

Om lärarblivande

En livsvärldsfenomenologisk studie
om bildningsgångar in i läraryrket

Monica Vikner Stafberg

Om lärarblivande

Om lärarblivande

En livsvärldsfenomenologisk studie om
bildningsgångar in i läraryrket

Monica Vikner Stafberg



© MONICA VIKNER STAFBERG, 2017

ISBN 978-91-7346-931-9 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-932-1 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/53583>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till

acta@ub.gu.se

Extra omslag, begränsad upplaga 100 exemplar:

Skriet målat av den norske konstnären Edward Munch, 1893. Upphovsrätten har upphört.

Med tillåtelse från Nasjonalmuseet i Oslo.

Tryck:

BrandFactory AB, Källered, 2017

Abstract

- Title: On becoming a teacher: A lifeworld phenomenological inquiry of lived curricula into the teaching profession.
- Author: Monica Vikner Stafberg
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7346-931-9 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7346-932-1 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: becoming a teacher, educational trajectories, lived body, lived human relationships, lived time, lived space, life stories, existential conditions, student teacher, narrative, phenomenology, life-world, Merleau-Ponty

The purpose of this study is to understand and visualize the prospective teachers' educational trajectories into the profession. The theoretical framework is life-world phenomenological and the method is narrative. The participants were interviewed first as student teachers and then, eight years later, when working as teachers, apart from two students who not work as teachers. In total, 14 life stories were gathered.

The participants chose to share the rich and profound stories of their experiences as students and later as teachers, or about the time after their education. The theoretical framework is mainly existential and phenomenological and emanates primarily from Maurice Merleau-Ponty. His philosophy lived body has been fruitful as analysis concepts and he argued that our lived body is our lived existence and that a change in the body is a change in the existence.

"Stories to live by" is important stories that teachers must relate to. If "stories to live by" cannot be lived with, the teacher is forced to act, either by accepting or assimilate to, for example, the school's "stories to live by" or by quitting as a teacher. "Stories to live by" is of great importance for the participants' training time in this study. Many times, the stories reveal how participants are forced into action when "stories to live by" are not possible to live with.

Lived body, lived human relationships, lived time and lived space are existentials which works as lenses to understand the becoming of a teacher as an

existential matter. One result from the stories is a so-called normative condition in where teacher training and teacher role in times must follow the fixed standards. Through three major reforms of teacher education for the last 30 years, the perception of professionalism is presented as an important starting point for how teacher education constitutes the contemporary perception of the image of the teacher.

Emerging, finally, are contours of five educational trajectories with different properties: a normative trajectory, an unhealthy trajectory, an emotional trajectory, an ambitious trajectory and a misleading trajectory. The students probably move in several educational trajectories at the same time. To understand the becoming of a teacher can be to understand the lived perspective. It can also be to understand that the becoming of a teacher is done in existential terms and that teacher training and school should provide space for life.

Förord

Den här avhandlingen är i sin helhet levd, levd enligt den franske filosofen Maurice Merleau Pontys teori om *levd kropp* och *existens*. Jag rör mig mellan mina regionala världar; forskarvärlden, lärarvärlden och den privata världen, det gör jag med samma kropp och samma existens. Här har fenomenologins begrepp *intersubjektivitet* varit avgörande för textens framväxt och min personliga utveckling. I det levda perspektivet har mötet med människor runt om mig i samtliga regionala världar varit ett livsvillkor. Jag vill därför inleda mitt förord med att från *djupet av mitt hjärta* tacka min huvudhandledare Sverker Lindblad, min biträdande handledare Inger Berndtsson, båda verksamma vid Göteborgs universitet och min biträdande handledare Daniel Petterson, verksam vid Högskolan i Gävle. Vilken kompetens och vilket tålamod ni visat genom denna resa! Under åren har vi haft många kreativa och trevliga handledarmöten som inletts med lunch i härliga kvarter i Göteborg. Jag kan inte beskriva min oändliga tacksamhet till er alla tre. Varmt tack.

Jag vill också tacka Gun-Britt Wärvik, som på alla sätt varit en klippa när det gäller att hjälpa och att stötta när jag behövt för att kryssa mig fram i forskarutbildningen. Aldrig har ditt tålamod sinat trots att det ibland kommit otaliga mail i din inkorg. Varmt tack Gun-Britt.

Mina varmaste tankar går till framlidne Jan Bengtsson som så tragiskt gick bort 2013 efter en tids sjukdom. Under de senaste åren har han funnits med när jag orienterat mig och fördjupat mig, många gånger tillsammans med Inger, i fenomenologisk terräng. Grunden till det livsvärldsfenomenologiska intresset lade Jan vid de kurser jag hade förmånen att få gå hos honom i Göteborg. Denna avhandling är dedikerad till hans minne.

Jag har en särskild plats i mitt hjärta för de 9 deltagare som, enligt mig, valt att berätta sina historier, både personligt, djupt och existentiellt. Utan dem har denna text aldrig kunnat nå de dimensioner av livet som den gjort. Mitt varmaste tack för att jag får privilegiet att berätta er historia. Av sekretesskäl nämns inga namn.

Jag vill också rikta mitt innerliga tack till Agneta Linné som vid slutseminariet gav texten ett extra lyft lika väl som seminarieledare Niklas Pramling.

Efter slutseminariet blev texten betydligt stringentare och utvecklad tack vare era värdefulla synpunkter.

Kollegor har också betytt mycket för mitt skrivande genom åren. Jag vill särskilt nämna Maria Andrén, Monica Hallström och Kristina Mårtensson utan inbördes ordning. Ni har på olika sätt bidragit till extraenergi och kloka ord när det har behövts på denna resa. Tusen tack för att ni är en del av mitt liv.

I det livsvärldsliga sammanhanget i Göteborg, livsvärldskollegiet, har jag fått många värdefulla synpunkter genom åren. En del av mig är formad i detta kollegium. Tack alla som jag lärt känna genom åren.

Även i Karlstad har texten utvecklats tack vare det livsberättelsesammanhang som jag haft möjlighet att delta i där. Jag vill särskilt tacka Hector Perez Prieto, Marie Karlsson och Håkan Löfgren för många värdefulla synpunkter genom åren. Varmt tack.

Jag vill också tacka kollegorna vid Södertörns högskola som så väl tagit hand om mig och stöttat mig hela vägen, jag vill särskilt nämna min nuvarande chef Ann Werner som gav mig extra tid i slutskedet av arbetet.

Jag vill också rikta ett stort tack till Agneta Edvardsson, Evalise Johannisson samt Lisbeth Dahlén, Göteborgs universitet, för all hjälp med det administrativa arbetet, jag hade inte en aning om att det var så mycket kvar att göra när texten var klar!

Ett särskilt tack vill jag rikta till Karin Lindgren som i min panik efter en särskilt viktig artikel, trollade fram den på bara några timmar. Det räddade en stor del av min text.

Varmt tack också till vännen Dan Ericsson som hjälpt mig med språket i det allra sista. Någon som också bidragit till att ork och kreativitet infunnit sig är Ann-Sofie Schütz vid St. Lukasstiftelsen i Uppsala. Mitt varmaste tack.

Jag tänker avsluta detta förord med att tacka hela min familj ifrån djupet av mitt liv, min levda kropp och min existens. Förutom att vi delar det vardagliga livet, rör oss i gemensamma regionala världar, så har Johanna dessutom hjälpt till med de engelska avsnitten och Petra har tagit fram layouten på det extra omslaget med Skriet. Kära syster och bror finns alltid nära. Tack till närmsta familjen Karlsson, Langemyr, Stafberg och Vikner som mellan varven erbjudit alternativa aktiviteter till skrivandet, det har uppskattats och lagrats i hjärtat.

Till min make som äger all världens tålmod, finns egentligen inga ord. Du finns alltid där – som en förlängning av existensen, som en naturlig del av ett levtt perspektiv, av en levd avhandling, av ett delat liv.

Om lärarblivande

En livsvärldsfenomenologisk studie om bildningsgångar in i läraryrket

.

Innehåll

ABSTRACT	5
FÖRORD	7
DEL I – OM ATT STUDERA LÄRARBLIVANDE	15
1 EN BILDNINGSRESA	17
Inledning	17
Livsvärld och regionala världar – ett alternativt sätt att se på utbildning ...	22
Läraryrkesreformerna och yrkeskunnande	25
Utbildningspolitik och existens	30
Syfte, frågeställningar, disposition och avgränsningar	31
2 ATT INRAMA ETT FORSKNINGSFÄLT	35
Forskningsgenomgångens olika delar	35
Avgränsningar	37
Lärares liv och vardag i ljuset av narrativ design	38
Livsvärldsforskning och levd kropp	41
Levda relationer	47
Levd tid och levt rum	50
Sammanfattning	51
3 I DEN BÄSTA AV VÄRLDAR – LIVSVÄRLDEN?	53
Livsvärld som inramning	53
Rörelser mellan regionala världar	54
Merleau-Ponty och den levda kroppen	54
Intersubjektivitet	59
Levd tid och levt rum	60
Om levd kropp i pedagogiken	60
Den osynliga kroppen i skolan	63
Levd kropp som uttryck i styrdokumentet	64
Meningsskapande kropp	65
En filosofisk utgångspunkt i ett praktiskt arbete: fenomenologi och narrativ	66

4 KONSTEN ATT KOMMA IN PÅ LIVET MED NARRATIV DESIGN.....	69
Inledning.....	69
Reflektioner kring berättelsens ontologi och epistemologi.....	71
Kritisk reflektion kring livsberättelseansatsen.....	72
Datamängd.....	72
Deltagarna i studien.....	73
Relationen forskare – student/deltagare.....	75
Att berätta i välkänd miljö.....	77
Etiska överväganden.....	78
I starten.....	78
Materialet.....	78
Vad säger lagen?.....	79
Etik i text och arbete – fyra principer.....	82
Livsberättelsen.....	83
Livsberättelsen och meningsskapande.....	85
Tolkning och analys av resultatet.....	87
Insamling av berättelser och tolkningsexempel.....	89
Centrala begrepp.....	92
 DEL II – LEVD KROPP, LEVDA RELATIONER, LEVD TID OCH LEVT RUM I LÄRARBLIVANDE.....	 95
5 LEVD KROPP I LÄRARBLIVANDE.....	97
Inledning.....	97
Janet.....	97
Bella.....	103
Karin och Olle.....	109
Rickard.....	114
Nick.....	120
Linn.....	122
Hanna.....	129
Liza.....	131
Levd kropp.....	134
 6 LEVDA RELATIONER I LÄRARBLIVANDE.....	 137
Inledning.....	137
Tillitsrelationer.....	137

Trygghetsrelationer.....	140
Osynliggjorda relationer.....	143
Icke-delaktiga relationer.....	147
Utestängande relationer.....	150
Nära relationer.....	152
Yrkesstolta relationer.....	154
Yrkesoförstående relationer.....	159
Jag-relationer.....	163
Levd kropp i relationer.....	167
7 LEVD TID I LÄRARBLIVANDE.....	169
Inledning.....	169
Tid i motstånd.....	169
Tid i bundenhet.....	171
Tid i frihet.....	173
Tid som resurs.....	174
Tid i återhämtning.....	175
Tid i uppbyggnad.....	177
Tid i balans.....	178
Tid i utveckling.....	179
Levd kropp och tid i lärarblivande.....	182
8 LEVT RUM I LÄRARBLIVANDE.....	185
Inledning.....	185
Levt klassrum.....	185
Levt rum i lärandet.....	186
Levt rum sitter i väggarna.....	188
Levt rum som yrkesdefinition eller kollegialt rum.....	190
Elevlevda rum.....	192
Levd kropp och levt rum.....	195
DEL III – OM LÄRARBLIVANDE.....	197
9 MENINGSFULLA ASPEKTER KRING LÄRARBLIVANDE.....	199
I ett normativt tillstånd.....	199
”Stories to live by”.....	201
Existentiell återvändsgränd.....	203
Regional värld och relationshorisont.....	205

10 OM BILDNINGSGÅNG I SKOLPRAKTIK OCH SKOLGÅNG I BILDNINGSPRAKTIK	209
Fem bildningsgångar växer fram	209
En normativ bildningsgång.....	210
En ohälsosam bildningsgång	212
En känslomässig bildningsgång.....	212
En ambitiös bildningsgång.....	213
En missvisande bildningsgång.....	214
Rörelser mellan bildningsgångar	215
Reflektioner över forskningsprocessen och resultatens validitet.....	215
Metodreflektion.....	217
Kunskapsbidraget i tidigare forskning	219
Kunskapsbidraget i ett livsvärldsfenomenologiskt fält	223
Kunskapsbidraget relativt lärarutbildning.....	225
Kunskapsbidraget i lärares liv och verksamhet.....	226
Slutord - att förstå lärarblivande	229
ENGLISH SUMMARY	231
On becoming a teacher: A lifeworld phenomenological inquiry of lived curricula into the teaching profession.....	231
Theoretical background and method	232
Results	233
Analysis and discussion.....	234
Conclusion.....	235
REFERENSER	237

Del I – Om att studera lärarblivande

*Hörselsinnets gränser – man hör bara de frågor på vilka man är i stånd att
finna ett svar.*

Nietzsche (1882/1987, s. 160).

1 En bildningsresa

Jag tror att högskolan är för forskarinriktad, i undervisningen också, det glider ut i periferin. Man hittar inte kärnan. Lärarutbildningen för mig, den skulle vara mer inriktad på praktik, VFU¹, eftersom man inte får lära sig metoder på högskolan, de ska man lära sig på VFU, lära sig av de här gamla 40-talisterna som har fruktansvärt mycket erfarenhet. (Bella, första intervju tillfället då Bella går på lärarutbildningen).²

Den dunkla frågan om hur det är att bli lärare var mitt fokus när jag träffade deltagarna för att samla in deras berättelser. Min förväntan var att de skulle tala om seminarier, skoltider, tentamen osv. I stället talar de om livet och existentiella dimensioner av sin vardag. Att livet har betydelse för lärande var jag medveten om men inte i den utsträckning som här visar sig. Avhandlingen fick ett annat innehåll än det förväntade. I berättelserna finns många dimensioner med existentiella egenskaper, men innan dessa presenteras i avhandlingens del II inleds texten med del I, kapitlen 1–4. I kapitel 1 inleds texten² med en översikt över bilden av lärare och lärarutbildning genom tiderna, bland annat speglar i de tre ”stora” reformerna som handlar om lärarutbildning och synen på lärares kunnande. Därefter presenteras syfte och frågeställningar och avgränsningar.

Inledning

Under min tid som lärarutbildare och pedagog har jag mött och möter fortfarande studenters skilda uppfattningar om lärarutbildningen vilket har föranlett mina frågor. Många är möten med studenter som beskriver svårigheter i lärarutbildningen, bland annat som de upplever i skillnaderna mellan teori och praktik, alltså skillnaden mellan tiden på campus och tiden i den kommunala eller privata skolan. Flera anser att praktiktiden är för kort och att de teoretiska avsnitten är för svåra och till och med meningslösa i vissa delar. När deltagarna

¹ Begreppet praktik har i de senaste lärarutbildningsreformerna ersatts med verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Praktik används dock fortfarande som begrepp i andra länder men också av lärarstudenter och handledare i Sverige i dagligt tal.

² Se citatet i sitt sammanhang i resultatdelen.

upplever delar av utbildningen som meningslös tolkar jag det som att utvecklingen till och med stannar upp. Uppfattningen om att teori och praktik är två skilda delar i utbildningen är vanligt förekommande hos de studenter jag mött och möter genom mitt arbete som lärarutbildare. Det är heller ingen ovanlig uppfattning hos de lärare och handledare jag möter. Ofta framkommer en önskan om att praktiktiderna bör vara avsevärt längre än idag. Genom praktikperioderna, menar studenterna, är det lättare att utvecklas till lärare. I en del studenters ögon kan dessa två delar av utbildningen till och med vara oförenliga med varandra och med lärarblivande. I studentens möte med utbildningen framträder olika uppfattningar som i denna text knyts till olika existensdimensioner eller livsvillkor. Flera studenter genomgår sin utbildning utan svårigheter samtidigt som andra möter problem i olika grad med framför allt de teoretiska momenten.

Efter några år som lärarutbildare utvecklades en avsikt att ta reda på vad orsaker till de skilda erfarenheter av lärarblivande som lärarstudenter vittnar om. Deras utbildning och utveckling till lärare kan ses i form av en bildningsresa och dess villkor, och det är den resan som här försöker synliggöras och förstås. De existentiella dimensionerna blir viktiga i förståelsen av studenternas resa då berättelserna många gånger innehåller existentiella inslag. Tina Kullenberg (2015) skriver att ”existentiella erfarenheter rör såväl lärande som bildning” (Kullenberg, 2015, s. 153) och att lärande är en existentiell och erfarenhetsbaserad angelägenhet. I Bellas inledande citat synliggörs existentiella dimensioner genom uttrycket om en uppdelad lärarutbildning. Utifrån hennes livsvillkor fungerar inte den (övervägande) teoretiserade utbildningen optimalt för att läsa till lärare. Hennes mål är inte att studera vidare utan att arbeta praktiskt i den värld som här benämns som regional yrkesvärld och som är mest betydelsefull för henne, nämligen skolan.

Redan här vill jag poängtera att problematiken kring teori och praktik förstås i den här studien i ett helhetsperspektiv, vilket leder mig bort från synen på en tudelad lärarutbildning som både praktik och abstraktion. Det vill säga, i texten arbetar jag inte med frågan om praktik som en avskild del från de teoretiska momenten på lärarutbildningen utan ser detta som en helhet, lika väl som lärarutbildning och lärarblivande ses som vardagliga och konkreta företeelser i studenternas dagliga liv.

Mycket forskning har ägnats åt uppdelningen av lärarutbildningen i teori och praktik.³ Jan Bengtsson (1995) är en av de som diskuterar delningen i teori och praktik och skriver att praktiken oftast förstås som en egen värld oberoende av något runt omkring.

[...] Practice is often understood to be completely immersed in itself. Consequently, there arises the problem if and how it can get out of this enclosedness and get some perspective on itself. Three ways are proposed of introducing distance into practice, and, thereby, of establishing knowledge about practice: self-reflection, dialogue and scientific research. [...] Sometimes theory and practice are regarded as absolutely different and incompatible. According to this kind of dualism it is not possible to integrate any kind of theoretical knowledge into teachers' professional actions. By showing how distance can be eliminated from theory and transformed into practical skill, it is argued that this dualism is not maintainable. (Bengtsson, 1995, s. 231)

Citatet ovan innefattar de tankar studenter delar med sig av och ger en bild av den problematik som finns i den ofta sedda delningen av teori och praktik. När livsberättelserna samlas in talar deltagarna om teori separerat från praktik. Kate Ord och Joce Nuttall (2016) har uppmärksammat problematiken kring teori och praktik i form av olika kunskapsaspekter där den praktiska kunskapen erhålls i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen och den kognitiva kunskapen erhålls i den teoretiska delen. För att lösa en sådan delning av utbildningen föreslår de att i stället se kunskapen som förkroppsligad och att använda den levda och känsliga kroppen som instrument för hur lärarstudenter lär sig att undervisa. De anser att lärarutbildare bör fästa större vikt vid studenternas uttryck kring känsla, exempelvis ”coming together”, ”falling into place” och ”feeling confident” (Ord & Nutell, s. 361).

Hur kommer det sig då att utbildningen är till synes tudelad? Utbildningens innehåll kan sägas spegla den bild politiker har av yrket och vilket yrkeskunnande lärare bör ha (Bengtsson, 2010, s. 83). Därvidlag förändras reformtexter och anpassas till sin samtid och färgas av en politisk ideologi. Bengtsson (1995, 1995b) föreslår en starkare sammanlänkning mellan teori och praktik med hjälp av *distansering*. Distansering kan ske genom självreflektion, genom dialog, det vill säga reflektion tillsammans med kollegor och genom forskning; det sistnämnda skapar reflektion med en tredje part. På så sätt erbjuds tre nivåer av distansering

³ Det finns flera forskare som ägnat sig åt studier kring momenten teori och praktik i lärarutbildningen (se exempelvis Allen & Wright, 2014; Bengtsson, 2010; Bronäs & Selander, 2006; Caires et al., 2012; Eriksson, 2009; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Hegender, 2007, 2010; Koc, 2012; Moon, 2013; Parsons & Stephenson, 2005; Ünver, 2014).

som bättre kan anknyta teorierna till praktiken och vice versa. Ken Zeichner (1994) och senare Zeichner och Katrina Yan Liu (2009) är kritiska mot lärarutbildningens betoning av reflektion och anser att reflektion oftast riktas inåt och att viktiga värden som skolans kontext, det omgivande samhället och demokratiska frågor riskerar att tappas bort. Reflektion har blivit en så självklar del av lärarutbildningen och lärarrollen, hävdar Zeichner (1994) Begreppet betyder allt och ingenting, men det innefattar inte de teoretiska, politiska och epistemologiska erfarenheter och värdegrunder som människor har med sig (Zeichner, 1994). Utvecklingen av ny kunskap om undervisning delas inte kollegialt utan läraren blir som en individuellt reflekterande enhet, skriver Zeichner (1994).

Although those who have embraced the slogan of reflective practice appear to share certain goals about the role of teacher in school reform, that one cannot tell very much about an approach to teaching or teacher education from expressed commitment to the idea of the teacher as a reflective practitioner alone. (Zeichner, 1994, s. 9)

Zeichner (1994) efterlyser en bredare definition av reflektion likt den Bengtssons distansering. Det saknas emellertid mötesplatser för lärare och organisering av kollegial reflektion. Det framstår inte minst i berättelserna i denna studie där jag kan notera att deltagarna flera gånger får hantera besvärliga händelser i skolan på egen hand och där det kan noteras att mötesplatser för kollegiala angelägenheter som exempelvis reflektion verkar saknas.

Vad innebär det att utbilda framtidens lärare? Lärares yrkeskunnande låter sig inte enkelt beskrivas. David K. Cohen (2011) gör gällande att läraren är en person som arbetar med *human improvement*. Läraren är någon som förbättrar andra människor genom till exempel etiska och moraliska handlingar. Det innebär att lärare gör mer än bara undervisar (se exempelvis Aili, Blossing & Tornberg, 2008; Bengtsson, 2010; Carlgren & Marton, 2002; Hargreaves, 1994; Löwenborg & Gislason, 2003; Paulin, 2007). Lärare arbetar med sociala relationer även utanför undervisningssituationen samt med bedömning, som är en viktig uppgift i läraryrket (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Bengtsson och Berndtsson (2015) betonar, som en effekt av detta, vikten av att kunna synliggöra lärares olika arbetsuppgifter för att på så sätt kunna utbilda nya lärare. Det är därför viktigt att lärarkunnandet beskrivs utifrån dess mångfald och sitt breda innehåll. Enbart didaktiska frågeställningar kan, enligt Bengtsson och Berndtsson (2015) inte förklara vad lärare gör. Om man väljer att fokusera på praktik och didaktik, det vill säga det som sker i undervisningssituationen, riskerar man

att förenkla det avancerade yrkeskunnande som idag krävs (se också Bengtsson & Berndtssons, 2015, resonemang om didaktism, s. 17).

Bengtsson (2010) argumenterar för ett livsvärldsligt perspektiv för att forska om utbildning och lärande vilket han senare också gör tillsammans med Berndtsson (Bengtsson & Berndtsson, 2015). I slutet på 1980-talet präglades utbildningsdiskursen av en så kallad teknisk rationalitet/instrumentalism som innebar att man ser på undervisning som en instrumentell och teknisk praktik. Den vetenskapliga kunskapen omsätts i praktiken och begreppet tillämpad läggs till många discipliner, till exempel tillämpad pedagogik. Dagens evidensbaserade strömningar (se exempelvis Biesta, 2016) inom utbildningsvetenskapen kan sägas härröra från just denna tekniska rationalitet (Bengtsson, 2010).

Donald A. Schön (1983) beskriver teknisk rationalitet som ett sätt att använda tekniker och teorier för att lösa problem i stället för att använda reflektion.

Technical Rationality depends on agreement about ends. When ends are fixed and clear, then the decision to act can present itself as an instrumental problem. But when the ends are confused and conflicting, there is as yet no "problem" to solve. A conflict of ends cannot be resolved by the use of techniques derived from applied research. It is rather through the non-technical process of framing the problematic situation that we may organize and clarify both the ends to be achieved and the possible means of achieving them. (Schön, 1983, s. 41)

Men den evidensbaserade synen möter kritik. Bland annat har Ann-Carita Evaldsson och Claes Nilholm (2005) hävdade att det evidensbaserade synsättet är ett förlegat sätt att se på relationen mellan teori och praktik. Den instrumentella synen på kunskap får därmed ett alltför starkt fotfäste i undervisningspraktiker, vilket de identifierar som uttryck för teknisk rationalitet. Den tekniska rationaliteten hade fäste i skolpraktiken redan på 1960-talet (Evaldsson & Nilholm, 2005). När Schön gav ut sin bok *The reflective practitioner*, 1983, var den en kritik mot rådande strömningar i undervisningspraktiken (Bengtsson, 2010). Schöns syn på yrkeskunnande handlar om att kunskapen finns i lärares handlingar och att dessa kan synliggöras i reflektion som sker samtidigt som själva handlingen. På så sätt skapar lärare kunskap om sin egen praktik (Schön, 1983). Men Schöns "reflection-in-practice" får också kritik från flera håll, bland annat har Max van Manen (1995) pekat på svårigheten att reflektera i handling och anför att reflektion endast kan ske via distans, detta i linje med Bengtsson (1995). Den reflekterande läraren, enligt exempelvis Bengtsson (2010), är inte

beroende av instrumentella teorier och teknik till skillnad från läraren som utövar sin praktik i ett tekniskt rationellt perspektiv eller i en evidensbaserad pedagogik (Bengtsson, 2010; Evaldsson & Nilholm, 2005).

Livsvärld och regionala världar – ett alternativt sätt att se på utbildning

Världen är där före all analys (Merleau-Ponty, citerad i Bengtsson, 1998, s. 69).

Synen på lärares yrkeskunnande knyter många gånger an till rådande kunskapsyn och aktuella strömningar inom forskningsfält, politiska vindar och samhällsförändringar. Den instrumentella undervisningspraktiken på 1960- och 1970-talet kan vara exempel på det. I början av 1990-talet kom en ny trend inom utbildningsvetenskapen, som fick fart i och med att Lave och Wengers (1991) bok om det situerade lärandet gavs ut.⁴ Den sociokulturella vägen sveper in, inte bara över Sverige men också över resten av Europa och USA. Synen på lärande kommer i allt större utsträckning att handla om att stegvis lära sig yrket från novis till expert genom att delta i en yrkespraktik (se också Erlandsson, 2005). En av förespråkarna i Sverige blir Roger Säljö (se exempelvis Säljö, 1998, 2005, 2011).

Parallellt med en socio-kulturell forskning finns i Sverige också ett mångårigt pedagogiskt forskningstema som kan benämnas som den läroplansteoretiska. Den fick sitt uppsving i slutet på 1960-talet i samband med Urban Dahllöfs (1967) re-analys av den så kallade stockholmsundersökningen, där han kunde synliggöra de processer i klassrummet som påverkade resultaten.⁵ Så småningom leder Dahllöfs resultat till att en ramfaktorteori föds.

Ramfaktorteorin försökte ursprungligen förklara samband mellan undervisningens ramar i form av tid, innehåll, elevkarakteristika, och dess resultat. På grundval av sådana undersökningar kunde man sålunda påvisa att vissa resultat är omöjliga att uppnå inom vissa ramar och att begränsande förhållanden som tid styr undervisningens genomförande. (Lindblad et al., 1999, s. 93)

Senare introducerade Ulf P. Lundgren (1983) bland andra begreppet läroplan-skod för att analysera en läroplans olika betydelsedimensioner. Inom läroplan-

⁴ Se också Chaiklin & Lave (1993).

⁵ Se exempelvis Dahllöf, 1967; Englund, Forsberg & Sundberg 2012; Linné, 1996; Lundgren, 1983; Skott, 2009; Tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1999, årg. 4 nr. 1. Temanummer om ramfaktorteorin.

steorin återfinns flera traditioner och forskningslinjer i och utanför Sverige. Exempelen ovan är några av de breda och mångåriga forskningsriktningar inom svensk utbildningsvetenskap och som i olika grad bidragit till reformframväxten kring lärarutbildningen under de senaste 30 åren.

En alternativ väg för att studera och förstå utbildning finns att välja i den existensfilosofiska, livsvärldsfenomenologiska ansatsen (se exempelvis Brook, 2009). Perspektivet livsvärld kan, enligt min mening, på ett givande sätt, användas för att förstå existentiella frågor och människors vardagliga villkor och deltagarnas lärarblivande. En viktig poäng är att en fenomenologisk undersökning inte leds av principer som visar endast vad principerna tillåter, utan den ska i stället gå till sakerna själva så som de visar sig (Bengtsson, 1988).

För fenomenologin måste det framför allt gälla att göra full rättvisa åt det nätverk av sammanflätningar och förgreningar som finns mellan subjekt och objekt. (Bengtsson, 1988, s. 31)

Med hjälp av livsvärldsfenomenologin kan teori i lärarutbildningen förstås som kunskap *om* praktik (Bengtsson, 2010). Livsvärlden är i fenomenologisk betydelse den värld där vi lever och rör oss i, en värld som vi inte kan ställa oss utanför för att studera (Bengtsson, 2005). Genom att använda begreppet regional värld när vi ser på världen och skolan, kan livsvärlden delas in i olika delar med specifika egenskaper. En regional värld är en del av vår totala livsvärld. Vi rör oss mellan ett antal regionala världar. I varje värld finns specifika villkor för vår existens och den är fylld av mening (Bengtsson, 2006; Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Allt som tillhör en värld hänvisar till varandra och konstituerar en regional värld som ger mening till de olika delarna: till yrkesutövaren själv, andra personer, aktiviteter, bruksföremål, byggnader, platser, tid osv. En yrkesvärld är med andra ord en praktisk, social och historisk värld, och en regional värld kan sägas erbjuda olika former för praktik. (Bengtsson, 2010, s. 95)

Genom att se på lärarutbildning och skola som regionala världar kan dikotomin teori och praktik utjämnas i lärarutbildning. Livsvärlden kan exempelvis omfatta de teoretiska momenten på campus och den praktiska delen i skolverksamheten som två (eller fler) regionala världar med särskilda värden och normer, egenskaper och människor, sådant som ger mening till respektive regional värld. Dessa kan sammanbindas genom att till exempel förtydliga kopplingar mellan kurser på campus och uppgifter på VFU. Min tolkning är att de regionala världarna förbinds med varandra genom livsvärldsperspektivet.

När den färdigutbildade läraren träder in en yrkesvärld, till skillnad från den verksamhetsförlagda utbildningen, möter han/hon en praktik som kan förstås som en ny regional värld med sina specifika egenskaper. Som arbetskollega upplevs den regionala yrkesvärlden som en ny existensform med bland annat ett fördjupat ansvar för barn och elever. I denna regionala yrkesvärld möter den nyutexaminerade läraren en politiskt styrd verksamhet där politiskt formulerade styrdokument reglerar stora delar av hans/hennes vardag. I den nya yrkesregionala världen kan exempelvis mötet med styrdokumentet upplevas som ett motstånd, de kan vara svåra att förstå. Det kan bero på att styrdokument har formulerats i en annan verksamhet än där de ska realiseras. Människor som formulerar styrdokument befinner sig i en annan regional värld än människor som ska arbeta med dem. Bo Lindensjö och Lundgren (2000) betecknar detta gap med begreppen formuleringsarena och realiseringsarena, där den första arenan är den där politiker och andra beslutsfattare agerar och exempelvis formulerar styrdokument, medan lärare och andra aktörer befinner sig i realiseringsarenan, en arena där besluten ska realiseras.

Nivåskillnaderna som Lindensjö & Lundgren beskriver kan också jämföras med Jürgen Habermas (1984) benämning av en privat sfär och en systemsfär (den offentliga maktens sfärer), där människorna befinner sig i den första sfären medan samhällsstrukturer, exempelvis staten, hovet, befinner sig i systemvärlden (Habermas, 1984).

Den yttre ramen för vår livsvärld, det vill säga, det tekniska och politiska systemet, är grunden för hur människors välbefinnande kan mätas, det är avgörande för om vi gör framsteg eller ej, hävdar George H. von Wright (1994). Von Wright (1994) förklarar i detta, liknande Habermas, det politiska systemet som en yttre ram av vår livsvärld.

Den tyske filosofen Alfred Schütz (2002) använder begreppet livsvärld förbundet med vardagslivet eller vardagsvärlden, som han kallar den. Schütz åsyftar en gemensam, social rationalitet som ger mening åt våra handlingar inom våra olika vardagsvärldar. För Schütz är livsvärlden i första hand den sociala världen (Bengtsson, 2005).

Med ett livsvärldsperspektiv bjuds följaktligen möjligheter till flera alternativa förklaringar till och förståelse av vad som sker under deltagarnas bildningsresa. I en eller fler regionala världar färdas studenten från vissa existentiella villkor till andra existentiella villkor. Några av dessa världar kan vara den formella utbildningen, den praktiska verksamheten inom ramen för utbildningen, vardagen i den politiskt definierade skolan samt skolan som praktik, regionala världar

där människor befinner sig. I denna studie blir det värdefullt att ta hänsyn till olika perspektiv på lärares kunnande som utgångspunkt för lärarblivande, inte minst de existentiella dimensionerna.

Läraryrkesreformerna och yrkeskunnande

Trots några reformrika decennier som avsett att förbättra lärares yrkeskunnande, hävdar Ingrid Carlgren och Sverker Lindblad (2016) att utvecklingen av lärare snarare gått bakåt och att deras status sänkts. Det beror bland annat på att den gemensamma grunden didaktik tagits bort från läraryrkesutbildningen.

Under de senaste 40 åren har tre stora reformer gällande läraryrkesutbildningen genomförts (LUT-74, LUK-97 och HUT-07). 1988 års förnyelse kom från *1974-års läraryrkesutredning*, LUT-74. Det blev en långdragen process från det att kommittén tillsattes till själva genomförandet av en ny läraryrkesutbildning. Det tog 14 år innan nya läraryrkesutbildningen implementerades.

Senare tillsattes *Läraryrkesutredningskommittén*, LUK-97 som lade grunden för en ny utbildning som trädde i kraft 2001 och den senaste *En hållbar läraryrkesutbildning*, HUT-07 som lade grunden till nya läraryrkesutbildning som startade 2011. Alla tre reformerna har sina motiv för förändring, exempelvis har dessa reformtexter påverkats av samhällsförändringar, tidsaktuella frågor som jämställdhet och internationalisering samt därmed en förändrad syn på skolan. Trender kan också utgöra underlag för utbildningsreformernas riktning (Forsberg & Pettersson, 2016), lika väl som PISA-undersökningen och motsvarande undersökningar.⁶

Läraryrkets utveckling sedan 1800-talet har varit tids- och samhällsbunden, enligt Sofia Persson (2008). Hon beskriver läraryrket som ett nyckelhål genom vilket man tydligt kan se samhällsutvecklingen. Folkskolläraryrket uppstod i samband med folkskolans födelse. Folkskolan har vuxit fram genom flera politiska motstånd i och utanför Sverige, inte minst genom Jean-Jacques Rousseau⁷ och den franska revolutionen. Kyrkans inblandning och makt över skolan missgynnade flera yrkeskategorier i medelklassen och deras opposition ledde så småningom fram till folkskolan och att en utbildning för samtliga medborgare i Sverige tog form (Persson, 2008). Så småningom förändras samtidigt mot en

⁶ Exempelvis fick McKinsey-rapporterna stort genomslag i svensk skoldebatt, www.mckinsey.com/

⁷ Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778, en filosof och pedagog från Schweiz som kom att ha stor betydelse under upplysningen. Han var revolutionär i sina tankar och hans ord frihet, jämlikhet och broderskap blev sedan den franska borgarklassens valspråk inför den franska revolutionen (Kroksmark, 2011)

industrialistisk era och skolan behöver anpassas (Persson, 2008). När så småningom den första organiserade lärarutbildningen tog form var det främst i syfte att skapa ett instrument för social kontroll men också för att möta den starka opinion som talade för att kyrkan inte längre skulle kontrollera befolkningens kunskaper (Morberg, 1999).

Kvinnornas ställning i samhället förbättras och på 1850- och 60-talet fick de börja undervisa som folkskollärare. Ett av motiven till det var att det behövdes fler lärare i skolan (Morberg, 1999; Persson, 2008). 1800-talets syn på yrkeskunskande uttrycks bland annat i de timplaner som upprättades där exempelvis svenska språket, Räknekonsten och Kristendomen var dominerande ämnen. 1865 var det år då kvinnor fick tillgång till lärarseminarierna och nästan 100 år senare fattar riksdagen, 1962, beslut om en ny skolform; grundskolan, vilket innebar en genomgripande förändring för lärarna och den grundläggande utbildningen (Morberg, 1999; Persson, 2008). Tanken på en enhetlig skola för alla barn, oavsett kön och social bakgrund, hade funnits redan vid 1946 års skolkommission. I samma skolkommission fanns första visionen om en enhetlig lärarkår och en sammanhållen lärarutbildning. 1967 inrättades de första lärarutbildningarna. Förenklat kan sägas att de olika lärartitlarna så småningom blev gemensamma i grundskollärartiteln (Persson, 2008).

Läroverkslärarnas utbildning såg annorlunda ut under senare delen av 1800-talet än övriga lärare, enligt Agneta Linné (2010). Utbildningens innehåll låg längre ifrån yrkets innehåll i vilket de skulle inträda i efter utbildningen. Ett undervisande provår ingick dock i denna utbildning. I slutet av 1800-talet ifrågasatte den organiserade folkskollärarkåren alltmer den utbildning som seminarierna erbjöd. Folkskollärarnas ställning behövde stärkas för att bättre kunna möta de rådande samhällsförändringarna. Ellen Keys bok *Barnets århundrade* (1900) låg delvis till grund för dessa nya tankesätt. En rörelse för att utbildningarna nu alltmer skulle vila på vetenskaplig grund kom att inledas. Riksdagens beslut 1950 om att starta en ny lärarutbildning var det första steget mot skapandet av lärarhögskolor, men inte förrän 1990 kom lärarutbildningen att slås samman till en enhetlig utbildning för grundskolans lärare (Linné, 2010).

De tre senaste utbildningsreformerna har gemensamt ett önskemål om en bättre sammanlänkning mellan teori och praktik. Fördelningen och innehållet i teori och praktik har varit föremål för diskussioner och/eller kritik sedan lärarutbildningen började reformeras. Redan vid 1862 års reglemente för folkskollärarseminarierna skildes teori och praktik åt (SOU 1999:63). Efter en intensiv period av diskussioner kring teori och praktik i mitten av 1900-talet kom ett

principbetänkande från skolkommissionen med budskapet att lärarutbildningen skulle innehålla både teori och praktik med tyngdpunkt på undervisningskonsten (SOU 1999:63). Några år senare kom kritik mot den bristande samverkan som rådde mellan dessa delar i utbildningen. Kritikerna menade bland annat att erfarenheten från praktiken skulle ligga till grund för de teoretiska studierna (SOU 1999:63).

I den statliga utredningen *Att leda och lära* (SOU 1999:63), som var en av de utredningar som föregick den nya lärarutbildningen 2001, diskuteras det att verksamhetsförlagd utbildning i utökad utsträckning ska utgöra grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. De teoretiska studierna måste knytas till den pedagogiska yrkesverksamheten. Praktiken ska ge verklighetstroga övningar och vara en arena för tillämpning av teorier. Där skall studenter och lärare lära av varandra och stärka den personliga och sociala utvecklingen. Men studenterna ska även nå kunskaper om det omgivande samhället. Samspelet mellan teori och praktik måste därför vidareutvecklas för att stärka yrkesinriktningen, framgår av utredningen.

Senare kommer propositionen *En förnyad lärarutbildning*, prop. 1999/2000:135, där mycket av idéerna från SOU 1999:63 finns kvar, exempelvis vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt och idéer om en förbättrad verksamhetsförlagd utbildning. För att studenterna bättre ska kunna utveckla sin samarbetsförmåga med kollegor, elever och barn samt ge möjlighet till fördjupade läroprocesser genom att bättre knyta an till handledaren, är det betydelsefullt att ändra innehållet i den verksamhetsförlagda utbildningen. Den sociala dimensionen av läraryrket får i denna skrivning betydelse (SOU 1999/2000:135).

Tre stora reformer har alltså präglat lärarutbildningen de senaste 40 åren: den senaste, HUT-07, *En hållbar lärarutbildning*, under en alliansregering där idén om läraren som specialist återkommer (Hallsén, 2013). 35 år tidigare hade dock utredningen som kallades LUT-74, kommit och där föreslogs en ny lärare – grundskolläraren. Lärarens yrkeskunnande handlade om att se elevens hela personlighetsutveckling och läraren behövde därför vara stöttande och inspirerande. Den sammanlagda utbildningstiden till grundskollärare skulle vara 3,5 år med möjlighet till specialiseringar och mot skolans lägre respektive högre årskurser (Linné, 2010). När LUK-97 presenterades, som föregick den nya lärarutbildningsreformen 2001, kom i stället tanken på en gemensam lärarexamen för grund- och gymnasieskola. Nu talades det om det nya läraruppdraget (Frans-

son & Lundgren, 2003). Det allmänna utbildningsområdet infördes där alla studenter läste en gemensam grund. Denna utbildning (2001) fick massiv kritik i Högskoleverkets utvärderingar.⁸ Kritiken handlade bland annat om att det var för få disputerade lärare på lärarutbildningen. Utredningen SOU 1999:63 presenterar sin syn på den framtida läraren som en aktör i det *lärande samhället* och anser att det står klart att den framtida läraren utbildas för att förändra i skolan. De skriver:

Lärarens uppgift blir även i framtiden, att under skiftande betingelser, föra tidigare generationers kunskaps- och kulturarv vidare samt ge barn och ungdomar en gedigen grund av kunskaper, självförtroende och vilja att söka och utveckla ny kunskap. Lärarens roll som kunskaps- och värdebärande, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin auktoritet. (SOU 1999:63, s. 51)

Innehållet i citatet kan förstås som att lärarrollens överordnade funktion med tolkningsföreträde utmanas och ifrågasätts och en ny yrkesroll växer fram med nya krav om yrkeskunnande som i huvudsak förändringsagent för att modernisera skolan. Lärarrollen ses mer som en social och relationell roll i stället för en auktoritär roll. Läraren ses som en samarbetspartner som genom ömsesidigt förtroende med eleverna förväntas utöva sitt yrke. Det handlar till stor del om att utbilda kommunikativa och sociala medborgare till ett snabbt föränderligt samhällsliv, kulturliv och arbetsliv. En sådan förändring kräver en form av yrkeskunnande som beskrivs likt *en dynamisk process* (SOU 1999:63, s. 69) som innefattar ständig förnyelse och som handlar om olika förmågor som ingår i den professionella processen. Reflektion används som ett nyckelbegrepp.

Efterföljande proposition (prop. 1999/2000:135) *En förnyad lärarutbildning* gav förslag till en samlad lärarexamen med ny struktur. Förändringen skulle öka möjligheten för lärare att bli forskare och därmed skulle nya karriärvägar skapas inom läraryrket (Goodson & Numan, 2003).

Så småningom kom alliansregeringen med sitt förslag till ny lärarutbildning HUT 07, *En hållbar lärarutbildning*. Skolans behov kom att stå i fokus för förändring och stadiegränserna blev åter aktuella, enhetsläraren försvann och synen på

⁸ Se exempelvis Högskoleverkets Rapport 2008:8 R och Högskoleverket (2005a, 2005b, 2005c och 2005d).

läraren som specialist återinfördes. Våren 2010 kom propositionen – *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Prop. 2009/10:89), där talar dåvarande utbildningsminister och Högskole- och forskningsminister om en skola i världsklass och om att återerövra en ledande position som kunskaps- och industrination. Det ska göras genom att skapa fyra nya examina: förskolläraryrket, grundläraryrket, ämnesläraryrket och yrkesläraryrket. Det tidigare allmänna utbildningsområdet – den gemensamma grunden i lärarutbildningen – kallas i stället för den utbildningsvetenskapliga kärnan.

Utbildning är en av de viktigaste faktorerna för Sveriges framtid. Skolan spelar en avgörande roll för varje barns möjligheter i livet. Undervisningen i skolan och verksamheten i förskolan bör utformas så att elevernas och barnens behov och förutsättningar tillgodoses. Allt eftersom eleverna blir äldre ska de få möjlighet att fördjupa sina kunskaper, bl.a. mot sina intresseområden. En av de grundläggande förutsättningarna för detta är att det finns tillgång till kompetenta lärare och förskollärare som har relevanta kunskaper. (SOU 2009/10:89, s. 4)

En bakgrund till reformen är politikernas önskan om att lösa den upplevda negativa utvecklingen av skolan (Jansson, 2011). Lärarlegitimation är redan införd och diskussioner har skett kring att öka inträdeskraven på lärarutbildningen. En legitimerad lärare har rätten att sätta betyg och lärares förstärkta kompetens anses kunna förbättra resultaten i skolan. Den nya lärarutbildningen implementerades 2011.⁹

I reformer, direktiv och riktlinjer utläser jag att det med all sannolikhet är samtidens syn på lärares yrkeskunnande som legat till grund för många skrivelser genom tiderna: från föräldrars utbildningsansvar, via kyrkan och klockaren till dagens komplexa yrkesutbildning. Men den senaste lärarutbildningen, hävdar Carlgren och Lindblad (2016), har snarare formaliserat en splittring av yrket. Dessutom saknar den en gemensam grund – didaktik. Frågan om kvalitet har med legitimeringsreformen flyttats till ämnesinstitutionerna och yrket har försvagats gällande den egna kunskapsutvecklingen. Även förstelärarreformen har, enligt Carlgren och Lindblad (2016), misslyckats med sin statushöjande karaktär och i stället väljs någon godtyckligt till uppgiften (Carlgren & Lindblad, 2016, s. 338).

På grund av samhällets förändringar och den internationella inverkan på samhället har det gamla bildningsideal som tidigare funnits i det närmaste försvunnit (Andersson, 2000). Det underliggande bildningsideal som möjligen kan

⁹ Deltagarna i denna studie har genomgått den tidigare lärarutbildningen.

utläsas går åt det tekniskt instrumentella hållet i de senaste dokumenten om lärarutbildning från utbildningsdepartementet. Tyngdpunkten befinner sig på lärares göranden mer än på lärares kunskaper (se exempelvis Hallséns, 2013, genomgång av lärarreformerna med tillhörande direktiv). En viktig aspekt är i denna text att belysa den förändring som vuxit fram med ökad globalisering, teknik och ett förändrat samhälle och en förändrad syn på lärares yrkeskunnande. I Högskoleverkets rapport *Livslångt lärande som idé och praktik* (2001:1 R) visas tilltron till utbildningens betydelse för samhällsutveckling och för ekonomisk tillväxt. Det kan sägas ha varit drivkraft för den svenska utbildningspolitiken genom flera årtionden. Det livslånga lärandet kräver, enligt rapporten, i många avseenden en radikal förändring av högskolan och dess sätt att verka. Förändringen innebär att utbildningspolitikens nya ledord, som flexibilitet, mobilitet, effektivitet och kvalitet konkretiseras i praktiskt handlande. Nya former för samverkan anses viktigt på utbildningsarenan och som berör alla dess aktörer (Rapport 2001:1 R). Det livslånga lärandet som begrepp i lärares yrkeskunnande används inte på samma sätt idag som för 10 – 15 år sedan. Det kan vara ett exempel på hur, inte bara synen på yrkeskunnande skiftar, utan också vilka begrepp som är aktuella vid olika tidpunkter för att beskriva detta yrkeskunnande.

En tillbakablick på yrkeskunnande genom tiderna ger en kort bakgrund till hur det, hand i hand med lärarutbildningen, ändrats över tid. Med den översiktliga bakgrunden över lärarkunnandets förändring kan jag tolka att deltagarna i denna studie kanske genomgått den genom tiderna mest komplicerade lärarutbildning vi hittills har sett.¹⁰ Reformen som ligger till grund för den nya lärarutbildningen med start 2001 har att ta hänsyn till en rad aspekter som inte ersatt andra utan snarare fyllts på, som exempelvis globalisering, nyanlända, ensamkommande flyktingbarn, jämställdhet och genusfrågor, jämlikhet, internationalisering, socialisering, demokrati- och fredsfrågor och mycket mer.

Utbildningspolitik och existens

I inledningen har jag skrivit fram en översiktlig historisk tråd gällande en förändrad syn på yrkeskunnande och den syn på yrket som troligen ligger till grund för reformutvecklingen i Sverige. Sammanfattningsvis kan denna förändring ta oss från kunskap om nattvardsceremoni, genom kunskap om katekesen och

¹⁰ Deltagarna i studien gick lärarutbildningen som implementerades 2001.

liknande religiösa innehåll, till dagens moderna och komplexa innehåll i skolan. Min ambition har inte varit att djupt loda i historien, därtill finns andra forskare exempelvis Inger Erixon Arreman (2005), Hallsén (2013) och Morberg (1999) som samtliga fördjupar sig historiskt i lärarutbildningen med något skiftande perspektiv. Snarare har min ambition varit att skapa medvetenhet kring hur teori och praktik haft och till viss del har, ett starkt fäste som två separata delar i politiska texter och praktiker som handlar om lärarutbildning.

Idag har lärarutbildning en viktig roll i samhället på flera nivåer, från samhälls- till individnivå och inte minst för barn och ungdomar som så småningom möter den utbildade läraren i skolan. Skola, lärare och lärarutbildning är omdebatterade områden, inte minst i media och i den politiska debatten. Under valåret 2014 gavs löften om förbättringar av bland annat lärares arbetsvillkor av i princip samtliga partier.¹¹ Vid närmare betraktelse av dessa vallöften visas att de flesta knyter an till kvantitativa aspekter av lärarvardagen i stället för kvalitativa/existentiella aspekter. Vanligt förekommande är att löften handlar om antal lärare, antal elever i klassen, högre lön och så vidare, men ingenting om spring i benen, rastlös känsla i kroppen, välmående, närvaro och uppmärksamhet, arbetsglädje och känslor.

Med en fenomenologisk hållning kan man svårligen skilja på subjekt och objekt då fenomenet är *något som uppfattas av någon som någonting* (se exempelvis Bengtsson, 2005, s. 11–12). I viss mån saknas fenomenologiska perspektiv och därmed existentiella värden i politiska formuleringar. Det saknas skrivningar om känslomässiga och personliga dimensioner, om svårigheter som studenter kan möta under utbildningstiden; det saknas en dimension om hur människans existentiella villkor kan påverka vilken lärare det är möjligt att bli.

Syfte, frågeställningar, disposition och avgränsningar

Med livsvärldsfenomenologi som utgångspunkt tillförs både en ontologisk och praktisk betydelse till studien (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001). Livsvärlden kan beskrivas som den värld där vi lever våra dagliga liv, där vi erfar och handlar (Berndtsson, 2001). Individens existens blir med livsvärlden en förutsättning för lärande. När lärande ses genom ett livsvärldsperspektiv kommer också människors existens i fokus (Berndtsson, 2015).

¹¹ Se de olika partiernas hemsidor och partiprogram.

Med utgångspunkt i en livsvärldsansats och med regionala världar som förståelsebas gestaltas deltagarnas historia med hjälp av livsberättelser (Bengtsson, 2005). För att nå människors erfarenheter är berättelsen ett utmärkt verktyg hävdar flera forskare¹² (Cohen, 2008; Johansson, 2005; Karlsson, 2004, 2006; Kvale, 1997; Polkinghorne, 1995, 1996a, 2005, 2007; Pérez Prieto, 2000, 2004, 2006; Skott, 2004).

Frågorna grundas i existentiella dimensioner, hur deltagarna lever sina liv och hur utbildningen och utvecklingen till lärare smälter samman däri. Att *bliva* är också att *vara* och vara-frågan är existentiell.¹³ Livsvärlden är i allra högsta grad existentiell och däri finns några fundamentala teman eller existentialer som *levd kropp*, *levda relationer*, *levd tid* och *levt rum*. Dessa existentialer används idag inom flera forskningsfält. Fenomenologen van Manen (1990) beskriver dem enligt följande:

There are four existentials that may prove especially helpful as guides for reflection in the research process: *lived space* (spatiality), *lived body* (corporeality), *lived time* (temporality), and *lived human relation* (relationality or communality). [...] (these) belong to the existential ground by way of which all human beings experience the world, although not all in the same modality of course. (van Manen, 1990, s. 101–102)

Existentialerna är en viktig lins att använda vid tolkning och förståelse av deltagarnas erfarenhet av att utvecklas till lärare. Här utgår jag från deltagarnas horisont, ett begrepp användbart för att försöka förstå hur deltagarna erfar världen från sin utgångspunkt (se exempelvis Berndtsson, 2001; Gadamer, 1997). Horisonten visar symboliskt vår riktning *mot* världen. Den symboliserar att vi ser världen från en bestämd punkt. Den länkar samman människa och värld. Byter vi position byter vi också horisont. Den kan också sägas symbolisera människans framåtskridande. Det är en linje vi alltid rör oss emot och som samtidigt är ouppnåelig (Berndtsson, 2001). Med begreppet horisont kan jag förstå de rörelser som deltagarna gör mellan olika regionala världar i utvecklandet av yrkesrollen.

Det finns inget intresse i att studera deltagarna i *kategorier* (se exempelvis Bengtsson, 2005). Det finns ett stort antal personer som utbildar sig till lärare men i detta fall är det bara *Janet som kan utveckla sig som Janet* till lärare. På en brottsplats är det unika avtrycket efter en person *fingeravtrycket*. Fingeravtrycket

¹² Läs vidare i kapitlet om livsberättelser.

¹³ Se exempelvis Martin Heidegger (2013).

blir den sanning som avslöjar vilka som varit där. Vi lämnar alla avtryck på olika sätt i våra liv. I livsberättelsen lämnar studenten sitt *fingeravtryck* (Stiwne, 2008).

Att utbilda sig och att nå en yrkesexamen är för många ett stort steg i livet. Det är inte en ”tom” människa som antas till lärarutbildningen, tvärtom är det en människa med levd erfarenhet och det är i den erfarenheten som han/hon möter lärarutbildningens innehåll. Att deltagarna uppfattar kursernas mening olika kan förstås i ljuset av levd erfarenhet som skiftar från individ till individ. Mitt studieobjekt är fenomenet lärarblivande som det framstår för studiens deltagare och kunskapsobjektet mina verktyg och utgångspunkter inom livsvärldsfenomenologi samt narrativ metod och analys.¹⁴ Utifrån dessa principer formulerades följande syfte:

Syftet med denna studie är att förstå och synliggöra blivande lärares bildningsgångar in i yrket. Avhandlingen anlägger ett livsvärldsfenomenologiskt och narrativt perspektiv och arbetar därvid med följande frågor.

1. Hur framträder lärarblivande i deltagarnas livsberättelser som studenter och som nyutexaminerade lärare?
2. I vilka regionala världar förkroppsligas lärarblivande och hur uttrycks det i livsberättelserna?
3. Vad träder fram som existentiella villkor för lärarblivande och vilken betydelse ger deltagarna dessa?

Utifrån syfte och frågeställningar har avhandlingen disponerats enligt följande: För att strukturera avhandlingen är texten indelad i tre delar. Den första delen presenterar bakgrund, syfte, frågeställningar och teoretiska utgångspunkter. Den andra delen redogör för resultaten och den sista delen innehåller slutsatser och diskussion. Kapitel ett innehåller en presentation av lärares yrkeskunnande genom tiderna på ett översiktligt sätt. I kapitel två skrivs tidigare forskning inom lärarutbildning, läraryrke och livsvärldsfenomenologi fram. I kapitel fyra, där narrativ introduceras, presenteras också deltagarna Janet, Nick, Rickard, Bella, Olle, Hanna, Linn, Liza och Karin.

I del II samlas resultatet av livsberättelserna och en första analys görs. Detta sker i kapitlen 5–8. Sedan redogörs den sista delen av texten, del III där den övergripande analysen och diskussionen återfinns. Analysen sker således i två

¹⁴ Se exempelvis Fransson och Lundgren (2003) för en förklaring till begreppen kunskaps- och studieobjekt.

steg, 1) analys i samband med resultatens presentation och 2) och en livsvärlds-fenomenologisk analys av lärarblivande. I denna del redovisas studiens bidrag till det utbildningsvetenskapliga fältet. Detta är disponerat i kapitlen 9–10.

Intresset omfattar inte ämneskunskaper eller annan specifik innehållsrelaterad kunskap genom lärarutbildningen. Undersökningen avser heller inte att utvärdera lärarutbildningen. Här belyses deltagarnas berättelser i existencialerna *levd kropp, levda relationer, levd tid* och *levt rum*. Det handlar om lärarblivande i ett livsvärldsperspektiv, om hur delar av deltagarnas respektive bildningsresa mot yrket sett ut.

Avslutningsvis har jag i detta första kapitel, haft för avsikt att presentera studiens uppkomst och frågeställningar samt en översikt över andemeningen i tre reformer. Detta har gjorts med några historiska nedslag om yrkeskunnande, lärare och lärarutbildning. Även en introduktion till livsvärldsfenomenologi presenteras, lika väl som en presentation av de fyra existentialer som används.

Att finna tidigare forskning som bärs upp av fenomenologi, narrativ och lärarblivande har varit utmanande. I följande kapitel ges en forskningsöversikt där fenomenologi, narrativ och lärarblivande samvarierat i största möjlig grad. Forskning med främst dessa delar i kombination har givit grund till studiens fortsatta arbete.

2 Att inrama ett forskningsfält

Forskningsgenomgångens olika delar

Till framväxten av detta kapitel har några viktiga aspekter legat till grund. Studieobjektet är lärarblivande och kunskapsobjektet är verktygen för att begreppsliggöra studieobjektet, det vill säga, livsvärldsfenomenologi som filosofisk ansats samt narrativ som metod. Kunskapsobjektet kan också ses som en kombination av filosofiska antaganden och metodologiska överväganden.

I framskrivandet av detta kapitel har också medvetenheten kring den variation som finns bland forskningstraditioner om lärarblivande, vuxit. Samtidigt har också medvetenheten om att det finns intressant forskning som bedrivs kring både lärarutbildning, lärarblivande och studier och som anlägger en livsvärldsfenomenologisk ansats samt en narrativ metod, vuxit fram. Många forskare har samma kunskapsintresse och många är intresserade av samma studieobjekt. Här presenteras forskning med relevans för syftet och med metodologi där livsvärldsfenomenologisk ansats och narrativ metod samvarierar i största möjliga mån. Fokus har varit lärarblivande i en fenomenologisk utgångspunkt. Det innebär att forskningen som presenteras här utgår från ambitionen att belysa något av samtliga nämnda delar ovan.

Inom lärarutbildningsforskning och forskning kring skolan finns många vetenskapliga traditioner, riktningar, filosofiska strömningar och perspektiv. I sökandet har begrepp på olika nivåer använts lika väl som flera olika sökmotorer, databaser, tidskrifter och artiklars referenslistor. Begreppen har sedan kombinerats på olika sätt för att nå sådana artiklar som i största möjliga mån ramar in mitt bidrag. Den mest betydelsefulla tidigare forskningen till detta arbete finns i den narrativa traditionen där mycket forskning handlar om läraren och lärarens vardag, lärares utveckling och lärarblivande lika väl som en livsvärldsfenomenologisk. Vid en återblick på använda sökbegrepp framstår de befinna sig på flera olika nivåer där exempelvis lärarutbildning och lärarstudent ter sig övergripande medan sökorden narrativ och Merleau-Ponty framstår som mer detaljerade och avgränsade (se tabell 1). Vid flera tillfällen görs återbesök hos databaserna för att ompröva sökningarna. Databaserna ERIC och Discovery har använts flitigast, men också SwePub, Taylor & Francis Online och Avhandlingar.se har använts. Sökning har också skett i referenslistor samt i tidskrifter.

Bland andra har *Teaching Education, Teaching and Teacher Education, Studies in Philosophy and Education, Indo Pacific Journal of Phenomenology* och *Educational Philosophy and Theory* använts.

I tabell 1 presenteras en bild över en del av sökarbetet för att synliggöra hur de viktiga sökbegreppen *becoming a teacher* och *life world*, gör att det blir överblickbara resultat kvar.

Tabell 1: En skiss över en del av sökningen i fem steg genomförd i Discovery där jag i den vänstra kolumnen visar de huvudbegrepp som använts och som korsas med de viktiga begreppen *becoming a teacher* och *life world*. Antalet träffar redovisas i respektive ruta.

Sökord	Antal träffar	Peer view/ scientific journals	Re- sci- entific journals	+becom- ing a teacher	+life world	+becom- ing a teacher + life world ¹⁵
1 Teacher education	1 446 473	794 447	9 270	5 786	233	
2 Student teacher	961 305	532 667	6 612	4 524	165	
3 Teacher education and narrative	23 357	14 201	522	303	12	
4 Teacher education and Merleau Ponty	86	51	1	2	0	
5 Teacher education and lived body	397	146	5	3	1	
6 Teacher education and lived experience	2 092	2 092	112	73	2	
Summa	987 237	549 157	7 252	9 429	345 ¹⁶	

¹⁵ Denna sökning är gjord med *life world* utan bindestreck, men sökning med bindestreck har även gjorts och ger färre resultat. Använder jag citattecken vid sökningen ger de flesta sökkombinationer noll resultat.

¹⁶ Av dessa 345 föll de två första sökraderna genast bort (Teacher Education och Student Teacher) då de antingen var mer allmänt hållna eller var specifikt riktade åt ett annat håll än mitt.

Då flera artiklar i sökresultaten befann sig inom andra områden sorterades de bort. Ett par exempel på artiklar från sökrad 1 handlade om hur man blir försäljningscoach, om hur man blev lärare under krigstiden och om lärarstudenters IKT-kompetens i Nigeria. Liknande innehåll sorterades också fortsättningsvis bort bland sökresultaten. Detsamma gällde artiklar som var vårdrelaterade på olika sätt och/eller handlade specifikt om matematiklärare eller språklärare där de senare valdes bort då de inte samvarierade med någon av de aspekter som här ses viktiga i förhållande till frågeställningarna.

Forskningsfält och forskningstraditioner är många och spridda och kunskapen växer i ett pågående flöde. Utgångspunkten blir därför i detta kapitel att inleda med forskning som med hjälp av en narrativ metod försöker förstå lärares vardag och liv. Därefter kompletteras presentationen med forskning kring livsvärldsfenomenologi, levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum, för att visa på vilket sätt livsvärldsfenomenologin kan vara användbar i studier av skola och lärares vardag. Ansatsen används av många för att på ett djupare plan komma åt människors föreställningar och känslor. Livsvärldsfenomenologiska ansatsen kan sägas vara gemensam i de presenterade artiklarna. Verktyget är detsamma, studieobjekten olika, men resultaten existentiella och handlar om värden och normer. På så sätt kan fenomenologins användbarhet tillsammans med den narrativa forskning som för mig närmare lärares liv och vardag, bilda grund för föreliggande studie och representera studiens viktigaste aspekter.

Avgränsningar

Att finna aktuell forskning är relativt okomplicerat via databaser och sökmotorer. Svårigheten är att begränsa och värdera forskning då den inte enkelt kan beskrivas i sin helhet. Några exempel från olika forskningstraditioner som visas

i sökresultaten är läroplansteoretisk forskning,¹⁷ läroplansforskning,¹⁸ diskursanalytisk forskning,¹⁹ sociokulturell forskning²⁰ och forskning om identitet.²¹ Min samlade bedömning är att flera faktorer, exempelvis forskning som inte visas, nyckelbegrepp som skiljer, doktorsavhandlingar som ännu inte blivit artiklar, sannolikt också innehåller en stor och värdefull kunskapsmängd.

Nyare (årtalsmässigt) forskning har prioriterats. Forskning före 1990-talet har medvetet valts bort såvida det inte har varit sådan forskning som på särskilt vis tillfört studien något.

Lärares liv och vardag i ljuset av narrativ design

Clandinin och Connelly (1986, 1987, 1990, 1995, 1996, 1998, 2000; Clandinin et al., 2010; Connelly & Clandinin, 1999) har i sin forskning utgått från att världen kommuniceras via berättelser och att det är möjligt att få fram ny kunskap om lärarblivande med hjälp av en narrativ ansats. För att förstå undervisning och lärarrollen är den narrativa ansatsen avgörande (Clandinin & Huber, 2002). Clandinin och Connelly (1998) anser att lärares röster inte hörs och att reformlitteraturen inte tar hänsyn till lärares berättelser. Denna syn skulle skifta fokus från idén om att andra utvecklar läraren, till att läraren själv gör det i sitt sammanhang och därmed blir lärares berättelser intressanta. Forskning kring lärarutbildning har med andra ord gjort en vändning från att studera effektivitet och kunskap hos eleverna till att involvera lärarna i processen (Carter & Doyle, 1995). Lärares personliga kunskaper och erfarenheter blir därmed allt mer centrala och flera forskare är överens om att den narrativa ansatsen bäst når dessa kunskaper (Carter & Doyle, 1995). Det handlar om att komma nära lärarna för att kunna beskriva deras kunskaper, attityder och värderingar (Clandinin &

¹⁷ Se exempelvis Pedagogisk forskning i Sverige, årgång 4, nr. 1, som var ett temanummer om denna ansats. Några avhandlingar som skrevs inom ramen för STEP-gruppen (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy) vid Uppsala universitet, kan vara av intresse för denna inriktning (se Folke Fichtelius, 2008; Lundahl, 2006; Nyttell, 2006; Pettersson, 2008 och Skott, 2009).

¹⁸ Thomas Englund (1980), Linné (1996) och Lundgren (1983).

¹⁹ Några exempel kan ses i Kerstin Bergöö, 2009; Anita Eriksson, 2009 och Joakim Krantz, 2009.

²⁰ Identitetsforskning var ett av de tidiga spår jag försökte utgå ifrån innan livsvärldsfenomenologin ersatte denna (se exempelvis Assunção Flores & Day, 2006; Korthagen, 2004; Lave, 1993; Martin, 2004, 2009; Mercer, 2008; Schepens et al., 2009; Schultz & Ravitch, 2012; Smith, 2007 och Urzúa & Vásquez, 2008).

²¹ Sociokulturell forskning har ständigt funnits närvarande både i arbetet och kring forskarutbildningen (se exempelvis Antaki & Widdicombe, 1998; Beauchamp & Thomas, 2009, 2011; Beijgaard et al., 2000; Gee, 2001; Hamman et al., 2010; Lamote och Engels, 2010; Meijer et al., 2009, 2011; Smagorinsky et al., 2004 samt Timoštšuk & Ugaste, 2010).

Connelly, 1987), då först kan vi studera den professionella lärarrollen (Clandinin & Huber, 2002). Clandinin och Connelly (1998) hävdar att lärares kunskaper nås genom berättelser: ”To enter a professional knowledge landscape is to enter a place of story” (Clandinin & Connelly, 1998, s. 151). Lärares mening i och med sitt yrke kan konstrueras och synliggöras genom berättelser (Rodgers & Scott, 2008).

Med hjälp av den narrativa ansatsen har Clandinin och Connelly utvecklat begreppet *landskap* för att beskriva lärares kontext (Clandinin & Connelly, 1995, 1996; Connelly et al., 1997). Två landskap exemplifieras: det personliga och det professionella landskapet. Det som sker i det professionella landskapet, kunskap och kompetens som utvecklas där, har bäring från det personliga landskapet och tvärtom. Undervisningen bör således gå ut på att kunna hantera och forma sitt liv i ett landskap som ideligen förändras och därmed ständigt skapar nya förutsättningar för lärande och utveckling. I stället, skriver Clandinin och Connelly (1995, 1996), går undervisning idag ut på att lära ut teorier och modeller för undervisning i en fast kontext. Det innebär att undervisning inte anpassas till en föränderlig omvärld utan sker i stora delar avskild från den. Villkoren för undervisning och lärande ändras kontinuerligt och bör byggas in i lärarutbildning, hävdar Clandinin och Connelly. På så sätt kan lärarna själva hantera elevers och ungdomars förändrade landskap under deras tid i skolan. I stället för att tala om läraren som en isolerad del av skolorganisationen talar de i stället om att läraren genom sina berättelser kan vara med och skapa och medskapa den kontext som de befinner sig i (Clandinin & Connelly, 1995, 1996; Connelly et al., 1997).

Clandinin och Connelly (1995) samt Connelly och Clandinin (1999) diskuterar den professionella lärarens tillvaro *i* klassrummet och *utanför* klassrummet som två skilda världar. I klassrummet sker undervisningen men *utanför* klassrummet ges få eller inga möjligheter att diskutera vad som händer *i* klassrummet. De kallar lärarens erfarenheter från klassrummet ”stories”, berättelser som sällan blir berättade. I stället försöker läraren anpassa sin berättelse till skolans och läroplanens, en berättelse för att passa in och skapar då det Clandinin och Connelly kallar ”cover stories”. Dessa passar väl in med skolans heliga historia ”sacred stories” och att gå emot en sådan skulle vara att gå emot en överordnad. En professionell lärare passerar gränsen mellan klassrummet och livet utanför flera gånger om dagen och behöver ibland förhandla med sig själv om sin professionella roll. Om skolans historia inte passar ihop med lärarens värdegrund uppstår en konflikt eller ett dilemma hos läraren. Lärarna kan i dessa fall till och

med få problem med sin undervisning. Vid sådana tillfällen, hävdar Connelly och Clandinin (1999) då det som sker inte överensstämmer med lärarnas ”stories to live by” behöver lärare förhandla så att saker och ting ”fit the stories to live by”. Skolans berättelser går helt enkelt inte att leva med i vissa fall och då måste läraren förhålla sig till dessa berättelser och i en del fall till och med sluta som lärare. Lärares uppfattningar om läroplanen är en stor del av deras yrkesroll, men ”stories to live by” handlar också om undervisning och värderingar, tid och plats, gränser, cykler och rytm. Lärare formar sin lärarroll och positionerar sig i förhållande till dessa gränser (Connelly & Clandinin, 1999). Dessa gränser kan i denna studie ses som en del av lärares existentiella villkor. Connellys och Clandinins (1999) syn på läraryrket ligger nära den fenomenologiska synen på liv och lärande även om de inte använder en fenomenologisk utgångspunkt.

Flera forskare har en övertygelse om att den personliga erfarenheten, lärares kunskap, värderingar och föreställningar i omgivande samhälle är faktorer som påverkar hur lärare utvecklas och uttrycks (se Akkerman & Meijer, 2010; Bettie, 1995; Burn, 2007; Carter & Doyle, 1995; Farnsworth, 2010; Hasinoff & Mandzuk, 2005; Hoveid & Honerød Hoveid, 2008; Rogers & Scott, 2008 och Walkington, 2005). Några forskare skriver om den personliga dimensionen som avgörande för lärarstudenters sätt att skapa mening i sitt forande till professionell lärare (Aspelin & Persson, 2008; Lamote & Engels, 2010).

Det forskningsfält inom lärarutbildningen som lyfter fram den narrativa ansatsen ses här som kvalitativ forskning med inriktning på individers existentiella villkor, där det är möjligt att knyta an till en livsvärld. Undervisning handlar om livsvärldsliga aspekter genom personlighet, känslomässighet, moral, relationer, omvårdnad och intersubjektivitet (van Manen & Li, 2002). Ett liknande resonemang förs av Clandinin och Connelly (1995) när de påvisar att forskningen kan ta hänsyn till livet som en del av professionen.

Den svenska, pedagogiska forskningen om livsberättelser har under en tid haft sitt centrum vid Karlstads universitet med Professor Héctor Pérez Prieto som vetenskaplig ledare. Exempel på forskning kring livsberättelsen i svensk kontext ges i kapitlet om livsberättelser. Här kan nämnas bland annat den antologi (Karlsson & Pérez Prieto, 2012) som gavs ut vid Karlstads universitet och som grundar sig på bidrag från den årligen återkommande livsberättelsekonferensen 2012 och den rapportskrift som gavs ut 2015 (Löfgren, Karlsson & Pérez Prieto, 2015) och som lika väl byggde på deltagarnas texter från den sjätte livsberättelsekonferensen, också den i Karlstad.

Livsvärldsforskning och levd kropp

I följande avsnitt presenteras forskning med livsvärldsfenomenologisk ansats²² som gör det möjligt att studera livsvillkor på ett djupare plan. Ingen av undersökningarna handlar direkt om lärarblivande utan tanken med följande urval är att visa hur ett livsvärldsperspektiv kan belysa olika fenomen som rör liv och lärande.

Bland de forskningsprojekt med fokus på lärarutbildning och skola i Sverige med utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats kan nämnas Anna-Karin Bredmar (2013, 2014) som undersökt lärares arbetsglädje. Med hjälp av intervjuer av lärare utifrån ett livsvärldsperspektiv har Bredmar konstaterat att arbetsglädje ökar kvaliteten på arbetet och att det livsvärldsliga perspektivet som utgångspunkt gör det möjligt att studera lärares känslor med en existentiell dimension.

Liknande resonemang för Katarina Swartling Widerström (2005) när hon studerar kroppens framställning i idrottsundervisningen med Merleau-Pontys filosofi. Med hjälp av olika styrdokument och särskilda artiklar kring idrottsundervisning har hon undersökt hur kroppen framställs mellan åren 1976–2002. Resultatet visar att kroppen uttrycks på olika sätt i olika styrdokument. I styrdokumentet ser hon en dualistisk syn med uppdelningen kropp och själ men i artiklarna som hon undersöker, framstår kroppen mer i fenomenologins levda kropp. Det pekar på att de politiska styrdokumentet har ett annat språk än de artiklar som skriver om kropp, hävdar Swartling Widerström.

I en annan avhandling om lärarutbildningen, använder Marianne Öberg Tuleus (2008) fenomenologins begrepp för att undersöka om utbildningen är förtroelig eller främmande för studenten. Syftet är att studera lärarutbildningen som ett fenomen där lärare och campusstudenter står i fokus. Ett livsvärldsperspektiv ligger till grund för analys och tolkning. Genom att använda begreppen kropp, tid och rum får hon fram resultat som visar att det finns ett manligt och ett kvinnligt perspektiv på meningen med lärarutbildningen och att det könsneutrala inte existerar. Resultatet visar också hur komplex lärarutbildningen är och

²² I Sverige har framlidne professor Jan Bengtsson haft stor betydelse för många forskare och doktorander när det gäller att inspirera till att använda en livsvärldslig utgångspunkt i vetenskapliga arbeten (se exempelvis Bengtsson 2005, 2007, 2010, 2015). Han startade sin karriär vid det tyska universitetet i Ruhr i Tyskland där han läste filosofi och blev inspirerad av fenomenologin. Bengtssons (1991) avhandling *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900–1968* skrevs vid Göteborgs universitet och de sista åren var han verksam professor vid pedagogiska institutionen där (Alerby, 2014).

att betydelsen av den hänger nära samman med de institutionella ramarna däri den genomförs och att den fortfarande är reproduktionsinriktad och traditionell, skriver Öberg Tuleus (2008).

Forskare vid Göteborgs universitet har bland annat kartlagt problematiken kring formativ bedömning tillsammans med lärare i gymnasiet. Magnus Levinsson et al. (2013) har med hjälp av livsvärldsperspektivet utkristalliserat fem livsdimensioner. De fem livsdimensionerna påverkade graden av svårighet att arbeta med formativ bedömning. De var 1) motstånd från studenterna; 2) den formella lärarrollen; 3) uppoffringar; 4) risker i klassrummet, samt 5) oron kring vad andra ska tycka. De levda dimensionerna ökade förståelsen för varför lärare behöver stöd i arbete med bedömning. En fenomenologisk utgångspunkt hjälper till att belysa många livsfrågor, bland andra lärares känslor och tankar kring sin vardagliga situation och sina specifika arbetsuppgifter.

För att studera dans i skolan använder Anna Lindqvist (2010) perspektiven livsvärld och levd kropp. Lindqvist har genom enkät fått danslärare att belysa sina erfarenheter av kropp och kön i dansen. Hon kommer bland annat fram till att dansen kan vara ett uttryck för stereotypa roller i skolan och visar att hon med hjälp av en livsvärldsansats får syn på existentiella villkor i dansen. Liknande område har Ninnie Andersson (2014) studerat då hon med hjälp av samma ansats belyst hur dansundervisning bedöms. Studien bygger på observationer och Andersson kommer bland annat fram till att bedömningspraktiken är kontinuerlig och att de personer som bedömer sällan eller aldrig genomgår några egna tester eller reflektioner. De livsvillkor som här synliggörs handlar om bedömarnas egen betydelse och påverkan på bedömningspraktiken.

Den fenomenologiska ansatsen utanför Sverige har likartade teman där livsvillkor belyses på olika sätt. Kyle A. Greenwalt (2008) diskuterar lärares svårigheter att utvecklas inom ramen för lärarutbildningen. Hon utgår från fenomenologins livsvärld och levd erfarenhet när hon ber lärarstudenter filma sig själva i ett undervisningsmoment och sedan reflektera över filmen. Med hjälp av intervjuer samlar hon information från tre deltagare. Hon använder narrativ för att nå den levda erfarenheten. Greenwalt kommer fram till att lärarutbildare behöver reflektera över sin undervisning för att skapa lärarstudenter som subjekt. Greenwalts (2008) undersökning är intressant med tanke på att resultaten visar att lärarstudenter har svårt att bli lärare under tiden på lärarutbildningen, resultat som går i linje med de som senare presenteras här.

Merleau-Pontys begrepp levd kropp används av Mark Vagle (2009) tillsammans med John Deweys reflektionsbegrepp, när han studerar lärares meningsskapande. Det gör Vagle (2009) i samband med lärares instruktioner till elever som inte förstår. Med hjälp av intervjuer försöker Vagle fånga lärares reflektioner i mötet med elever som inte förstår deras instruktioner. Fyra lärare fick teckna ner en berättelse om hur de upplevde situationer då en elev inte förstod deras instruktioner och 14 lärare intervjuades. Genom detta material kunde ett antal mönster tolkas fram. Ett sådant mönster var upplevelser av kroppsspråk. Relationen till eleverna har betydelse i dessa sammanhang. Många gånger läser läraren av elevernas kroppsspråk när de gör bedömningen av hur de förstod. Detta kallar Vagle för en intersubjektiv kvalitet i relation till eleverna och konstaterar att kropparna relaterar till varandra på olika sätt. En annan kategori handlar om reflektivt tänkande. Vagle exemplifierar med läraren Colette, som när hon talar med en student, använder både tanke, röst, hörsel och syn i kontakt med sin elev. En sådan reflektiv situation är vanligt förekommande i en pedagogisk praktik och knyter lärare och elev samman. Det är värdefullt att skilja på upplevelse av något och reflektivt tänkande, även om de är relaterade till varandra. För att dra nytta av dessa kunskaper rekommenderar Vagle lärarutbildare att designa sina lektioner, analysera videoinspelade lektioner, använda anekdoter för att komma åt erfarenhet och använda fantasin så mycket som möjligt. Det är också viktigt att lärarutbildare tar hänsyn till kroppsspråkets betydelse i interaktion med lärarstudenter. Vagle studerar lärarnas göranden och visar hur fenomenologi kan vara användbar i exempelvis interaktion med studenter.

Merleau-Ponty används också av Augusto Riveros (2012) när han diskuterar kring att lärares kunskaper är förkroppsligade och att mening i deras professionella värld visas i kroppsliga handlingar. Det skulle vara värdefullt om policymakare valde att se på kroppen som boning för lärares kunskap, då kunde lärarutbildning anpassas därefter, enligt Riveros (2012). Då lärarformande är komplext föreslår Riveros att man ska studera undervisningspraktik med en ontologisk utgångspunkt. Lärares undervisning, kunskap och praktik är av största vikt i arbetet med nya reformer.

Similarly, the meaning and purpose of teachers' knowledge has been defined through imperatives related to "student achievement", that is, teachers' professional goals have been defined in terms of students' achievement, and simultaneously, student achievement has been defined in terms of *outcomes, observables, and standards*. (Riveros, 2012, s. 606)

Riveros (2012) hävdar att Merleau-Pontys filosofi om levd kropp är av väsentlig betydelse för lärande eftersom kroppen är vår existens och att det är genom den vi möter världen. På så sätt är även lärande förkroppsligt lika väl som lärares kunskaper.

Going back to the issue of teaching practices, Merleau-Ponty's account of learning shows how action cannot be detached from learning and also shows that we tend to refine our embodied sense-making abilities by acting in the context of culturally bounded situations, such as teaching in the classroom, or through informal conversation with colleagues and students. (Riveros, 2012, s. 609)

Lärares kunskaper, enligt Riveros, visas i de handlingar som utförs i lärarens kontext, i klassrummet, i interaktion med eleverna och kollegor, i planeringar, i lösningar och improvisationer. Synen på lärares kunskap behöver vidgas. Även Margaret Macintyre Latta och Gayle Buck (2008) hävdar att det är en god idé att tänka annorlunda kring lärares kunskaper och utveckling och att börja tala om förkroppsligande av kunskaper. Vi har inte kropp, vi *är* vår kropp, det är med kroppen vi upplever mening.

Rather, embodied teaching and learning is about building relationships between self, others, and subject matter; living in-between these entities. In this way the body-subject is positioned as Merleau-Ponty (1968) describes it in an 'intertwining' (p. 130). (Macintyre Latta & Buck, 2008, s. 317)

Nio lärare har deltagit i Macintyre Latta och Bucks (2008) studie. Samtliga studerar någon typ av lärarutbildning vid sidan av sitt arbete som lärare och blir observerade i sina klassrum. Deltagarna har själva skrivit ner reflektioner för att samla data och belysa hur de tillämpar kunskaperna från kursen. Resultat från studien visar bland annat att de deltagande lärarna blir medvetna om gapet mellan elevernas kunskap och lärares önskan om undervisningsinnehåll och det är i detta gap som utbildning ska ske. Macintyre Latta och Buck (2008) visar att förkroppsligt lärande borde vara centralt i lärarutbildning. Exempelvis visar Debora (en av deltagarna i studien) tydligt att hon använder kroppen när hon söker mening, när hon tar in känslomässig information och när hon förstår denna information i sin undervisningspraktik. I lärarutbildning skulle ett förkroppsligande av teori och praktik förmodligen skapa ett ökat självförtroende i undervisning och lärande. Även forskning om lärarutbildning som utförs med detta perspektiv blir mer relevant, hävdar Macintyre Latta och Buck (2008).

Gloria Dall’Alba och Robyn Barnacle (2007) ifrågasätter det ”västerländska” epistemologiska synsätt som utesluter en levd kropp i lärande. De för i stället en diskussion kring hur den levda kroppen kan ses som en kunskapsbärare. Det är högre utbildning som står i fokus i deras forskning. I huvudsak är utbildning och program organiserade på ett sådant sätt att grundläggande kunskaper och färdigheter avskiljs från den kontext där de hör hemma. När det gäller lärarutbildning exempelvis, sker undervisning i stora delar avskild från den kontext där lärare verkar. Det är oftast intellektet som knyts till frågor om epistemologi i stället för levd kropp. Dall’Albas och Barnacles (2007) utgångspunkt är fenomenologisk och de använder IKT-frågan som exempel.

Barnacle (2004) undersöker om begreppet levd erfarenhet är givande för forskning inom utbildningsområdet. Hon utgår från ett livsvärldsperspektiv och van Manens (1990) bok *Researching Lived Experience*.

[...] as a research method, phenomenology is concerned with the qualities, values, and impressions of experience rather than with the what, when and why characteristic of methods that promote abstraction and explanation. Van Manen’s human science approach is descriptive: it describes lived, or existential, meanings, as meanings that occur in the immediacy of everyday life. (Barnacle, 2004, s. 59)

Genom att använda *levd erfarenhet* inom utbildningsforskning skaffar forskarna sig sannolikt egna nya erfarenheter, hävdar Barnacle (2004). Det finns många fördelar med denna ansats, en av dem är att den gör det möjligt att undersöka personliga och artistiska uttryck. Reflektion knyts samman med ansatsen. Med lärares levda erfarenhet kan lärare studeras i nya perspektiv och personliga erfarenheter från yrket kan synliggöras och bilda en god källa till information. En av Barnacles slutsatser är att fenomenologi har en värdefull funktion i forskning och kan ge mer information kring särskilda frågeställningar. Hon avslutar med att perspektivet bör sporra forskaren att följa Husserls devis – att gå till sakerna själva – i sin forskning (Barnacle, 2004). Hur kan då frågan om kropp och själ som en enhet förändra synen på lärande? I en senare artikel skriver hon:

More specifically, it raises the question of what role non-cognitive modes of engagement, such as sensibility, have in augmenting, enabling or delimiting the learning process. (Barnacle, 2009, s. 22)

I en bemärkelse är den levda kroppen självklar för lärandet, konstaterar Barnacle (2009). Hjärnan behöver kroppen för att kunna fungera. Det vardagliga talet om kunskap är att den utesluter kroppen, hävdar Barnacle, som utgår från

viss feministisk teoribildning. Barnacle (2009) använder också begreppet *guts* som kan tolkas som en del av karaktären som syns utanpå och att det är den som interagerar direkt med världen. Men begreppet kan också ses direktöversatt som *magen* och hon knyter ihop aptit med humör. Magkänsla är ett ord som kan beskriva den sammankopplingen. Att använda ”sense-making” kan vara ett sätt att förena kropp och tanke. Följande skriver Barnacle (2009):

Doctoral candidates, for example, need to develop a sense of what their thesis is all about well before they are ready to articulate it in a single pithy statement. It is this sense — only partially formed and intimated — that propels them. (s. 31)

Genom att öppna upp för ett annat sätt att tänka kring kropp kan utbildningssektorn finna nya vägar till kunskap (Barnacle, 2009).

Högre utbildning bör inte bara fokusera på kunskaper och färdigheter utan även på olika sätt-att-vara (ways-of-being), anser Dall’Alba och Barnacle (2005). De använder *embodiment* med Merleau-Pontys filosofiska förklaring. Den levda kroppen ses som både kropp och själ inom fenomenologin. I IKT-frågan fokuserar de på teknik som stöd för studenterna. IKT-teknik är i allra högsta grad också en social fråga och borde därför ses i en större social, kulturell och historisk kontext. Med förkroppsligad (embodiment) kunskapssyn är detta möjligt. *Embodiment* ger kunskap ett vidare sammanhang och begränsar den inte till enbart intellektuell sådan. Perception kan i fenomenologi handla om aktivitet (acting) och relationen mellan människa och objekt. I sina slutsatser sammanfattar Dall’Alba och Barnacle hur de haft för avsikt att försöka erbjuda ett alternativt synsätt på människa och teknik som relationellt.

A central argument of this paper, therefore, has been that human-technology relations within online learning environments need to be examined through a frame of performativity. What are the ways, paradoxical or otherwise, that the performance of technologies and learners is transformed or re-oriented through coming into relation? How does this inform what and how we learn? We have explored some of the ways that ICTs are impacting upon and transforming the learning experience in courses or programs offered by higher education institutions. Further insights are required, however, through additional empirical research. (Dall’Alba & Barnacle, 2005 s. 740)

När vi använder teknik använder också tekniken oss och teknikens nya möjligheter för vårt lärande behöver finnas med i pedagogiska modeller. En nyckelfråga handlar om hur man introducerar *embodiment* till lärare och studenter och

därmed gör dem medvetna om att aktivitet och varat är en integrerad enhet (Dall'Alba & Barnacle, 2005).

An emphasis on acquisition of decontextualised content is evident in the design and implementation of many undergraduate programs, particularly through a focus on the acquisition of knowledge and skills that are artificially separated from associated practices. [...] we argue for a broadened focus for higher education. We propose a transformation in the design, implementation and evaluation of higher education programs. This transformation would require a shift in focus from acquisition of decontextualised knowledge and skills to an integration of knowing, acting, and being in the form of 'embodied knowing'. (Dall'Alba & Barnacle, 2005, 721)

Liknande tankar som Barnacles återfinns i Bengtssons artikel från 2012, där han skriver att Merleau-Ponty utvecklade sin filosofi som ett svar på dåtidens intellektualisering.

Merleau-Ponty critically examines empiricist and neokantian (by Merleau-Ponty called "intellectualistic") theories of experience, in particular their use in psychological research. (Bengtsson, 2012, s. 41)

Livsvärldsfenomenologisk forskning som presenterats här är bred och spänner om flera forskningsfrågor både i och utanför Sverige. Den kan sägas exemplifiera aspekter av fenomenologi med forskning knuten till lärarutbildning, skolan och lärares vardag. Vad denna typ av forskning gör är att beröra frågor med existentiella dimensioner som på olika sätt handlar om utbildningssektor, dess aktörer och deras livsvillkor.

Levda relationer

Livsvärld har också Annika Lilja (2013a) använt när hon undersöker förtroendefulla relationer mellan lärare och elever med utgångspunkt från läraren. Liljas utgångspunkter är levd kropp, levd tid och levt rum mot bakgrund av Merleau-Pontys filosofi. Resultaten bygger på fältstudier och artikeln har sin grund i Liljas (2013b) avhandling. I artikeln skriver hon bland annat:

The results in this study show that the relationship between the teacher and the student is also important both in terms of the student's wellbeing. A trustful relationship is a necessary condition for teaching and learning to work. (Lilja, 2013a, s. 7)

Lilja visar i sina resultat att relationer är viktiga för elevens välmående.

Med fenomenologi som utgångspunkt har Ann-Katrin Perselli (2014) undersökt lärares erfarenheter av digitala hjälpmedel i gymnasieskolan. Genom att intervjua fyra lärare med två års mellanrum samlades data in. Hon använder levd erfarenhet för att beskriva lärande och kunskap. Studien visar bland annat att lärarna utgår från sina tidigare didaktiska erfarenheter för att skapa digitala lärandemiljöer. Perselli pekar på vikten, likt Lilja, av lärarens förmåga att skapa förtroendefulla relationer.²³ Det visade sig också att lärarnas eget intresse för digital teknik hade betydelse för resultatet lika väl som den tid de kunde avsätta för att lära sig den nya tekniken.

En längre studie har gjorts av Pamela U. Brown et al. (2007). Under ett år tillbringar fem forskare tid hos en lärare och dennes elever för att försöka förstå hur det är att undervisa i en yngre åldersgrupp (Brown et al., 2007). Studien har utgått från livsvärldsliga begrepp som levd kropp, levd tid, levt rum och levda relationer. Data bestod av lärarens levda erfarenhet. Forskarna använde sig av observationer, brev, lärares anteckningar och portfolio för att samla in information under ett skolår. Fyra teman utkristalliserade sig i analysen. Det första var autonomi. Läraren Kay, som blir observerad, visade flera gånger autonomi i sin livsvärld gällande sitt eget arbete. Ett andra tema benämns som pedagogisk känsla. Här visar de att Kay anser det viktigt att lära känna barnen ordentligt så att hon kan förstå deras känslor och rädslor. Det handlar om att vara närvarande med barnet/eleven och att veta när hon ska ingripa eller backa undan, men det handlar också om social rättvisa. Ett tredje tema handlar om livslångt lärande och Kay visar tydligt att hon ständigt lär och utvecklas. Det fjärde temat som forskarna skissar kan kallas familjekänsla. Genom att följa klassen under fler än ett år lär Kay känna eleverna och även deras föräldrar på ett bra sätt. Det blir ett slags familjär känsla under en tid. En slutsats är att mycket av tid i skolan läggs på annat än på bra undervisning och skolan skulle tjäna på att lärare och elever får mer tid tillsammans. Denna studie är intressant ur en fenomenologisk ansats då forskare har följt lärare kontinuerligt under en lång tid. De studerar dock inte lärarblivande, i stället fokuseras på relationen mellan läraren och hennes elever.

Värden och normer är andra viktiga aspekter i den akademiska världen, det hävdar Connie K. Humphreys (2012). Genom en fenomenologisk ansats har Humphreys samlat in och analyserat sju professorers berättelser om hur de förbättrar studenters lärande genom att dela sin makt i klassrummet (Humphreys,

²³ Se även Frelin (2010), dock utgår hon inte från ett livsvärldsperspektiv.

2012). Humphreys använde djupintervju som metod. Att dela makt (*power*) är ett sätt att få studenterna delaktiga i undervisningen. För att möjliggöra denna utveckling använde deltagarna sig av synliggörande, omsorg, engagemang, gruppdynamik, akademisk integritet, välkomnande miljöer och en förändrad attityd. Fem teman kunde analyseras fram från intervjuerna; självidentitet, engagemang, uppoffring och blivande. Humphreys (2012) skriver att det saknas litteratur och forskning kring dessa frågor trots att högre utbildning är en viktig förmedlare av värden och normer i samhället. En professionell akademisk lärare bör ha ett annorlunda sätt att förhålla sig till undervisning och studenter:

[...] a wise teacher should not try to pass on his or her own wisdom; but instead, through lovingness, the teacher leads students to their own ideas and beliefs. Instead of merely teaching to instill knowledge, a wise teacher allows students to engage in discovery, problem solving, and critical and creative thinking. This might lead to improved decision making and a transformational-type of learning that can be more beneficial for the student's lifetime. (Humphreys, s. 437)

Humphreys (2012) använder begreppet levd erfarenhet om de djupintervjuer hon samlade in. Den första kategorin, *mångfald*, analyserades fram utifrån de vitt skilda orsaker de intervjuade hänvisade till när det gällde frågan om varför de tyckte om att undervisa. Här fanns olika religiösa och andliga inriktningar bland annat och olika värdegrunder synliggjordes. Kategorin *självidentitet* lyftes genom frågan om vad studenters utveckling hade för betydelse för dem. Här skiljde sig svaren inte åt.

All participants were interested in helping their students with lifelong transformational-type changes to become better and stronger persons by gaining self-knowledge. (Humphreys, 2012, s. 441)

Den tredje kategorin, *engagemang*, synliggjordes genom frågan om vilka metoder lärarna använde för att öka studenternas utveckling. Samtliga svarade att de skapar en speciell atmosfär i klassrummet när de undervisar. Ett sätt att skapa god atmosfär är att låta studenterna få talutrymme i klassrummet. *Tillfredsställelse* var den fjärde kategorin som Humphreys identifierade. Det här sättet att undervisa tar mer tid än traditionell undervisning, metoden innefattar en viss risk och förändringar kan ske i relationerna. Nästa tema handlade om blivande (becoming) och Humphreys skriver om den som existentiell. Samtliga deltagare var intresserade av att utveckla relationer med sina studenter. Samtliga intervjuade ville förbättra sina studenters kunnande och självkänedom. Att utveckla

studenterna var för lärarna ett sätt att undervisa på. Processen att utveckla studenter involverar många av de tidigare kategorierna. Humphreys avslutar med att hävda att det är viktigt att förbättra studenters kunskap och självkänedom och att det bara kan göras om institutioner lär sig mer om professionell utveckling (Humphreys, 2012, s. 445).

Levd tid och levt rum

Artiklarna under denna rubrik är utvalda utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv och blir därigenom relativt få. Susanne Westman och Eva Alerby skriver om tidens betydelse för lärandet (Westman & Alerby, 2013). De vill visa att det kan vara värdefullt att se tid som levd tid i stället för tid som linjär, alltså den tid vi normalt använder oss av. Diskussion kring barnens tidslighet kan vara ett alternativ till den forskning som idag är dominant kring utbildning och lärares arbete där tiden ofta tas för given. Tidslighet kan handla om pågående, sammanflätade relationer som uppskattar öppenhet. Westman & Alerby diskuterar också vikten av relationen mellan lärare och elev i skolan (Westman & Alerby, 2013).

Rummet har också betydelse för lärande, hävdar Alerby och Maj-Lis Hörnqvist (2005). Genom att låta elever reflektera och fotografera särskilda platser i skolan synliggör de att skolans arkitektur tolkas och reflekteras av dem som befinner sig däri. Särskilda platser som ses som viktiga av de som befann sig i skolan var förstas klassrummet men även biblioteket och korridoren eller rum med flera ändamål (multipurpose) som de kallar dessa. Merleau-Pontys filosofi är användbar i diskussioner kring skola och klassrum, anser Alerby, Erica Hagström och Westman (2014). De konstaterar att lärarna och eleverna bebor klassrummet och att det påverkar relationer och lärande. Genom Merleau-Pontys filosofi ges rummet en djupare existentiell betydelse för lärandet, än bara en plats att vara på.

En avhandling som fokuserar på rummets betydelse ur ett fenomenologiskt och feministiskt perspektiv har Erik Sigurdson (2014) skrivit. Sigurdson studerar slöjdekitioner i skolan. Han använder bland annat levd kropp i sin beskrivning av rummets och materiens betydelse för könsstrukturer. Resultat visar att slöjdrummet är en isolerad del av skolan har mer gemensamt med verkstäder utanför skolan än med skolan. Även materia skiljer sig åt och metalldelen i verkstaden är mest maskulin.

Sammanfattning

I forskningsnedslagen ovan presenteras några teman knutna till frågeställningarna i denna avhandling. De aspekter som är av betydelse är *lärarblivande* och *lärarutbildning* och *första tiden i yrket* samt *fenomenologi* och *narrativ metod*. Från att bli studerad och påverkad av andra rör sig nu forskningen mot att involvera läraren och forskare börjar se läraren som sin egen förändringsagent.

Meningsfullhet i lärarutbildningen är ett annat tema som flera forskare studerar. Lamote och Engels (2010) ser lärarblivande som en pågående förhandling av erfarenheter som innefattar personlig historia, sociala sammanhang och både psykologiska och kulturella faktorer. Att utvecklas till lärare handlar om att ur en given kontext och en given kultur välja en lärarroll som är möjlig. Lärarblivande påverkas således bland annat av barndomserfarenheter, lärarymbilder, familj och vänner men även av den kommande arbetsplatsens egenskaper och kultur. Som många andra forskare skriver Lamote & Engels (2010) att den personliga och professionella utvecklingen går hand i hand och att den inte kan urskiljas från varandra (Lamote & Engels, 2010). Connelly och Clandinin (1999) flyttar dock fram positionerna ytterligare när de skriver om ”stories to live by” och hur viktigt det är för lärarna att skolans historia harmonierar med lärarnas, annars riskerar de att hamna i konflikt vilket till och med kan leda till svårigheter att undervisa.

Narrativ metod knyts till Clandinins och Connelly forskning. De efterlyser redan i slutet av 1980-talet (Clandinin & Connelly, 1987) en mer stringent användning av begreppen (kring *narrativ metod*) i denna typ av forskning för att inte fältet ska splittras.

En *livsvärldsfenomenologisk* ansats och Merleau-Pontys filosofi kring *levd kropp* används av flera forskare. Sådan forskning visar resultat som handlar om livsvillkor och existens. Existentialerna *levda relationer*, *levd tid* och *levt rum* (van Manen, 1990) ges betydelse hos flera forskare i studier av utbildningssammanhang. Många är de kvalitativa värden som synliggörs i skolan, i klassrummet och i lärares vardag tack vare ett sådant angreppssätt. Därvidlag är forskningen gällande denna aspekt enig i de ontologiska och epistemologiska frågorna.

Genom att se lärarblivande ur ett långsiktigt perspektiv som sträcker sig längre än själva utbildningen och genom att använda *narrativ metod*, ges möjlighet till en ökad förståelse för deltagarnas livsvillkor i deras bildningsgångar. I andra sammanhang så viktigt innehåll i lärarutbildning som ämneskunskaper

OM LÄRARBLIVANDE

och didaktiska färdigheter, blir här av mindre betydelse och organisering av innehåll och tid i kommunal skola av större betydelse.

3 I den bästa av världar – livsvärlden?

Through the lived body I'm open to the world.
(Leder, 1990, s. 173).

I följande kapitel avser jag att presentera den teoretiska inramningen för studien. Den ansats jag valt att utgå utifrån är livsvärldsfenomenologisk med den franske filosofen Merleau-Pontys (1908–1961) filosofi *levd kropp* som en röd tråd. Här presenteras argument för användandet av filosofin i skolsammanhang, samt en diskussion om att levd kropp många gånger saknas däri. Avslutningsvis reflekterar jag kring hur livsvärldsfenomenologi kan vävas samman med narrativ metod och analys.

Livsvärld som inramning

En fenomenologisk livsvärld är i sig ett *levt perspektiv* och handlar om en värld där mycket tas för givet. Vi vet att huskroppar innehåller rum utan att behöva se rummen, vi tror oss veta att vägen fortsätter bakom krönet utan att behöva se vägen. Livsvärlden kan beskrivas som den värld vi lever i och ständigt har runt om oss. Den är grundad i en livsvärldsfenomenologisk ansats inom samhällsvetenskapen. Perspektivet presenterar en komplex verklighet med varierade egenskaper, värden, betydelser, bruk och dimensioner. Livsvärldsansatsen innebär att forskningen är inriktad på att studera världen som den visar sig för människor (Bengtsson, 1991, 1998, 2005). Bengtsson (1998) skriver om det fenomenologiska betraktelsesättet:

Det fenomenologiska betraktelsesättet i samhällsvetenskaplig forskning kännetecknas av att det försöker förstå enskilda människor och sociala grupper utifrån de levda relationer som de har till sin miljö, den värld som de lever och verkar i. [...] Det fenomenologiska betraktelsesättet kännetecknas vidare av att det är deskriptivt. Det är emellertid inte deskriptivt i någon absolut betydelse som skulle stå i motsatsställning till tolkning. Vad det handlar om är att fenomenologin vill försöka kartlägga eller begreppslägga den sociala värld som undersöks och om möjligt utarbeta allmänna teorier. (Bengtsson, 1998, s. 17)

Livsvärlden är full av rikedom och detaljer som är svåra att fånga, dessutom saknar vi distans till den och därmed också ofta begrepp och ord för våra världsliga erfarenheter (Bengtsson, 1998). Med en filosofisk utgångspunkt i *levd kropp* inbegrips livsvärlden. Jag tolkar det som att kroppen är centrum för denna livsvärld och utan kropp avstannar livsvärlden. Den levda kroppen blir därmed central i reflektion och diskussion om lärarblivande, om levda relationer, om levd tid och i levtt rum.

Rörelser mellan regionala världar

För att förstå deltagarnas miljöer och deras skiftande egenskaper har begreppet regional värld kunnat användas på ett givande sätt (Bengtsson 2010, 2015). En regional värld kan beskrivas som en konstituerande, avgränsad värld med egna specifika existensvillkor, exempelvis yrkesvärlden, den privata världen eller högskolans värld (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 23). Deltagarna rör sig mellan dessa världar och deras specifika villkor och egenskaper i sin vardag.

I en regional livsvärld är individ och värld sammanflätade med varandra. I skolan finner individerna en redan given värld som de inte har valt själva. Varje skola konstituerar en egen värld genom sina lokaler, personal, elever, organisation, läromedel, tradition och så vidare. Men inget av allt detta har mening i sig själv. Först genom individernas, såväl lärarnas som elevernas, förståelse och användning får det sin mening. (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 23)

Det kan vid olika tillfällen upplevas smärtsamt att röra sig mellan dessa världar då det inträffar oförväntade händelser i en värld som påverkar existentiella villkor i en annan värld. Dessa händelser *skaver* så att den levda kroppen påverkas i olika grad.

Merleau-Ponty och den levda kroppen

Merleau-Ponty studerade filosofi på den tid då nykantianismen dominerade. Hans första avhandling, *La Structure du comportement* (beteendets struktur) publicerades 1942²⁴. Både i den första avhandlingen och i det senare verket *Phénoménologie de la perception* (Varseblivningens fenomenologi) använder sig Merleau-Ponty av sjukdomar som exempel på argument för kroppens betydelse

²⁴ Som egentligen var färdig 1938 (Fredlund, 2004).

(Fredlund, 2004). Ett välkänt fall är patienten Schneider²⁵, som fick granatsplitter i huvudet under kriget. Med det fallet ville Merleau-Ponty visa att en skada inte bara nedsätter en funktion utan den förändrar också personens existens (Fredlund, 2004). Förändras kroppen så förändras världen, är en av Merleau-Pontys ståndpunkter. Som ett exempel anger han den synskadades käpp som efter ett tag blir en förlängning av den synskadades kropp. Han hävdar att det inte bara är synförmågan som är förändrad utan personens existens är också förändrad då personen måste lära sig att orientera sig i världen med en vit käpp. Bilen kan också ses som en förlängning av vår kropp. När jag kör bil kan jag i de flesta fall bedöma om jag kan köra igenom en tunnel, förbi en bilkö exempelvis. Jag har full kontroll på bilens höjd och bredd och därmed kan bilen sägas vara en utvidgning av min kropp. Så fort jag har utvidgat min kropp med ting har jag skaffat en vana (Bengtsson, 1988). Efter en tid lär sig en synskadad hur han/hon ska använda den vita käppen och vänjer sig vid det, precis som en som nyligen tagit körkort inom en tid vänjer sig alltmer vid att köra bil. Merleau-Ponty ser också språket som en vana som införlivas i kroppen och smälter samman med den (Bengtsson, 1988; Berndtsson, 2001; Fredlund, 2004; Merleau-Ponty, 1999, 2004).

Merleau-Ponty hävdar att vi måste sänka oss ner i verkligheten för att få tillgång till den kunskap som föregår vetenskapen, den som handlar om den livsvärld vi ständigt är förbundna med (Bengtsson, 1988; Fredlund, 2004; Merleau-Ponty, 1999). För att sänka oss ner i verkligheten behöver yttre ting stå åt sidan. Heidegger (1976, *i* Ruin, 2011, s. 55) gör gällande ²⁶ ”att en värld präglad av teknik är också en värld där vara-glömskan växer, vilket Heidegger uppmanar de församlade att skarpt begrunda – som en uppgift för filosofin i en kommande tid”. Heideggers ontologiska ståndpunkt beskrivs av Ruin (2011) som ”donets” eller ”tillhandsvarons” ontologi, vilket lyfter Heideggers tankar kring all materias ”förhandenvaro” vars mening tillskrivs i det ögonblick det används. Heideggers ställningstagande kan reflekteras i ljuset av dagens digitala samhälle, där teknik ständigt omger oss och på olika sätt påverkar vår livsvärld och dess förutsättningar och egenskaper.

²⁵ Patienten Schneiders skada blev uppmärksammasad för de intressanta störningar den gav upphov till (Fredlund, 2004).

²⁶ Vid en samling för det amerikanske sällskapet ”Heidegger Circle” 1976 skickade Heidegger detta brev vilket troligen var det sista han skrev eftersom han senare dog samma år (Ruin, 2011)

Ett exempel på förändrade förutsättningar i livsvärlden är teknikutvecklingen i dagens skola. Där kan mobiltelefonen ses som en förlängning av ungdomars kroppar. Det har tillkommit ett nytt rum där läraren oftast inte släpps in. Sociala medier får allt större betydelse för dagens unga generationer (se exempelvis Segolsson, 2010). Merleau-Pontys tanke om att sänka oss ner i verkligheten kan knyta an till Heideggers syn på teknik som en värld där vara-glömskan blir tydlig.

Merleau-Ponty inspirerades av den tyske filosofen Edmund Husserl och hans fenomenologiska filosofi, där han bland annat vill fokusera hållningen att *gå till sakerna själva*²⁷. Husserls filosofi har en kritisk inställning till dualism, intellektualism och objektivism, något Merleau-Ponty förde över till sin egen filosofi²⁸ (se exempelvis Bengtsson, 1988; Fredlund, 2004; Merleau-Ponty, 1999). 1939 begav sig Merleau-Ponty till det arkiv i Leuven där Husserls texter på den tiden fanns bevarade²⁹ och läste där några av hans manuskript (Fredlund, 2004) och det var bland annat därifrån han utvecklade sin egen filosofi *levd kropp* (Bengtsson, 1998).

För Husserl, som räknas till den moderna fenomenologins fader, kom existensen att handla om medvetandeakter (ett intentionalt, riktat) medvetande medan existensen för Merleau-Ponty kom att handla alltmer om *levd kropp* vilket fått honom att framstå som kroppens filosof (Bengtsson, 1988, 1993; Fredlund, 2004). I hans filosofi *är vi vår kropp* och kroppen är gränssnittet med vilket vi möter världen. Kroppen är *med* mig och genom dess interaktion med omvärlden uppstår rummet och tiden, *vi bebor rummet och tiden*. Utan kropp finns där heller inget rum eller tid. Vi är *till* rummet i den meningen att vi är något mer än sakerna däri. Vi kan exempelvis stapla våra böcker på varandra, ställa ljusstakarna intill varandra, placera och flytta om föremål men vi placerar inte oss själva i relation till föremålen. Vi går utöver dessa vilket han förklarar med att vi *bebor* rummet (se exempelvis Bengtsson, 1988, s. 79).

Kroppen är subjektet vilken är en förutsättning för lärande (Bengtsson, 1988). Merleau-Ponty kritiserar objektivismen bland annat för att se på världen som ett stort ting där allt går att mäta och räkna. I stället för att säga att kroppen

²⁷ Med devisen ”gå till sakerna själva” menade Husserl att man skulle sätta parentes om sin erfarenhet av världen och i stället låta sakerna framträda som de var (Bengtsson, 1988).

²⁸ Merleau-Ponty ägnade hela sitt liv åt att försöka bryta upp objektivismen vilket präglar hans tidiga texter med att främst formuleras i negativa termer (Fredlund, 2004).

²⁹ Det var ca. 40 000 stenograferade sidor som räddats undan nazisterna. Merleau-Ponty valde några manuskript ur detta arkiv, bland annat det som var underlag till andra volymen av *Idén* (Fredlund, 2004).

är adderad till världen vill han säga att kroppen tillhör och är till världen (Bengtsson, 1988, s. 78).

Den egna kroppen är inte ett ting som jag kan flytta omkring i rummet på samma sätt som jag flyttar möbler och böcker. Den egna kroppen är ju nämligen det subjekt som flyttar sakerna. Som sådan är naturligtvis den egna kroppen inte ett ting, utan alla handlingars subjekt över huvud taget. I den betydelsen utgör den egna kroppen det inkarnerade subjekt som vi aldrig kan fjärra oss ifrån och som vi aldrig kan undfly. (Bengtsson, 1988, s. 78)

Merleau-Ponty använder begreppet *enveloppement*³⁰ för att beskriva kroppens inre förbindelse med livsvärlden. För att beskriva den hållning som är filosofins förutsättning använder han begreppet *förundran* (Fredlund, 2004, s. 24). Kroppen blir genom ett sådant sätt att se, inlindad i sin egen livsvärld och är ständigt förbunden med den. Genom en förundrad hållning ges vi möjlighet att öppna för alternativa sätt att se på världen.

Intentionalitet är ett centralt begrepp inom fenomenologin som innebär att vårt medvetande alltid är riktat mot någonting. Denna riktadhet skapar mening hos tingen och människorna. Intentionalitet i Merleau-Pontys filosofi utgår från kroppen och kroppens *vara-till-världen* snarare än *i världen*. Vi riktar oss mot något med hjälp av att använda kroppen. Kroppen är medlet för all kommunikation med världen. I varje varseblivningssituation använder vi våra tidigare erfarenheter och den nya betydelse det varseblivna får bestäms i samspel med våra tidigare erfarenheter (Bengtsson, 2005; Fredlund, 2004; Merleau-Ponty, 1999).

Deltagarnas erfarenheter utvecklas varje dag, först som lärarstudenter och senare som lärare. En nyutbildad lärare har med all sannolikhet annorlunda erfarenheter än en lärare som arbetat i många år. Det kan kallas för *levd erfarenhet* och den grundar sig i den levda kroppen. Merleau-Ponty kallar detta för en *intentional bäge* där en handling bygger på erfarenheter från tidigare handlingar. Till exempel kan den erfarne läraren vara i klassrummet mentalt långt innan han/hon verkligen är där och vet dessutom vad som ska göras (Alerby, 2010; Bengtsson, 1988, 1998). Detta kan tolkas som att ju mer erfarenhet du har desto spändare intentional bäge har du utvecklat, ju yngre läraren är, desto slakare intentional bäge.

³⁰ Fredlund översätter begreppet *enveloppement* till inveckling alternativt inlindning (Fredlund, 2004, s. 24).

Vår kropps beskaffenhet påverkar hur vi kommer i kontakt med världen. I den bemärkelsen är kroppen en svaghet och en begränsning för vårt levda liv. Vi transcenderar inte kroppen, vi reflekterar den inte och kan därför inte objektifiera den som något avskilt från oss själva. Merleau-Ponty (1999) hävdar att kroppens händelser blir dagens händelser och exemplifierar med sjukdom och existentiella återvändsgränder där den objektiva världen spärrar vägen. Det leder till flykt in i olika handlingar.

I stället för att acceptera misslyckandet eller vända om spränger personen i en sådan existentiell återvändsgränd den objektiva värld som spärrar vägen för honom och söker en symbolisk tillfredsställelse i magiska handlingar. Den objektiva världens förstöring, avståndstagandet från verkliga handlingar, flykten in i autismen, är gynnsamma förhållanden för de amputerades³¹ illusion i den mån som den också förutsätter ett utplånande av det verkliga. (Merleau-Ponty, 1999, s. 37)

Då en existentiell återvändsgränd jämförs med Sartres känsloteori³² kan det tolkas som att känslor beslöjar den objektiva världen/verkligheten i den meningen att exempelvis ångest över att få cancer förtränger att man upptäckt en knöl i bröstet. I en existentiell återvändsgränd tar man avstånd från verkliga handlingar och stärker en illusion som jag tolkar som behagligare än det verkliga tillståndet (Merleau-Ponty, 1999, s. 39). Jag tolkar en existentiell återvändsgränd också som ett tillfälle i livet när situationen man hamnat i gör att man blir handlingsförlamad, det kan vara sjukdom, men också trauman av olika slag, inte bara förlust av kroppsdel utan även av närstående. Detta tillstånd varar i olika tidslängd och bryts av egen eller någon annans handling.

Tid och rum har en särskild innebörd i Merleau-Pontys filosofi.

Jag är inte i rummet och i tiden, jag tänker inte rummet och tiden; jag är till (suis à) rummet och till tiden, min kropp tar dem åt sig och omfattar dem. Omfattningen av detta grepp är en måttstock för omfattningen av min existens, men den kan hur som helst aldrig vara total: det rum och den tid jag bebod är alltid överallt omgivna av obestämda horisonter som innehåller andra synpunkter. (Merleau-Ponty, 1999, s. 103)

Att inte vara eller tänka i rum och tid utan vara *till* dessa kan ses i perspektiven levt rum och levd tid. Kroppens beskaffenhet förändrar hur rummet och tiden

³¹ I detta avsnitt exemplifierar Merleau-Ponty med fantomlemmen och känslan av att ha kvar sin lem trots att den inte finns där längre.

³² Se exempelvis Bredmars, 2014, avhandling, om lärares arbetsglädje som bland annat bygger på en fenomenologisk känsloteori.

bebos. Utifrån perspektivet att vår kropp är vår tillgång till världen så kan vi också förstå att en förändring av kroppen också innebär en förändring av världen (Bengtsson 1988, s. 79). Buytendijk (1974, i Leder, 1990) skriver:

As long as we are healthy, nothing strikes us about ourselves. However, when our well-being is disturbed, one notices one's own body. (Buytendijk, 1974 i Leder, 1990, s. 126)

Man behöver inte uppmärksamma en välmående kropp, men när något händer med hälsan så noterar vi genast kroppen. I en förlängning skulle det kunna handla om att en förändrad kropp ger en förändrad existens i studenters och lärares vardag. Det kan vara både sjukdomar och känslor som smälter samman med kroppen och som påverkar vart vi riktar uppmärksamheten. En *fullt frisk* kropp ger oss med all sannolikhet möjlighet att ägna större fokus åt det vi för stunden gör, exempelvis undervisar eller försöker lära oss något, i stället för en kropp med smärta som ständigt tycks vilja ha vår odelade uppmärksamhet. Bengtsson (2007) skriver ”att människans liv är kroppsligt relaterat” och att förändringarna i den påverkar arbetet i skolan (Bengtsson, 2007, s. 1).

Intersubjektivitet

Merleau-Ponty (1999) hävdar att ett subjekt i världen rimligen måste ha kropp. Detta subjekt rör sig bland andra subjekt i världen och erfar aldrig andra människor endast som fysiska ting. *Intersubjektivitet* är ett viktigt begrepp inom Merleau-Pontys filosofi och definieras som en relation mellan levda kroppar som subjekt. Människan är till världen precis som hon genom sin kropp är till andra människor och vi utgör därmed en öppen fortsättning av varandra (Bengtsson, 1988).

Kommunikation kommer till stånd genom att jag låter min förståelse av den andres till-världen-varo få komma till uttryck i min egen till-världen-varo, dvs. genom att jag övertar och kroppsligt vidareför den betydelseinriktning som finns angiven i den andres handlande. På så sätt kan en dialog utveckla sig där jag bekräftar den andre och den andre mig, där jag korrigeras av den andre och den andre av mig, där både enighet och oenighet kan uppstå. (Bengtsson, 1988, s. 90)

Världen kan sägas vara intersubjektiv och det sociala en existensdimension som vi aldrig kan undslippa (Bengtsson, 1988). Skolan är i hög grad social. Där trängs vi bland andra subjekt som elever och kollegor. Det är i dessa möten som undervisningen kan bli meningsfull (se exempelvis Hugo, 2010). Intersubjektivitet

kan också handla om empati, om förmågan att använda sig själv för att förstå den andre (Frykman, 2012). Man använder sin kropp och sina sinnen, utsätter sig för samma möjligheter och begränsningar, och förstår därmed (förhoppningsvis) intentioner och handlingar hos den person eller grupp man studerar. ”Att gå i någon annans skor” kan också ge uttryck för intersubjektivitet. Att vara där, dela världen med någon, att vara medmänniska lika mycket som forskare (Frykman, 2012).³³ Intersubjektivitet är något som präglar deltagarnas berättelser. Blivandet sker oftast tillsammans med andra, i relation till andra. Medarbetare och andra deltar i utformandet av läraridentiteten. Den kan sägas i allra högsta grad ske intersubjektivt. Intersubjektiviteten används i de levda relationer³⁴ som här används som analysredskap.

Levd tid och levt rum

Två av existencialerna handlar om levd tid och levt rum. De används här i den utsträckning de kan uttolkas i berättelserna. Levd tid kan exempelvis vara skolans inrutade schema, terminernas olika flöden eller högtidernas återkomst. Levt rum kan handla om klassrummet, lärarrummet, skolgården eller matsalen. Här beskrivs lärarblivande i relation till den levda tiden eller till det levda rummet.

Om levd kropp i pedagogiken

Levd kropp visade sig vara användbart för att studera lärarblivande. Genom Merleau-Pontys (1999) filosofi om den levda kroppen förstås både kroppsliga, relationella, tidsliga och rumsliga innebörder hos de som deltar i studien. Utsagornas betydelse vandrar ut och in i de olika dimensionerna och visar betydelser i samtliga eller några i samma utsaga. Intressant blev att göra en analys under respektive begrepp för att visa hur kropp, relationer, tid och rum kan hjälpa oss att förstå lärarblivande.

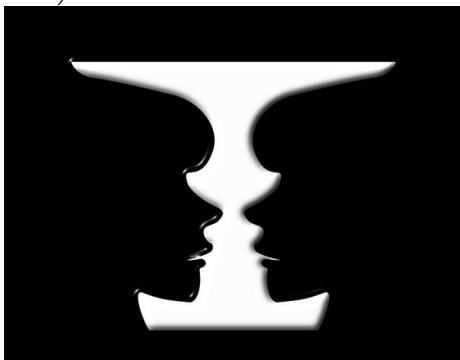
Merleau-Ponty är bland annat kritisk till synen på vetenskap som rent objektiv och hävdar att den fenomenologiska idén om tingens sammanhang därmed går förlorad. I sammanhanget talar den så viktiga erfarenheten och tingen framträder mot bakgrund av den (Bengtsson, 2012). Denna ståndpunkt var en av de som avgjorde valet av ansats i denna studie. Studenternas erfarenande av

³³ Se exempelvis Clandinins resonemang i nästa kapitel om ”walk alongside” lärarna för att förstå deras värld.

³⁴ Se också Carlsson (2005) som skriver om livsvärldar på kollisionskurs i skolan.

utbildning och lärarroll står i fokus i denna text. På så sätt kan erfarenhet ses som en värdefull tillgång i talet om lärarblivande.

Ett exempel på hur vi genom erfarenhet kan se olika saker i samma objekt kan vara Rubins vas som kan betraktas på två sätt (Bengtsson, 2012; Spinelli, 2005).



Figur 1. Rubins vas (Bengtsson, 2012; Spinelli, 2005).

Bilden innehåller två möjliga motiv där det ena framstår som en vit vas med mörk bakgrund och den andra som två profiler mot en vit bakgrund. Spinelli (2005) kallar dessa bilder för tvetydiga. Poängen är att vår tolkning av bilder, symboler och tecken är starkt knutna till dess omgivning och vår erfarenhet (Bengtsson, 2005, 2012; Merleau-Ponty, 1999; Spinelli, 2005).

Vår tolkning av världen kan inte frikopplas från ett sammanhang eller från vår erfarenhet. Enligt Merleau-Ponty kan erfarenheten, som inte är helt transparent, bara knyta an till den mänskliga existensen och levd kropp (Bengtsson, 2012). Bengtsson (2012) skriver vidare:

By focusing on what appears in lived experience, we will find something very different than general meaning or punctual sensation. Instead, we will find lived reality that in its concreteness and incompleteness is the basis of the subject and the object as well as the origin of experience. (Bengtsson, 2012, s. 46)

All erfarenhet är knuten till en levd kropp. Utan en levd kropp eller ett subjekt finns inga riktningar, ingen utsida eller insida. Utifrån ansatsen levd kropp blir det avgörande hur vi ser på världen, vetenskapen och människan (Bengtsson, 2012). Det är med kroppen vi erfar saker och ting och det är i kroppen ny kunskap lagras. Bengtsson (1998, 2007, 2010, 2012) vill också föra in perspektivet *levd kropp* i skolan. Genom den kognitiva hållning som präglar skolan idag, hävdar Bengtsson att den *levda kroppen* osynliggörs. Det kan bli problematiskt att

skilja på kropp och tanke för att de då blir något man måste välja mellan. I stället bör hållningen vara att vi har en ”tänkande kropp och kroppsliga tankar” (Bengtsson, 1998, s. 176, 2010; Alerby, 2010).

... å andra sidan är lärarens preferenser och tolkningar inte subjektivt godtyckliga, utan de har sin grund i lärarens vara i världen. Världen tränger genom kroppsliga erfarenheter in i subjektet och sedimenteras i form av erfarenhetsförråd, vanor, personlighetsdrag osv. Dessa utgör de inre ramarna för lärarens val. Utifrån denna bakgrund, som har både allmänna och individuella drag, tolkar, värderar och handlar människan. (Bengtsson, 1998, s. 177)

Med ett sådant resonemang kan tanken kring vilka ramar som finns i skolan diskuteras. Det kan också betyda att de ramar som lärare har att ta hänsyn till inte alltid är synliga eller universella (Bengtsson, 1998). Bengtsson (2012, 2013) skriver att tidigare forskning om barn har präglats av nykantianskt eller kognitivistiskt perspektiv där man bland annat ser att sociala interaktion inträder först när barnet utvecklat ett språk som bas för kommunikation. Mot bakgrund av perspektivet levd kropp blir det av stor vikt, enligt Bengtsson, att i undervisningssammanhang ta hänsyn till alla olika levda kroppserfarenheter när det exempelvis gäller generationer, genus, etnicitet och familjeförhållanden. Om vi i stället väljer att tro att alla delar en exakt likadan objektiv värld finns det risk att de starkaste positionerna i samhället definierar verkligheten (Bengtsson, 2012, s. 27). Vi kanske fångar de elever som inte är intellektuellt starkast, då vi diskuterar erfarenhet i perspektivet levd kropp, eftersom ett sådant synsätt leder till att även praktiska inslag i utbildning och undervisning blir värdefulla. Att intelligensen kan finnas i fler delar av vår kropp, synliggör kunskaper om exempelvis teknik, musik, sport och teckning (Bengtsson, 2012).

Men även teoretisk kunskap kan smälta samman med kroppen, exempelvis hos läraren. När lärares kunskaper är så självklara att hon eller han inte längre reflekterar över dem kan vi konstatera att de är en del av läraren. Levd kropp blir då synnerligen närvarande då lärarens kropp med alla dess kunskaper möter elevernas kroppar med sina kunskaper bland annat i formerna att se varandra, att höra varandra och att möta varandra (Bengtsson, 2012, s. 28).

Alerby (2010) resonerar om kroppen i skolan och inläring och citerar en lärare:

Kunskapen måste fara runt i hela kroppen innan den blir äkta kunskap. Om den bara far in genom ena örat, utan att första snurra runt i hela kroppen, kommer den enbart att försvinna ut genom det andra örat och ingen kunskap kommer att uppstå. (Lärarcitat i Alerby, 2010, s. 71)

Genom läraren Anna analyserar Alerby kroppen i klassrummet och berättar att övningen att leta garnstumpar för att formulera bokstäver är exempel på hur hörselsinnet kommunicerar med kroppen. ”Ljudet av en bokstav far in i kroppen via hörseln och kommer ut via händerna när eleven försöker forma bokstaven” (Alerby, 2010, s. 76). Alerbys slutsatser handlar bland annat om att när kroppen involveras i undervisningen ökar kunskapsnivån. Hon skriver om narrativa kopplingar i klassrummet vilka involverar oss människor och vikten av kommunikationen mellan våra sinnen i lärandeakterna, vilket kan tolkas som att hela kroppen i perspektivet *levd kropp* behöver stimuleras för lärandet (se också Alerby, 2009).

Den osynliga kroppen i skolan

Saknas det ett levtt perspektiv i skola och undervisning? Enligt Bengtsson (2007) tycks man tro att kroppen inte har betydelse i lärandet och organiserar därför skolan efter ett kognitivt synsätt på kunskap och lärande (Alerby, 2010; Bengtsson, 2007). Skolan kan ur den bemärkelsen sägas vara kroppslös (Bengtsson, 1998).

Skolan har genom tiderna försökt att på olika sätt kontrollera kroppen. Skolbänken har varit ett sådant medel. I de första skolbänkarna var stolen inte skild från bänken, de bildade en sammanbyggd enhet. När eleven väl hade kommit på plats i en sådan bänk, hölls eleven på plats och förväntades arbeta koncentrerat. Man kan dock undra hur det kan ha känts att sitta inlåst på detta sätt och hur det har påverkat arbetet. Det finns en kroppslig befintlighet som måste beaktas. Den innesluter både att kroppsligen befinna sig någonstans och att där känna av hur det är. (Bengtsson, 2007, s. 1)

Trots att den gamla skolbänken sedan länge ersatts med annat möblemang i skolan, finns inte kroppen med som ett subjekt. Att skolan i hög grad är organiserad kognitivt kan också ses i de prov och PISA-undersökningar som mäter kognitiva resultat. En sådan organisering av stora delar av skolans innehåll kan ge intryck av att synen på kunskap och lärande handlar om aspekter som i stor utsträckning är hänvisade till tänkandet.

I ett fenomenologiskt perspektiv kan kunskap förklaras som “a way of acting and seeing which has settled in our own lived body as knowledge. Body and mind do not belong to different spheres, but are perfectly integrated and interdependent” (Bengtsson, 1995, s. 233). Kroppen skulle därför kunna göras mer synlig i skolan men idag kan den uppfattas som frånvarande, trots att det är omöjligt för både barnen och lärarna att ”lämna” sina kroppar utanför skolan.

”För att kunna förstå kroppens betydelse i klassrumsarbetet krävs en förståelse som inkluderar både kroppen som subjekt och subjektet som kropp” (Bengtsson, 2007, s. 3).

Levd kropp som uttryck i styrdokumentet

Vid läsning av styrdokument noterar jag att perspektivet levd kropp verkar vara frånvarande. I Skollagen finns exempelvis följande paragraf:

§ 5 Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. (Skollagen, SFS 2010:800, s. 2)

Läroplanen kan ses som ett styrdokument där politiker formulerar den syn på kunskap och lärande som de vill ska präglade skolan idag. I läroplanen anges mål och riktlinjer för arbetet i den dagliga verksamheten. I läroplanen för skolan står att läsa:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen. (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, SKOLFS 2010:37, s. 9)

Elevers utveckling av språket knyts till samtal, läsning och skrivning. I stället för att skriva att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade skulle perspektivet levd kropp tala för att de utgör en enhet som vid inlärning ”smälter samman med kroppen” och att lärostoffet blir en del av den levda kroppen. Kroppen är inte knuten till lärande på det sätt som den är utifrån perspektivet *levd kropp* och Merleau-Pontys kroppsliga ramverk (Bengtsson, 1988; Leder, 1990; Merleau-Ponty, 1999) vill hävda. Av läroplanen framgår följande:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar

möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, SKOLFS 2010:37, s. 9)

Formuleringen att eleverna ska få uppleva olika uttryck för känslor och stämningar där olika rörelser är exempel på hur sådana uttryck kan gestaltas, ger intryck av att kroppen ibland kan användas som sinnesuttryck och/eller estetiskt uttryck för känslor och stämningar. Det kan förstås som att kropp och medvetande är olika medel för inläring. Med perspektivet *levd kropp* kan lärandet i stället antas förankras och sammansmälta med kroppen. *Levd kropp* handlar om att vi möter världen genom vår kropp och därmed lär vi, känner vi, tänker vi, umgås vi och deltar vi i världen genom den.

Meningsskapande kropp

Schütz (2002) anser att vi har ett relevanssystem som är den utgångspunkt som skapar mening hos var och en av oss. Meningen för student A hos utbildningen – S – ser troligen annorlunda ut i förhållande till meningen som student B tilldelar S . Denna mening kan förändras över tid. Schütz (2002) uttrycker det som en förskjutning i *relevanssystemet* – en förskjutning av den *kontext* i vilken S är intressant för mig – kan få mig att intressera mig för egenskapen q hos S , medan egenskapen p blir irrelevant för mig (Schütz, 2002, s. 35). Det kan i praktiken innebära att kursmanualen är viktig för en student medan tillgången till litteraturen i kursen är viktigare för en annan student. Studenterna tilldelar de regionala världarna olika innebörder och värderar egenskaperna olika. I detta menas *relevanssystemet* vara det system vari syftet avgör vilka element som är relevanta bland alla andra element som finns tillgängliga i respektive situation. Vi kan med andra ord tala om samma fenomen – S – men fokusera på dess olika egenskaper – p och q – och därmed också ge uttryck för olika betydelsebärande element (Schütz, 2002). Kunskaperna om vardagslivet är strukturerade utifrån vad som uppfattas vara relevant för mig som person. Detta *relevanssystem* är uppbyggt kring vad som är meningsfullt för individen, vilket är knutet till den levda erfarenheten. Relevanssystemet är med andra ord unikt och kan inte direkt presenteras eftersom det innehåller ofantliga mängder information. Relevanssystemet är en del av livsvärlden och vår levda kropp. Det meningsfulla för var och en av oss kan inte alltid uppfattas av andra (Spinelli, 2005).

Jerome Bruner är en välkänd forskare som analyserat frågor om mening i undervisning. Bruners (1990, s. 4) syn på mening innebär att *mening* alltid föregår

meddelandet, det vi uttalar är på något sätt redan förankrat i det vi anser meningsfullt.

En filosofisk utgångspunkt i ett praktiskt arbete: fenomenologi och narrativ

Polkinghorne (1996) knyter samman narrativ med fenomenologi. Han hävdar att Husserl själv har sällat sig till den narrativa kunskap som dök upp som motvikt mot den positivistiska rörelsen runt sekelskiftet. Det allt större intresset för narrativt perspektiv kan förklaras med en förskjutning av fokus från positivistisk förståelse till en postpositivistisk förståelse av kunskap. Rörelsen representeras av flera olika komplexa positioner som utmanar traditionell forskning. Fokus i tidigare forskning var riktat mot objektet och dess relationer och inte om den som analyserade objektet, alltså forskaren. Detta för att undvika att forskaren skulle ha någon inverkan på objektet. Postpositivisterna hävdar dock att verkligheten består både av erfarenhet och materia (Polkinghorne, 1996, s. 79). Erfarenhet måste därför inkluderas som forskningsområde (Merleau-Ponty, 1999). När vi vill berätta om det vi erfarit blir språket ett viktigt verktyg. Det speglar dock inte vår erfarenhet utan omformar ett komplext flöde av erfarenhet till ett kulturellt system av tecken. Vi erfar sådant som är meningsfullt (Polkinghorne, 1996). Polkinghorne (1996) förklarar att man tidigt i den anglosaxiska världen hade uppfattningen att hjärnan var som en blank figur som tog emot data. Så småningom började filosofen Immanuel Kant³⁵ diskutera hjärnan som en aktiv agent för erfarenhet. Kants syn följdes också av fenomenologerna med Husserl och Schütz i spetsen. Idag återfinns denna syn på erfarenhet bland både psykologer, utbildningsforskare och filosofer (Polkinghorne, 1996). Fenomenologin kan därför, enligt Spinelli (2005), kallas för en erfarenhetsfilosofi och kan således vävas in som bakgrund till en narrativ ansats med erfarenhet som gemensam nämnare. Narrativ kunskap är en av de mentala aktiviteter som strukturerar och ordnar element av erfarenhet så att de framträder i medvetandet som meningsfulla och sammankopplade (Polkinghorne, 1996). I följande citat citerar Polkinghorne (1995) Bruner.

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The

³⁵ Immanuel Kant, född 1724, död 1804, var en tysk filosof och grundare av den kritiska filosofin (Lübcke, et al. 1997).

two (though complementary) are irreducible to one other ... Each of the way of knowing, moreover, has operating principles of it's own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification. (Bruner, 1985 i Polkinghorne, 1995, s. 9)

Paradigmatiskt tänkande är knutet till erfarenhet av objekt medan det narrativa är knutet till erfarenhet som knyter an till annan erfarenhet tillsammans med andra. Prenarrativ kunskap är, enligt Polkinghorne (1996, s. 87), ettoreflekerat ögonblick av erfarenhet som blir narrativ när vi reflekterat över den. Narrativ kunskap är inte bara en berättelse från förr, den är också retrospektiv och tolkad. Berättelsen är alltså inte en berättelse om livet utan snarare ett sätt att tolka, se på och leva livet (Polkinghorne, 1996). En berättelse kan möjligen på så sätt ge uttryck för perspektivet *levd kropp* i förståelsen av att fenomenologin kan kallas för en erfarenhetsfilosofi och där narrativ är utgångspunkter i vår erfarenhet. Bägge sidor framträder i perspektivet *levd kropp*.

Avslutningsvis kan konstateras att livsvärlds fenomenologin och Merleau-Pontys filosofi om *levd kropp* har varit användbara perspektiv för vidare arbete med livsberättelser. Att finna ett avgränsat betraktelsesätt som både öppnar upp för nytt seende och stänger för andra har varit värdefullt genomgående i arbetet. Det har kommit att bli den fenomenologiska hållning som genomsyrat avhandlingen. Den är till stöd för att vara öppen inför det som berättas, inför dess betydelse och inför analys av vad som sägs. Det blir ett sätt att ”gå till sakerna” själva genom att lyssna och åter lyssna på berättelserna och försöka finna nya och/eller andra innebörder för varje gång.

4 Konsten att komma in på livet med narrativ design

I följande kapitel presenteras studiens datainsamlingsmetod. Livsberättelsen blev, enligt min bedömning, ett utmärkt sätt att närma sig en fråga som var dunkel och svårfångad – *lärarblivande*. Berättelserna i studien blev både gripande och personliga, enligt min mening. Vid det första intervjutillfället befann sig deltagarna fortfarande i lärarutbildning. Åtta år senare görs uppföljande intervjuer. Min ambition var att återgå till samma deltagare men två valde att inte delta i de uppföljande intervjuerna och ersattes då av två nya deltagare. Här presenteras tankar kring berättelsens ontologiska och epistemologiska innebörd, en kritisk reflektion kring ansatsen, studiens etiska överväganden, allmänt om livsberättelse och tolkning samt studiens deltagare och studiens centrala begrepp.

Inledning

De existentiella frågorna eller livet har varit betydelsefulla faktorer i denna studie. Livsberättelsen blev ett utmärkt verktyg för att samla in data som kunde vara till hjälp i mina frågeställningar.

Då frågan om lärarblivande är dunkel och komplicerad behövdes en metod som inte satte gränser och stängde dörrar, utan en metod som var öppen och fri och som gav möjlighet till djupare förståelse för fenomenet. En livsberättelse var till synes något som passade för att komma närmare kärnan i lärarblivande. Med den kunde rik information om hur studenterna upplevde sin vardag på lärarutbildningen och som ny lärare samlas in. Att försöka fånga och beskriva hur en lärarroll utvecklas är en grannlaga uppgift. En intervjumall skulle kunnat vara givande å ena sidan, för att få svar på möjliga frågor, men som en läsning å andra sidan, då alla frågor inte var möjliga att formulera. Detta för att studiens frågeställning inledningsvis inte gav några färdiga uppslag till hur man kan skapa intervjufrågor om lärarblivande.

I många fall används begreppet narrativ när det handlar om livsberättelser. I detta kapitel skrivs en fördjupad diskussion fram kring narrativ design och därmed olika egenskaper hos denna ansats.

Den narrativa forskningen startade i USA på 1800-talet dit man också knyter berättelsens ursprung. I samband med att en sociologisk och antropologisk fakultet öppnades 1894 och som så småningom kom att bli den så kallade Chicagoskolan, sägs ansatsen ha startat. Den kallades symbolisk interaktionism men innehöll inte några egentliga gemensamma uppsättningar begrepp och teorier. De mest betydelsefulla namnen för utvecklingen av livsberättelseforskningen sägs vara William Isaac Thomas (1863–1947) och Florian Znaniecki (1882–1958) (Bron-Wojciechowska, 1992).³⁶ Thomas fann ett långt brev på en promenad som var skrivet av en flicka och mottagare var hennes far. Thomas fascinerades av hur mycket information det innehöll. Så småningom blev han känd för den så kallade ”persondokumentmetoden” som blev en viktig sociologisk metod. Den unge polske filosofen Znaniecki kontaktades av Thomas för hjälp att översätta dokument som Thomas samlat in från polska invandrare i USA. Znaniecki tog chansen och flyttade strax efter första världskriget till USA och blev Thomas assistent. Znaniecki introducerade en ny metod inom sociologin, han utlyste tävlingar där olika yrkeskategorier fick skicka in sina självbiografier. Detta blev en rik källa till kunskap och flera avhandlingar och monografier skrevs med dessa som underlag. Således är själva ansatsen inte särskilt ny men inom pedagogiken började den först vinna mark efter andra världskriget, först i Polen men senare även i andra länder både inom och utanför Europa (se exempelvis Bron-Wojciechowska, 1992; Dominicié, 1990; Goodson & Numan, 2003; Goodson & Sikes, 2001).

Idag har livsberättelseforskning fått betydelse inom flera vetenskapliga discipliner (se exempelvis Johansson, 2005; Lieblich, et al., 1998; Polkinghorne, 1996, 1996a, 2007; Skott, 2004). En kritik mot ansatsen är att den både är tidsödande och komplicerad samt att det krävs tydlighet och noggrannhet hos de som forskar (se exempelvis Bron-Wojciechowska, 1992; Johansson, 2005; Skott, 2004). Ett viktigt inslag i insamlandet av livsberättelser, skriver Goodson och Sikes (2001), är vikten av att kunna lyssna ”bortanför” vad som sägs – *listend beyond* och att vara en sådan person som människor *vill* samtala med och anförtra sig åt (Goodson & Sikes, 2001, s. 20).

Det finns ingen direkt kärna i de narrativa frågorna. De tillhör ingen eller rättare sagt, de tillhör alla discipliner (Clandinin & Rosiek, 2007). Det finns en

³⁶ Men redan Platon och Aristoteles använde begrepp som idag knyter an till det narrativa fältet (Skott, 2004).

rad betydelser i dem beroende på forskningsfält, kultur, tidpunkt och forskningsansats (Johansson, 2005). Begreppet narrativ kan beskrivas som ett paraplybegrepp, vilket kan vara ett givande sätt att se på narrativ då ingen vinner på att sätta gränser för begreppets innebörd. Genom att inte ge begreppet en fastslagen definition blir det mer användbart (Mishler (2004[2000]; 2007).

Reflektioner kring berättelsens ontologi och epistemologi

Det finns forskare inom det narrativa fältet som hävdar att de har ett ontologiskt förhållningssätt och antar att den sociala verkligheten till sin natur är narrativ. *Det innebär att berättandet ses som en grundläggande och universell kunskapsform* (Johansson, 2005, s. 19). Jag ställer mig bakom den ontologiska tanken, att berättelserna är ett sätt att förhålla sig till världen och till den andre (se exempelvis Somers & Gibson, 1994). Detta har också betydelse för hur jag ser på mötet med deltagaren i berättelsesituationen. Om berättelser konstruerar världen och den andre, så är jag medkonstruktör i det ögonblick jag tar emot berättelsen (se exempelvis Löyttyniemis, 2008, artikel om mötet med den andre i förundran).

Narrativa kunskapsformer har alltmer kommit att erkännas och värdesättas (Somers & Gibson, 1994). Johansson (2005) hänvisar till Somers och Gibson när hon beskriver att narrativitet är den sociala verkligheten och hur vi får kunskap om den och att narrativ därmed innehåller både ontologiska och epistemologiska dimensioner.

De ontologiska eller personliga berättelserna används för att definiera vilka vi är. De är samtidigt alltid delar av de sociala vävar av relationer i vilka vi är lokaliserade eller lokaliserar oss själva. (Johansson, 2005, s. 96)

Detta korta avsnitt har till syfte att klargöra berättelsens betydelse i föreliggande studie. Den är sammantaget både ontologisk i den meningen att berättande kan vara ett sätt att tala om den verklighet vi lever i och samtidigt kan berättelsen vara en del av vår existens. Berättelsen kan också inrymma en kunskapsform som bland annat handlar om människors sociala liv och positionering, vilket kan vara den epistemologiska dimensionen av livsberättelsen.

Kritisk reflektion kring livsberättelseansatsen

I ett kritiskt raster kan sägas att livsberättelser som metod för med sig både positiva och mindre positiva konsekvenser i en studie. De positiva konsekvenserna har dock övervägt genom den informations- och variationsrika källa till kunskap de bidrar med till föreliggande studie. Vissa forskare varnar för att den kvalitativa intervjun är krävande för både forskare och deltagare (Holme & Solvang, 1991). Det finns även de som avfärdar den kvalitativa forskningsintervjun som att inte vara vetenskaplig, förklarar Kvale (1997).

Datamängd

Det var tänkt att delar av föreliggande studie skulle presenteras som en licenti- atuppsats. Till den valdes en berättelse, Janets vid första intervjutillfället, som presenterades i sin helhet med analysen i nära anslutning till utsagorna. Det blev många sidor. Nackdelen med en sådan presentation är att den blir svårgenom- tränglig och viktiga innehållsliga betydelser kan försvinna. Fördelen med att presentera en hel livsberättelse kan vara att synliggöra känslor och andra stäm- ningar i rummet, dock valdes här fokus på innehåll som mest betydelsefullt för resultatet.

Vid läsning av annan berättelseforskning uppvisas ibland avhandlingar på flera hundra sidor. Det är en avvägning som är problematisk att göra vid pre- sentationen, att välja mellan kontext och innehåll. Utifrån de alternativ som ovan presenterats har valet slutligen fallit på att inte beskriva varje detalj i sam- talet. Därvid går stämningens beskrivningen och känslan förlorad och själva mötet åsidosätts på bekostnad av tillgängligheten till resultatet.

Ibland presenteras långa citat för att få med känslor och händelser som del- tagaren upplevt. Citaten har städats och i delar reducerats till enbart innehåll: suckar, skratt, hummanden har tagits bort.

Mängden data som ska transkriberas och analyseras tar tid och utrymme gäl- lande antal sidor. En önskan hade varit att låta samtliga berättelser finnas kvar i sin ursprungsversion men tanken på att kunna använda berättelserna i andra, framtida sammanhang ger ändå en viss förtröstan till den åverkan som här görs på dem. Totalt har 14 livsberättelser samlats in och de har omfattat mellan 1,5 till 2,5 timmar och resulterat i cirka 350 transkriberade sidor med normalt ra- davstånd.³⁷

³⁷ Se också avsnittet om Etiska överväganden där jag redogör för hur berättelserna har hanterats.

Citaten som presenteras här varierar i längd. Detta är ett val som gjorts utifrån berättelsernas karaktär och utifrån den berättade händelsen. Exempelvis berättar Bella om en anmälan från en elev där citatet svårligen kan kortas ner och vid andra tillfällen är citaten i stället korta. Variationen följer ingen systematik, i den meningen att deltagarna exempelvis har givits exakt lika stort utrymme i texten.

Deltagarna i studien

När arbetet med insamling av material startade användes det som ibland kallas för ”snöbollsmetoden” (Atkinson & Flint, 2001). Den går ut på att den ena deltagaren tipsar om nästa. Vid tiden för första intervjutillfället fanns ett projekt som kallades ”ambassadörerna” där jag var projektledare.³⁸ Den första person som tillfrågades var med i projektet och det var Linn. Senare tillfrågades Bella som tipsade om Janet tills deltagarna var sju. När det var dags för de uppföljande intervjuerna lyckades alla sju lokaliseras, men två valde att avstå från att delta och två nya fick ta deras platser. Det har gått åtta år mellan intervjuerna.

Nedan presenteras en tabell över deltagarnas medverkan. Med hänsyn tagen till skydd av deras anonymitet har deltagarna medvetet presenterats ottydligt och vagt. Årtal eller andra specifika detaljer är borttagna för att skydda deltagarnas identitet. Deltagarna har medverkat i olika grad med sina berättelser. Några berättelser varade närmare 2,5 timme, medan andra var kortare. Fem deltagare har deltagit vid bägge tillfällena och fyra deltagare endast vid ett varsitt. Detta påverkar deras utrymme i denna text, långvariga samtal har givit större datamängd och syns således mer i texten än korta och färre samtal.

Tabell 2: Schematisk skiss över deltagarnas medverkan i studien.

Namn	Deltog vid tillfälle 1	Deltog vid tillfälle 2
Linn	X	X
Janet	X	X
Bella	X	X
Karin	X	X
Rickard	X	X
Nick	X	
Olle	X	

³⁸ Ambassadörerna (fingerat) var ett projekt som startade i samband med första terminen på lärarutbildningen.

OM LÄRARBLIVANDE

Namn	Deltog vid tillfälle 1	Deltog vid tillfälle 2
Hanna		X
Liza		X

Eftersom Olle och Nick valt att inte delta i de uppföljande intervjuerna blir de inte lika synliga i analysen som övriga då det saknas information om vad som hänt sedan de lämnade lärarutbildningen. Janet, Bella, Karin, Olle, Hanna och Liza är kurskamrater och startade lärarutbildningen samtidigt. Inför en andra intervju togs kontakt via brev, via Facebooks messenger och via vanligt mail i de fall jag hade åtkomst till denna. När det stod klart att två deltagare inte ville fortsätta att delta fick jag återigen via snöbollsmetoden kontakt med Liza och Hanna. Bägge tackade ja till att delta. *Urvalet* utgår ifrån att generalisering och representativitet *inte* står i fokus i studien (se exempelvis Holme och Solvang, 1991). Syftet föranledde samtal med lärarstudenter om lärarblivande och senare med samma deltagare efter att de arbetat några år som lärare.

Några års arbetslivserfarenhet innan deltagaren började på lärarutbildningen var ett av de kriterier som efterfrågades. Min förhoppning var därmed att berättelserna om lärarblivande kunde berättas mer rikt och nyanserat utifrån erfarenheter av andra verksamheter. Både män och kvinnor var intressanta att samtala med men något genusperspektiv var inte aktuellt. Den berättelse som berättas är den berättelse som är möjlig att berätta i relationen forskare–student samt forskare–lärare och i den kultur där den berättas. På så sätt kan kultur och lärarblivande i sig utgöra ramar för vad som är möjligt att berätta.

Alla samtal spelades in utom det första med Linn då tekniken inte fungerade. Det samtalet nedtecknades.

Sammanfattningsvis gjordes följande överväganden vid urval av deltagare; 1) en blandning av kön, 2) *levd erfarenhet* gärna från ett tidigare yrke/yrken 3) och några jag hade viss kännedom om för att få ett förtroligt samtal. Nedan presenteras de studenter som deltagit i studien.

Tabell 3: Kort presentation över deltagarna som medverkat i studien.

Namn	Ca ålder	En kort presentation
Linn	49	Linn har arbetat som lärare sedan hon avslutade utbildningen. Hennes resa innefattar vitt skilda erfarenheter, allt från små barn i förskolan till äldre ungdomar på gymnasiet. Hennes berättelse kantas av entusiasm och utbrändhet om vartannat. Nu har hon en fast tjänst på mellanstadiet där hon trivs.

Namn	Ca ålder	En kort presentation
Janet	52	Janet har arbetat som lärare sedan hon slutade lärarutbildningen. Hon utbildade sig för lägre åldrar men av olika orsaker valde hon att byta från lågstadiet till förskoleklass.
Bella	52	Bella har arbetat som lärare sedan hon examinerades. Hennes erfarenhet av skolan är inte alldeles oproblematisk vilket hennes berättelser förmedlar.
Karin	37	Karin fick arbete på högstadiet direkt efter utbildningen. Dock lades några skolor ned, bland andra den Karin arbetade på, och efter nedläggningen valde hon att flytta till skolan på hemorten.
Rickard	35	Rickard har en ledsam historia att berätta när jag kommer för att träffa honom igen efter åtta år. Han arbetade bara en kort tid som lärare innan han tvingades sjukskriva sig och senare bli sjukpensionär.
Nick	48	Nick har berättat om hur han upplever lärarutbildningen. Han är en positiv student och undrar om åldern kan påverka hur man uppfattar lärarutbildningen. Själv tycker han att lärarutbildningen är bra. Tyvärr får jag lämna Nick där eftersom han inte deltog i de uppföljande intervjuerna.
Olle	47	Olle trivdes bra på lärarutbildningen. Han har dock valt att inte delta i de uppföljande intervjuerna varför jag måste lämna även honom i berättelsen om utbildningen.
Hanna	40	Hanna arbetade bara en kort tid som lärarvikarie när hon utexaminerades. Hon blev sjukskriven och sedan gick hon aldrig tillbaka till skolvärlden av olika anledningar. Idag arbetar hon med ensamkommande flyktingbarn och lärarutbildningen var en av de meriter som gav henne den anställningen.
Liza	30	Liza arbetade ett år på bank innan hon sökte lärarutbildningen. Hon är yngst bland de intervjuade i studien och hon har arbetat som lärare sedan hon fick examen. Idag har hon en fast anställning i lägre åldrar på hemorten som hon trivs bra med.

Relationen forskare – student/deltagare

Relationen mellan forskaren och deltagaren har betydelse. Den betydelsen kan vara både positiv och negativ. Studenterna och senare de nyblivna lärarna, har tidigare deltagit i seminariegrupper där jag varit lärare och vi känner varandra.

Nackdelen med en sådan relation kan vara att deltagaren förväntar sig att de ska uttrycka negativa utsagor om lärarutbildningen eftersom situationen kan tolkas som en utvärderingssituation. Det positiva, som jag ser det, var att deltagarna berättade personliga och för dem väsentliga existentiella betydelse i sitt lärarblivande. Relationen mellan forskare och den intervjuade kan skapa problem gällande förväntningar. Forskaren måste vara medveten om en sådan möjlig situation (Holme & Solvang, 1991).

Frågan lyder vid första intervjutillfället: *Berätta om ditt liv som lärarstudent* och vid andra tillfället: *Vad har hänt sedan sist?* och frågorna ställs av *en lärare på lärarutbildningen till en tidigare student*. Vad deltagaren i det fallet förväntar sig kan inte fastställas. Negativa utsagor *kan* möjligen knytas till att studenten har *viljan att hjälpa till att förbättra lärarutbildningen* inför en framtida förändring. I följande exempel kan uttalandet möjligen tolkas så:

M: Nej, det kommer när ni slutar ska du se. (Skämtsamt, vi skrattar tillsammans). [Talar om förståelsen av olika styrdokument, att de är svåra att förstå].

Janet: Det borde väl hellre komma inför sista terminen. Eller sista året i alla fall. Det finns ju utlagt de där punkterna.

M: Ja, men det finns inga diskussionsträffar kring dem.

Janet: Nej, det tror jag inte. En av oss fick ett mail från G som var något exempel. Men det vart inget tydligare. Så det är väl negativt.

I detta uttalande kan det tolkas som att studenten vill påvisa aspekter som skulle behöva förbättras i – ”så det är väl negativt” – trots att något negativt inte efterfrågas. Detta kan således tolkas som att det är situationen i sig som leder fram till uttalandet, det vill säga i en intervju av en lärare på lärarutbildningen. I berättelserna kan det vara problematiskt att undvika att deltagaren berättar vad han/hon tror förväntas till viss del.

Det finns ofta statuskillnader mellan intervjuare och den som blir intervjuad. Den som blir intervjuad kan föreställa sig vilka svar som forskaren kan tänkas *vilja ha*. I sådana situationer blir svaren mer ”ett uttryck för vad de [deltagarna] tror att forskaren vill höra än vad de själva tycker” (Holme & Solvang, 1991, s. 116). Det positiva i att ha viss kännedom om varandra, forskare och deltagare, kan finnas i att deltagarnas förtroende för forskaren troligen kan ge större öppenhet i samtalen.

Att berätta i välkänd miljö

När talet om lärarutbildning sker i lärarutbildningens rum av lärarstudenter med lärarutbildare blir *kontexten en viktig del av det som framkommer*. Vi vet redan en hel del om det vi talar om. *Kulisserna*, som Holme och Solvang (1991) kallar dem, kan ha stor betydelse. Den runtomliggande miljön, rummets utformning, tidpunkt, tekniska hjälpmedel, allt kan ha betydelse för det klimat som sedan präglar intervjun. Fyra av de första intervjuerna ägde rum på ett tjänsterum i anslutning till lärarutbildningen och övriga tre intervjuer genomfördes vid ett studiecentrum i länet. En diktafon användes för inspelning av de första samtalen och mobiltelefonens inspelningsfunktion vid andra intervjutillfället. Inledningsvis berättade jag om deltagarens rättigheter och om tanken med intervjun.

Intervjuerna ägde rum vid två tillfällen. Det första tillfället genomfördes under tiden deltagarna gick i lärarutbildning. Vid det senare intervjutillfället, åtta år senare, mötte jag deltagarna i olika miljöer: Bella, Janet och Rickard bjöd samtalet i sina hem, Karin, Linn och Liza vid respektive skola och Hanna vid ett studiecentrum som passade nära hennes bostad. Hur dessa olika miljöer påverkar samtalet ges här inget konkret svar på, endast att det med stor sannolikhet inverkar på vilket samtal som är möjligt att föra.

Studiens giltighetskrav baseras bland annat på Ödmans (2004) bedömning om validitetsbegreppet i kvalitativa studier.³⁹ Ödman talar om begreppets två innebörder:

Den första betydelsen – ”giltig för den studerade företeelsen” – grundar sig på uppfattningen att validitet har beröring med sanningsbegreppet, medan den andra betydelsen – ”skänker mening åt denna företeelse” – inte nödvändigtvis grundar sig på ett sådant samband. (Ödman, 2004, s. 84)

Strävan att uppfylla den första betydelsen – ”giltig för den studerade företeelsen” – finns alltid men vanligast är att man får nöja sig med den andra betydelsen – ”skänker mening åt denna företeelse” (Ödman, 2004, s. 84ff). Viktigt är att vara medveten om de egna erfarenheterna när tolkning av material och texter görs, vi kan dock aldrig ha fullständig tillgång till våra själsliga processer, hävdar Ödman (2004).

Och med all den osäkerhet som samtidigt är inbegripen i vår förståelse lägger vi fram våra tolkningar för andra, att accepteras eller avvisas, fast vi naturligtvis helst önskar att de ska accepteras, om vi inte blir övertygade om att alltför

³⁹ Se också diskussionsavsnittet om validitet och giltighet.

mycket talar emot dem. Det är så långt vi kan komma, och det är mycket nog.
(Ödman, 2004, s.115)

Berättelserna är framvuxna i ett intersubjektivt möte där vi är en öppen fortsättning av varandra, med våra levda kroppar, i levda rum och levd tid där allt ser olika ut kring varje samtal. Det ger inget eller litet utrymme för en objektiv sanning eller för en subjektiv osanning, snarare en fenomenologisk hållning där vi existerar och erfar genom vår kropp och där min tolkning är den som presenterar och presenteras. Bengtsson (1998) beskriver en av Merleau-Pontys utgångspunkter:

I den värld som vi lever i finns ordning, det finns allmänna strukturer eller mening, och tänkandet är alltid bestämt av de frågor som ställs, dvs. frågorna bestämmer vad som är ett relevant svar. (Bengtsson, 1998, s. 64)

Etiska överväganden

I starten

När arbetet med undersökningen skulle inledas i mitten på 2000-talet inhämtades råd från dåvarande ordförande i Forskningsetiska rådet vid den högskola där jag vid tidpunkten arbetade. Frågan gällde främst huruvida det var möjligt att intervjua deltagare som tidigare varit mina studenter. Utifrån motfrågor som: Ska du vara deras lärare igen? Kommer du att sätta betyg på dem eller vara i annan beroendeställning i framtiden? Svaret var nej, jag skulle inte vara deras lärare igen, jag hade inga betygsutövningar eller andra maktutövande relationer till dem. Därefter startade jag arbetet med livsberättelseinsamlingen.

Trots att denna studie inte kräver en etisk prövning enligt *Lagen om etikeprövning* (SFS nr: 2003:460) är det ändå särskilt värdefullt att ha etiska hänsynstaganden som ett filter med anledning av de förtroenden jag fått i samband med insamlingen av livsberättelserna. Främst utgår jag från lagen (SFS nr: 2003:460), men också från Vetenskapsrådets skrifter, *God forskningssed* (2017) och *Forskningsetiska principer* (2002). Även Friedrich Nietzsches syn på etik har bidragit till reflektioner kring hur berättelserna kan hanteras.

Materialet

Materialet som samlats in finns på två olika media, dels finns de inspelade berättelserna och dels finns det transkriberade texter. De inspelade och avidentifierade berättelserna är nedladdade på ett externt datorminne inlåst och skyddat

från obehöriga. Därmed kan inte någon komma åt det inspelade materialet om inte ett inbrott eller annat oförutsett inträffar. Under själva transkriberingen har ljudfilerna funnits på den dator där transkriberingen ägde rum. Detta var månaderna efter att första och andra intervjugenomgången var klar, det vill säga de fanns tillgängliga på en personlig dator utan koppling till allmänt nätverk. Det fanns en minimal risk att dessa skulle kunna offentliggöras eller hamna i obehörig persons händer, vilket heller inte ägde rum.

De nedtecknade berättelserna, det vill säga transkriberingen av alla berättelser, finns fortfarande sparade i särskild mapp på en personlig dator med lösenord. De kommer att arkiveras allt eftersom under de närmsta sex månaderna efter avhandlingens tryck, också på ett inlåst externt dataminne.

Vad säger lagen?

Lagen om etikprövning (SFS nr: 2003:460) definierar forskning, nedan görs ett utdrag ur lagen:

2 § I denna lag avses med forskning: vetenskapligt experimentellt eller teoretiskt arbete för att inhämta ny kunskap och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund, dock inte sådant arbete som utförs inom ramen för högskoleutbildning på grundnivå eller på avancerad nivå, forskningshuvudman: en statlig myndighet eller en fysisk eller juridisk person i vars verksamhet forskningen utförs, forskningsperson: en levande människa som forskningen avser. (SFS nr: 2003:460, 2 §).

Föreliggande forskning kan sägas omfattas av denna definition i den mening att föreliggande studie är en studie som involverar människor. Vidare står att läsa om vilken typ av forskning som måste godkännas i etisk prövning:

7 § Forskning får godkännas bara om den kan utföras med respekt för människovärdet.

8 § Mänskliga rättigheter och grundläggande friheter skall alltid beaktas vid etikprövningen samtidigt som hänsyn skall tas till intresset av att ny kunskap kan utvecklas genom forskning. Människors välfärd skall ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov.

9 § Forskning får godkännas bara om de risker som den kan medföra för forskningspersoners hälsa, säkerhet och personliga integritet uppvägs av dess vetenskapliga värde.

10 § Forskning får inte godkännas, om det förväntade resultatet kan uppnås på ett annat sätt som innebär mindre risker för forskningspersoners hälsa, säkerhet och personliga integritet. (SFS nr: 2003:460, 7 – 9 §§).

Dessa paragrafer utgör några riktlinjer för de etiska ställningstaganden som prövas i forskning. Jag kommer senare att använda dem, trots att min studie inte faller under krav för etisk prövning, för att reflektera kring de etiska dimensionerna i denna text. I denna avhandling har deltagarna valt att berätta personliga och känsliga händelser och aspekter från deras liv.

I Vetenskapsrådets senaste skrift om God forskningssed (2017) anges ett antal uppförandekrav för att upprätta god forskningssed. Dessa är:

- 1) Du ska tala sanning om din forskning.
- 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
- 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
- 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
- 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
- 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
- 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning. (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8).

I skriften framkommer också att Vetenskapsrådet hävdar att många av forskningens etiska hänsyn går i linje med samhällets etiska och moraliska värderingar.

I USA formulerade Robert Merton fyra principer kring forskningsetik. Dessa handlar om att kunna kommunicera sina resultat med forskarsamhället och samhället i övrigt, att forskningen inte ska bedömas utifrån något annat än det vetenskapliga resultatet, bedömningen får inte ta hänsyn till forskarens bakgrund, kön eller plats i samhället. Vidare formulerar Merton att forskarens avsikt inte ska vara något annat än att presentera ny kunskap samt avslutningsvis att forskaren ständigt skall vara kritisk och granskande i sin egen forskning (Vetenskapsrådet, 2017). I relation till denna text har dessa fyra principer i stort kunnat följas. Den första principen är den som prövas först när texten är tryckt och när en bredare läsekrets. Den andra principen om bedömningen av annan forskning har följt devisen om att forskarens bakgrund och plats i samhället inte legat till grund för vilken forskning som här presenteras. Syftet har också varit att sprida ny kunskap om lärarblivande samt har kritiskt läsande pågått parallellt med arbetet med berättelserna. Mertons krav är inte helt oproblematiska att

efterleva, det kan exempelvis finnas andra motiv än att bidra med kunskap till varför en forskningsstudie är relevant, till exempel för att främja arbetsmarknaden (Vetenskapsrådet, 2017).

I denna avhandling har deltagarna valt att berätta om personliga händelser och olika aspekter från deras liv. Det har motiverat mig att avidentifiera deltagarna med namn, ort, skolor, årtal och i vissa fall kön. De har själva fritt valt vad de vill dela med sig av. Undersökningen är gjord med full respekt för respektive deltagares livssituation. De mänskliga rättigheterna har inte kränkts genom denna undersökning. Även om deltagarna har valt att dela med sig om sin, i vissa fall, ohälsa, så har ohälsan inte påverkats av föreliggande studie.

Moral är ett begrepp som ofta nämns i samband med etik. Nietzsche har en egen syn på moral som kan tolkas som meta-etisk (Angier, 2012). Nietzsche menar att moral är ett sätt att vara livsbejakande på och att det egentligen inte finns någon moral, utan snarare osynliggjorda och kulturella värderingar. Nietzsche hävdar att vi egentligen *tolkar* fenomen på ett moraliskt sätt (Angier, 2012). Jag läser det som att han vill få moral till att handla om människors olika sätt att tänka kring fenomen och att det bygger på underliggande värden och kulturell påverkan.

Talcott Parsons (1939) talade tidigt om människors olika sätt att tänka och att det finns två typer av tänkandet: det individuella tänkandet och det altruistiska tänkandet, det senare innebär att människan osjälviskt tänker på andra och i ett större sammanhang. Det är bara de professionella som tänker altruistiskt, skriver han. David Cohen (2011) hävdar att lärarens relation till eleverna är av stor betydelse där förhållningssätt blir en avgörande del av professionen. Med ett sådant resonemang skulle etik kunna vara ett altruistiskt sätt att förhålla sig till världens fenomen. Det stöds också av Cohens (2011) slutsats om att det krävs mycket mer av exempelvis en lärare idag än tidigare, något utöver det som sker i på lärarutbildningen och senare i skolsammanhanget, ett sätt att vara som människa.

Förutom att *Lagen om etikprövning av forskning som rör människor* (SFS 2003:460) ligger till grund för etikpositionerna i denna studie används också Vetenskapsrådets (2002, 2017) kriterier, men hänsyn har också tagits till att på ett fenomenologiskt sätt vara öppen för andra delar av mening och värden i arbetet såsom exempelvis Nietzsche vill beskriva moralen. Från vetenskapsrådet förhåller jag mig till principerna: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Etik i text och arbete – fyra principer

I den etiska principen *informationskravet* ställs krav på att deltagaren i studien ges full information om rätten att avbryta, syftet med studien, tillgänglighet till data/transkribering, vilka som har tillgång till exempelvis intervjun och hur den ska användas. För att uppfylla informationskravet inleddes intervjuerna med denna information. Jag har vid ett tillfälle mellan första och andra intervjutillfället skickat tolkningarna av resultatet till deltagarna för respons och synpunkter för att säkerställa att ingen tolkning gjorts på ett missvisande sätt och för att ge deltagarna en inblick i arbetet med deras utsagor. På så sätt kan *samtyckeskravet* ha tillgodosetts i den meningen att deltagarna, förutom att de tackat ja till att delta i studien, fått tillfälle att se sina utsagor i en framtida kontext. När jag återvände till deltagarna efter åtta år gavs ytterligare tillfälle till samtycke kring tidigare och nuvarande intervjuanvändning.

Andra betydelser har vävts in i informationskravet och samtyckeskravet, bland annat har jag reflekterat kring hur fullständigt berättelserna skulle presenteras. Detta val har inte varit praktiskt möjligt att dela med deltagarna eftersom ett sådant vägval troligtvis inte ligger i deltagarnas kunskap om studiens centrala frågeställningar. Det innebär att jag reflekterat en del kring vilken transkriberingsmetod jag ska välja samt hur studiens frågeställningar och deltagarnas utrymme bäst ska balanseras.

Jag fick anledning att i tidigt stadium transkribera en berättelse i detalj. Där fanns alla kommunikativa detaljer, som jag kunde notera: hummande, skratt, tystnad, mimik och mycket övrigt. Det blev en intressant historia som visade sig ha både för- och nackdelar. En av fördelarna var att berättelsen presenterades fullständigt och läsaren kunde förstå de känslor som vävs in i människors berättelser och i interaktion med en lyssnande och medsamtalande människa. En av nackdelarna var i stället att innehållet i berättelsen stundtals försvann i hummanden och skratt. Här gjordes ett innehållsligt val, det som berättades fick företräde före stämning och interaktion (se exempelvis Johansson, 2005). Detta val kunde också bidra till att skydda den personliga integriteten då många uttryck blev starka och var svåra att presentera i detalj. Transkriberingsaspekten var också till hjälp för den diskretion som varje deltagare har rätt till av samma anledning som skyddet av den personliga integriteten. Det innebar att jag här också tangerade *konfidentialitetskravet* då berättelserna avkodades i samband med att de lyftes in i avhandlingstexten. Därför kan också presentationen av deltagarna uppfattas som ”luddig” eller ”oklar”, vilket är ett medvetet val. Det har

motiverat mig att avidentifiera deltagarna med namn, ort, skolor, årtal och i vissa fall kön. De har själva fritt valt vad de vill dela med sig av till mig.

Undersökningen är gjord med respekt för deltagarnas livssituation. Deras mänskliga rättigheter har inte kränkts genom denna undersökning. Deltagarna berättar om sådant som har hänt innan jag besöker dem och har därvidlag inte påverkats av föreliggande studie. Deltagarna anonymiserades tidigt, vilket resulterade i ett detektivarbete när de efter åtta år skulle kontaktas igen, eftersom de genom åren kommit att bli Linn, Janet, Bella, Nick, Rickard, Olle och Karin och inget annat. Deras korrekta identitet krävde således en hel del efterforskningar innan jag återfann dem och kunde återkoppla för en andra intervjuomgång. Den detektivgenomgången var inte alldeles självklar, vilket styrker mig i uppfattningen att de är väl skyddade i denna text.⁴⁰

Vetenskapsrådets principer flätades in som ett led i livsberättelseinsamling, transkribering, urval av uttalande samt tolkning och presentation. Därvid kom en naturlig reflektion kring *nyttjandekravet* som pekar på vikten av att använda forskningsmaterial på ett korrekt och varsamt sätt och inte använda material på ett sådant sätt att deltagarna känner sig utnyttjade eller utpekade negativt.

Livsberättelsen

Den narrativa undersökningen används för att förstå mänsklig existens (se Atkinson, 2004, 2007; Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 1995; Clandinin & Rosiek, 2007; Connelly et al., 1997; Goodson & Numan, 2003; Goodson & Sikes, 2001; Polkinghorne, 2005, 2007). Polkinghorne (2007) skriver att den forskare som använder narrativ ansats samlar in unik livserfarenhet och bedriver inte generaliserande studier. Det finns en risk att förlora det unika i erfarenheten om det generella eftersöks, genom att exempelvis genomföra en enkätundersökning bland 100 lärare blir möjligheten att finna unika berättelser om lärarblivande på samma sätt som med livsberättelser mycket liten. Snarare blir resultatet troligen mer allmänt och generellt.

Livsberättelseforskningens styrkor sägs ofta vara att vi tar människors erfarenheter och berättelser på allvar. Vi skriver gärna om andras berättelser och förtydligar (mer eller mindre villigt) att vi som forskare är medskapare till

⁴⁰ Jag hade ändå tillgång till mina tidigare studentlistor, vilket inte en person utanför organisationen har, dessutom har det kommit att bli ganska många studentlistor genom åren och årtalen är avkodade i denna text, vilket i princip gör det till en omöjlig uppgift att spåra dessa deltagare.

dessas berättelser i berättandets stund och i den efterföljande bearbetningen av materialet som producerats. (Karlsson et al., 2012, s. 81)

Personen synliggörs i människors berättande där han/hon ger mening till sin erfarenhet. Det är skillnad på det liv som levs och på den berättelse som berättas, enligt Polkinghorne (1996a). Den erfarna meningen genomgår en transformation från språk till text vilket komplicerar ansatsen. Det saknas också element i berättelserna då berättaren inte har tillgång till alla delar av sig själv eller till ett språk som kan förmedla allt som erfars (Polkinghorne, 1996a). Skillnaden mellan det som berättas och det som upplevts har fyra olika aspekter:

- 1 språket som begränsar och som inte alltid lyckas fånga det som är meningsfulla erfarenheter
- 2 möjligheten att reflektera över sådant som kanske ligger utanför vårt medvetande
- 3 människor vill kanske inte avslöja allt eftersom de anser att de har låg social status
- 4 komplexiteten skapad av det faktum att texten är en gemensam konstruktion av forskare och informant (Polkinghorne, 2007, s. 480).

Berättelserna måste därvidlag tolkas. Det resulterar i ett gap mellan den historia som har uppfattats av den intervjuade och den som berättas för forskaren. Gapet blir ännu större när berättelsen sedan tolkas och återberättas för läsaren (Lieblich et al., 1998; Polkinghorne, 1996) då det kan vara problematiskt för forskaren att transformera den narrativa berättelsen om livet så att läsaren förstår vad som har berättats och vilka innebörder detta har. Clandinin (2013) hävdar att man inte samlar in och "listen" på berättelser utan man tänker "together" med deltagaren så att man ska förstå livet som de lever. Varje steg i forskningsprocessen kräver förhandling om vad som ska finnas med och hur det ska tolkas, analyseras och skrivas. Clandinin vill till och med kalla det fältanteckningar i stället för livsberättelser. Konceptet att tänka "with" berättelser är menat som motpol till att tänka "about" dem. Tänker vi "about" berättelser ser vi narrativ som ett objekt. Tänker vi "with" berättelsen tillåter vi narrativ att arbeta med oss (Clandinin, 2013).

Clandinin (2013) skriver att fler berättelser finns i den kontext som livsberättelserna berättas i och att vi dessutom lever i egna och "alongside" andras berättelser vilka ständigt vävs samman – "stories alongside". Exempelvis vävs

skolans berättelser in i lärarnas praktik. Forskaren ger sig ut i livet och går på sidan om en person i dennes liv under berättelsen. ”In living rather than in telling”, är enligt Clandinin, (2013, s. 165) att vi lever berättade liv i berättade landskap (Clandinin, 2013, s. 29). Detta kan jämföras med Goodsons och Numans (2003) resonemang om livsberättelsen i sin kontext. Kontext är av stor betydelse när berättelsen berättas (av deltagare) och återges (av forskare). Genom att ge livsberättelsen en kontext förändras berättelsen till en historia – en *livshistoria*. Denna tanke hade Goodson tidigt och skriver bland annat om den i sin bok *Life history research in Educational Settings* tillsammans med Sikes 2001. De betonar också att sätten att bedriva livshistorieforskning är många.

Metoden passar för frågor som exempelvis varför man väljer att bli lärare, hur det är att vara förälder och undersökningarna skall hållas ganska små, man ska inte samla in för många berättelser. Transkription och analys är kostsamma aktiviteter. Cirka fem, sex berättelser kan vara lagom (Goodson & Sikes, 2001).

I antologin *Med livsberättelser som forskningsansats* skriver redaktörerna:

Vad som genomsyrar alla bidrag i denna antologi är hur relationen mellan människa, erfarenhet och berättelse kan förstås i olika sammanhang. Denna relation är komplex och öppnar för olika sätt att förstå och analysera livsberättelser. (Löfgren et al., 2015, s. 6)

Livsberättelsen och meningsskapande

En viktig del i denna text är meningsskapande. Flera forskare skriver om mening, exempelvis Pérez Prieto (2012) som skriver att berättelsen är central för vår självförståelse och för vårt meningsskapande. Han hävdar att berättelser om våra liv i första hand handlar om kreativa processer av meningsskapande (Pérez Prieto, 2012, s. 140).

Schütz (2002) har intresserat sig för mening i vardagslivet. En av de aspekter han understryker är att vi talar om det som är meningsfullt. Är det inte meningsfullt så talar vi inte om det. På så sätt kommer mening alltid först. Den finns redan där när vi berättar. Genom berättelserna synliggör människor meningsfull erfarenhet (Cary, 1999; Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 1995; Clandinin & Rosiek, 2007; Polkinghorne, 1996). Berättandet är den mest utbredda mänskliga aktiviteten i vår kultur (se exempelvis Ahlberg, 2004; Bengtsson, 2005; Brockmeier & Carbaugh, 2001; Clandinin, 2013; Goodson & Numan, 2003;

Haglund, 2004; Johansson, 2005; Klein, 1990; Skott, 2004; Pérez Prieto, 2000, 2004).⁴¹

Clandinins och Connellys syn på narrativ har inspirerat mig i detta arbete (se exempelvis Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 1998, 2000; Connelly & Clandinin, 1999). De presenterar den narrativa utforskningen⁴² som skild från den narrativa forskningen eller analysen i den meningen att den både är ett fenomen och en metod och att den överskrider livsberättelsen som begrepp med dimensionerna tid, socialitet och plats. Genom att ta hänsyn till samtliga dessa tre aspekter samtidigt skiljer sig den narrativa utforskningen från andra narrativa metoder (Clandinin, 2013).

Även andra forskare skriver att berättelsen inte är en avgränsad, enskild och/eller en objektiv datainsamlingsmetod utan att den alltid knyts till tid, rum, kontext och aktörer. Den påverkas av vem som berättar och vem den berättas för (se exempelvis Skott, 2004). Med hjälp av dessa dimensioner kan meningen i exempelvis lärarblivande fångas in i ”stories to live by” som exempel på existentiella villkor. Det är en erfarenhetsbaserad forskningsmetod och den ger oss en annan förståelse för undervisningspraktiken än andra metoder och den gör det lättare att förstå att lärande sker tillsammans med andra, att lärandet är relationellt. Lärares kunskap är narrativ kunskap (Clandinin & Connelly, 2000). Connelly och Clandinin (1999) citerar en tidigare text från 1988 (Connelly & Clandinin, 1999).

Man kan se på lärares kompetens som att den finns i deras tidigare erfarenhet, i deras nuvarande kropp och sinne, och i deras framtida handlingar och planer. (Connelly och Clandinin, 1988⁴³ i Connelly & Clandinin, 1999)

Clandinin och Connelly (1999) ser lärares kunskaper som narrativa livsberättelser och som en konstruktion av livet. Detta liv äger rum i föränderliga landskap och när dessa förändras så förändras också ”stories to live by”. När Clandinin och Connelly diskuterar lärarnas arbete i det professionella landskapet, avser de hur lärare anpassar sina handlingar så att de ”fits the story to live by”. På så sätt kan den narrativa utforskningen vara mer än en livsberättelse. I detta fall som något mer än en metod, i betydelsen att ”her story to live by” är människans

⁴¹ Allt fler studier inom exempelvis identitetsforskning använder narrativ design (se exempelvis Brante, 2008; Day et al., 2006; Estola, 2003; Forresta et al., 2010; Lansheim, 2010; Löfgren, 2012; Spånberger Weitz, 2011; Stolpe, 2011).

⁴² I originaltexten används begreppet ”exploration”

⁴³ Ursprungstexten, 1988, finns inte längre tillgänglig, enligt mailkontakt med Clandinin.

sätt att leva och uttrycka mening och samtidigt hantera vardagliga händelser både privat och professionellt så de passar in i livet och blir en del av det.

Den narrativa utforskningen studerar lärarens liv som människa. ”Stories to live by” handlar om läroplaner, undervisning och värderingar men också om tid och plats, gränser, cykler och rytm (Connelly & Clandinin, 1999). Ett narrativt projekt blir aldrig färdigt. ”Stories to live by” fortsätter ständigt – livet är ständigt i rörelse. Det handlar om som forskare att lägga pussel i ett narrativt projekt. Vi som använder narrativ ansats måste ställa oss åt sidan och förklara vilken mening narrativ ansats har för oss (Clandinin, 2013). Den narrativa ansatsen kommer i studien om lärarblivande att handla om människors erfarenhet och mening i livet och att gå ”alongside” ett kort ögonblick för att sedan tolka och förhandla (forskaren) om hur detta ögonblick på allra bästa sätt ska kunna presenteras för läsaren med alla dess innebörder och bottnar.

Tolkning och analys av resultatet

Den narrativa analysen i denna studie har innehållit flera dimensioner och bedömningar (Czarniawska, 2004). Tolkningen rör sig mellan olika tankebanor inramad av livsvärldsliga dimensioner. I hög grad har tolkningsarbetet bestått i så kallad meningstolkning, att läsa berättelserna mellan raderna för att försöka belysa något mer än bara det sagda i det att förstå meningen bakom det sagda och vad det sagda är uttryck för (Boje, 2001; Kvale & Brinkman, 2009; Schostak, 2006). Jag försöker skilja på *sense and non-sense* (som har mening för lärarblivande och inte mening för lärarblivande) (Schostak, 2002) när jag analyserar det som sägs. Meningsfulla uttryck svarar i de flesta fall mot frågan om lärarblivande. Uttryck som inte svarar direkt eller indirekt på den frågan har bedömts som mindre väsentliga, exempelvis när vi samtalar om någon gemensam bekant eller annat småprat som ligger utanför berättelsen om lärarblivande och lärarens vardag. Därvid har väsentligheter i livsvärlden (Ödman, 2007) fått framträda som exempelvis betydelsen av sjukdom och smärta. Sammanfattningsvis har tolkningsarbetet skett i flera dimensioner men främst med livsvillkoren för lärarblivande i fokus.

Noterbart är att de flesta av deltagarna i studien på olika sätt beskriver sjukdomar och smärta. Det kan tolkas dels som att stämningen i intervjusituationen varit sådan att deltagarna vill dela förtroende om svårigheter de mött i livet och att det inte behöver betyda att de är sjukare än någon annan grupp studenter som kunde ha intervjuats. Dels kan det sannolikt vara så att lärarstudenter och

nyutexaminerade lärare löper större risk för ohälsa. Det är dock inget denna studie undersöker.

Det som tolkas i analysarbetet är ett nyansrikt samtal som reducerats till text där texten i sig blir ett tolkningsbart medel av kunskap och mening. Texten kan bevaras, jämföras och man kan återvända till den om och om igen (Gustavsson & Bergström, 2005). De olika betydelseerna som framkommer kan jämföras med Schütz (2002) egenskaper i relevanssystemet där egenskap p får betydelse hos en student medan egenskap q har betydelse för en annan. Schostak (2006) skriver:

[...] which assumes that by "just looking" and "just asking" one gets at the truth, or at least, at the ways in which truth is socially constructed. (s.78)

I stor grad har jag lyft och betonat deltagarnas röster i dialogerna även om jag är aktiv i samtliga berättelser. Av olika former för narrativ analys används "del-innehåll" som innebär att fokus riktas på innehållet och lyfter vissa *delar* ur berättelserna (Johansson, 2005) utan att tappa helheten. Min ambition är att tolkningen ska röra sig mellan del och helhet för att förstå och belysa mening i deltagarnas utsagor (Ödman, 2007). Modellen påminner om den som inom narrativ analys kallas för *helhetsperspektiv med fokus på innehåll* (Johansson, 2005). Delarna relateras till helheten. Modellen är framtagen av Lieblich för att visa att narrativ analys är *en mängd* olika analysmodeller och inte en enda. Lieblich delar upp de olika modellerna i fyra fält; 1) *helhetsperspektivet*, 2) *helhetsperspektiv med fokus på form*, där handlar fokus mer om intrigen eller berättelsens struktur, 3) *del-innehåll*, som innebär att man lyfter ur vissa yttranden och definierar vissa kategorier och 4) handlar om *del-form* och har i stället fokus på stilistiska eller lingvistiska karaktäristika hos vissa definierade delar i berättelsen (Johansson, 2005, s. 288ff).

I framskrivningen av resultatet och tolkningen används *levd kropp*, *levda relationer*, *levd tid* och *levt rum*. I kapitlet om *levd kropp* väljs citat från berättelserna som på olika sätt hänvisar till *levd kropp*. Om deltagaren berättar om sjukskrivning, kroppslig värk eller annat som direkt kan härledas till den levda och fysiska kroppen presenteras detta. *Levd kropp* är ett sätt att se på existens, att tolka människor som subjekt, ett subjekt med kropp. Det handlar inte om den fysiska kroppen i detta perspektiv som något avskilt existensen. Det första kapitlet i resultatdelen handlar om *levd kropp* i lärarblivande och där argumenteras för hur *levd kropp* har betydelse för lärarblivande.

I efterkommande resultatkapitel 6, ges exempel på levda relationer i lärarblivande och här tematiseras resultaten. Nyanserade relationer presenteras som speglar deltagarens utsagor. Till levda relationer knyts tillitsrelationer, trygghetsrelationer, osynliggjorda relationer, icke-delaktiga relationer, utestängande relationer, nära relationer, yrkesstolta relationer, yrkesoförstående relationer samt jag-relationer. Några av rubrikerna kunde möjligen slås samman, men inför varje deltagares utsaga görs i stället ett försök till öppenhet och mångfald i rubrikerna.

I kapitel 7 i resultatdelen, tolkas deltagarnas levda tid. Tid diskuteras som tid i motstånd, i bundenhet, i frihet, som resurs, i återhämtning, i uppbyggnad, i balans och i utveckling. Här lyfts deltagarnas tal om tid och hur de knyter den till lärarblivande.

Slutligen används levt rum i resultatdelen, kapitel 8, som en aspekt av lärarblivande där deltagarna på olika sätt talar om rum. Här ges exempel på klassrum, rum för lärande, rum där vissa aspekter sitter i väggarna, rum som yrkesdefinition och elevlevda rum.

De tre sista resultatkapitlen, kapitel 6, 7 och 8, är tematiserade och exemplifierade vilket innebär att alla deltagarna inte är med under samtliga rubriker.

Insamling av berättelser och tolkningsexempel

Inspelning användes vid samtliga intervjutillfällen utom vid det första med Linn, tekniken fungerade inte vid det tillfället och jag antecknade vårt samtal så detaljerat som möjligt. I en reflektion kring de vitt skilda miljöer där intervjuerna genomfördes ses inga skillnader i berättartyp, berättaregenskaper eller innehåll. Samtliga berättelser har varit personliga och deltagarna har, oavsett miljö, valt att dela sina livsfrågor. Det har givit studien ett nyansrikt material kring existentiella frågor. Att tolka en annan människas berättelse kräver ett etiskt och öppet förhållningssätt till analys och tolkning. Därför presenteras några exempel på hur tolkningsprocessen har genomförts.

OM LÄRARBLIVANDE

Tabell 4. Tolkningsexempel från respektive levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum.

Utsaga	Tolkning	Tolkningsperspektiv
<p>Janet: Jag började i förskoleklass och jobbade upp till trean, sedan blev min pappa dålig så då blev jag sjukskriven och så låg allt och väntade på mig där. Ingen gjorde någonting utan det bara travades, sedan orkade jag inte gå tillbaka. Så då erbjöd rektorn mig en tjänst på Solskolan</p>	<p>I denna utsaga tolkar jag Janet situation som att hon inte klarade av att gå tillbaka till sitt arbete i lågstadiet då all dokumentation fanns ogjord sedan hon var sjukskriven. Hon valde också att inte gå tillbaka till sin ursprungliga tjänst utan fick hjälp att byta arbetsplats. Jag tolkar det också som att pappans sjukdom är ett livsvillkor som är existentiellt och som Janet inte kan påverka.</p>	<p>Utsagan tolkas i perspektivet levd kropp eftersom frågan är existentiell för Janet.</p>
<p>Bella: Jag hade ju min... som man kan kalla mentor men hon hade ju matte, hon hade jobbat länge på skolan. Tryggheten där med henne som jag hade, det var ju A och O. Eller mentor var det inte heller utan vi var ju kompanjoner och hon hade så mycket erfarenhet...</p>	<p>Bella förstår jag här som att hennes kollega, som arbetat länge i skolan, kunde ge Bella den trygghet som hon behövde när hon var nyutexaminerad.</p>	<p>Bellas tacksamhet över kollegans kunskaper tolkar jag som en levd relation och som en <i>trygghetsrelation</i>.</p>

Utsaga	Tolkning	Tolkningsperspektiv
<p>Rickard: Första veckan⁴⁴ [...] sitter de och räknar och så kunde man gå runt och fråga ”hur går det för dig, behöver du hjälp med något?” då säger de ”nej, nej det går bra” och sen så fort jag kommer bort till nästa då räcker de upp handen och ska fråga läraren i stället. De törs inte fråga mig. Men sen andra veckan när man hade lärt sig alla namnen, alla kände mig, alla pratade mer öppet.⁴⁵</p>	<p>I denna utsaga tolkar jag Rickards motstånd till den korta tid han får vara på sin VFU-plats och hur det påverkar hans relationsbyggande med eleverna. Inte förrän andra veckan börjar de öppna sig och prata med honom och då är VFUn slut.</p>	<p>Detta tolkar jag som att Rickard möter <i>tid i motstånd</i>. Detta motstånd bidrar inte till hans lärarytande. Jag uppfattar även en frustration i att VFUn tar slut när det börjar bli så bra relation mellan Rickard och eleverna.</p>
<p>Linn: Min första VFU gjorde jag i en mixad grupp 6-åringar till 2-åringar på skolan, jag höll på att bryta ihop. De var ju så små! Och rätt vad det är så kissade någon på sig och jag kände, nej, det här går inte och det enda jag gjorde var att plocka in och ut ur torkskåpet och snöt ungar och så skulle buppetibupperna gå i väg på dittelidatten och alla var ju lika stora, jag såg inte skillnad på dem, nej, jag bara kände, det här är inte min grej.</p>	<p>Linn berättar om att förskolans åldersgrupp inte passar hennes yrkesval. Hon berättar om torkskåp och hur annorlunda verksamheten på förskola ser ut gällande att man ”snyter ungar” och går iväg i olika barnkonstellationer på olika aktiviteter.</p>	<p>Det Linn berättar visar att rummen ofta är anpassade till den verksamhet som bedrivs i den. Här tolkar jag det som <i>levt rum som yrkesdefinition</i>. Det vill säga, rummet bidrar till att konstituera vissa dimensioner av lärarytande. Ett torkskåp är ett exempel på det.</p>

I tabell 4 ges exempel på den linje jag följt under tolkningsarbetet och i förståelse av de utsagor deltagarna delat med mig. Många fler presenteras i resultatkapitel 5, 6, 7 och 8.

⁴⁴ På den verksamhetsförlagda utbildningen

⁴⁵ Förkortat citat, återfinns i sin helhet i kapitel 7.

Centrala begrepp

I följande text sammanfattas de begrepp som används vidare i avhandlingen och som hämtats från de första, teoretiska kapitlen. I detta avsnitt ges de bara en kort sammanfattning eftersom de har vävts in i de tidigare kapitlen; här tas de ur sitt sammanhang för att klargöra skillnader dem emellan och hur de används i studien. Begreppen har i de flesta fall sitt ursprung från livsvärldsfenomenologi och/eller narrativ.

“Stories to live by” och “secret stories”

Clandinin och Connelly (se exempelvis Clandinin & Connelly, 1998, 1999) skriver om olika ”stories” och hävdar att det blir problematiskt om exempelvis skolans ”story” inte passar lärarens. ”Stories to live by” är det synliggjorda existentiella villkoret för deltagaren och smälter ofta samman med levd kropp och påverkar den på olika sätt. Ett annat sätt att uttrycka detta på är ”berättelser att leva med” och innebär att det pågår berättelser runt om deltagarna; skolans, läroplanens, föräldrarnas, elevernas som deltagarna måste förhålla sig till och leva med och ibland går inte deltagarens berättelse ihop med exempelvis skolans. Om ”stories to live by” handlar om skolan och bilden av yrket och att de berättelserna (stories) inte går att leva med (to live by), leder det till att deltagaren troligtvis omskapar sin egen berättelse till exempel genom att sluta som lärare eller byta skola/stadie.

”Secret stories” är ett begrepp som Clandinin och Connelly (1998) använder för att beskriva berättelser som aldrig synliggörs utan förblir dolda. Dessa berättelser finns hos deltagarna i denna studie på flera plan. Det handlar om tankar, känslor och minnen som de inte delar med någon annan men som påverkar lärarblivande. Dessa ”secret stories” har deltagarna i många avseenden delat med mig i denna studie.

Horisont

Horisont är ett begrepp som används inom fenomenologin (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001) och betyder i korthet att vi upplever världen utifrån vår horisont, där vi står, det naturliga tillståndet. När jag talar om deltagarnas horisont så avser jag de utgångslägen de befinner sig vid när de berättar, de har en särskild vy beroende på vilken horisont de utgår från. Horisonten finns alltid i deltagarnas liv och regionala världar.

Intersubjektivitet och levda relationer

Intersubjektivitet är ett annat begrepp som används inom fenomenologi (Bengtsson 1998). Det kan förstås som ”mellan subjekt” och har betydelse i Merleau-Pontys *levd kropp* där levda relationer ges betydelse, det vill säga, möten mellan subjekt. Intersubjektivitet handlar om vår sociala verklighet och här i form av levda relationer, i betydelsen relationer som är meningsfulla för oss på olika sätt.

Existentiell återvändsgränd

Merleau-Pontys (1999) begrepp existentiell återvändsgränd exemplifierar han genom att beskriva fantomsmärtan i en amputerad kroppsdel. Merleau-Ponty förklarar en existentiell återvändsgränd som ett tillstånd där vi inte kan se den objektiva världen. Han använder autism som exempel. Här används begreppet för att beskriva dels deltagarnas motgångar som är svåra att komma till rätta med, dels de gånger den objektiva världen blir för svår att hantera och deltagarna av olika anledningar, tvingas vända sig ifrån den för att klara av situationen känslomässigt.

Regional värld

I föreliggande studie används regional värld, enligt Bengtssons (2010) och Bengtssons och Berndtssons (2015) definition. Deltagarna rör sig mellan olika regionala världar där en yrkesregional värld till stor del upptar deltagarnas berättelser och avser läraryrket och lärarens vardag i skolan. Andra regionala världar är den privata världen och lärarutbildningens värld som kan delas in i en regional värld på campus och en regional värld i den verksamhetsförlagda delen, den i den kommunala/privata skolan. Rörelsen mellan campus och den verksamhetsförlagda delen kan skava lika väl som rörelsen från lärarutbildningen när man utexamineras till inträdet i den ”riktiga” yrkesvärlden.

Levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum

Ovanstående begrepp är hämtade från Merleau-Pontys filosofi (van Manen, 1990) och används här som en lins för att förstå och belysa berättelserna på ett existentiellt plan. De används som en analytisk förståelse i uttolkning av de berättelser som samlats in i studien.

Avslutningsvis har detta kapitels syfte varit att ge en bred bild av arbetet med narrativ och livsberättelser. Inledningsvis redogör jag för berättelsens ontologiska och epistemologiska status och en kritisk reflektion kring berättelse som

datainsamlingsmetod. Här har också de etiska dimensionerna i studien presenterats lika väl som överväganden kring tolkningsprocessen. Deltagarna presenteras kort och anonymt och kapitlet avslutas med centrala begrepp som används genom hela texten.

Del II – Levda kropp, levda relationer, levd tid och levt rum i lärarblivande

Tankar och ord. – Inte beller sina tankar kan man helt återge i ord.
Nietzsche (1882/1987, s. 169).

5 Levd kropp i lärarblivande

I följande kapitel inleds resultatdelen i avhandlingen med att redovisa deltagarnas utsagor som kan knyta an till Merleau-Pontys begrepp *levd kropp*. Det innebär att jag kontextualiserar berättelserna i livsvärlden. I det inledande resultatkapitlet presenteras varje deltagare separat. Därefter kommer 3 kapitel om levda relationer, levd tid och levt rum som presenteras på ett mer tematiskt vis. Där framläggs resultaten i nyanserade tolkningar av utsagorna och varje deltagare återfinns inte under samtliga rubriker.

Inledning

I följande kapitel presenteras analys av berättelserna i Merleau-Pontys begrepp *levd kropp* som en dimension i lärarblivande. Det innebär bland annat att deltagarnas berättelser tolkas med Merleau-Pontys *levd kropp* och existens som lins. Således kan existentiella villkor för lärarblivande synliggöras. Samtliga har något att berätta som kan ses som uttryck för dimensionen *levd kropp*.

Janet

Janet var med vid första intervjutillfället. I sin första berättelse utgår hon från en händelse som kan ses som ett uttryck för dimensionen *levd kropp*. Så här inleder hon berättelsen vid första tillfället.

Janet: Innan, [lärarutbildningen] då arbetade jag i affär i 13 år, så blev jag sjuk och fick operera mig. Funderat på lärarutbildning det har jag gjort i säkert 10 år, minst.

M: Hur länge var du sjukskriven innan du kunde komma igång?

Janet: Ja ... jag var väl sjukskriven i 1,5 år först innan operation.

M: Oj, tog det så lång tid innan du fick operation?

Janet: Ja, de ville inte operera först utan det var ju först efter att de såg att det inte läkte av sig själv.

I uttalandet ovan knyter Janet an till kroppens betydelse i beskrivningen av sjukdomens konsekvenser. På grund av operationen ändras hennes förutsättningar, en dröm kan bli sann. När vi talar om operationen har det gått några år och tillbakablickens på händelsen är vid det här laget positiv. Att läsa på högskolan är positivt. Men Janet har också genomgått 1,5 år med sjukskrivning och sannolikt smärta. Detta nämner hon i förbifarten, vilket jag tolkar som att det inte har någon betydelse i hennes utveckling idag. Här framträder kroppens villkor som en existentiell återvändsgränd, då Janets kropp omöjliggör hennes önskan om att få läsa till lärare innan en operation genomförs. Janet fortsätter:

Janet: Sen läste jag ett år i Solbacka också på vuxenutbildningen där.

M: Ja, vad läste du då?

Janet: svenskan och engelskan och historien läste jag. Jag har bara tvåårigt gymnasium.

I berättelserna finns nyanser som är problematiska att återberätta i skriftspråk som exempelvis när vi nickar och skapar gemensam förståelse med kroppsuttryck och tonlägen. När Janet berättar om hur hon läste in och ikapp olika ämnen presenterar hon samtidigt en riktad betydelse för hur hon så småningom vill bli lärare. Det kan tolkas som att hon från och med den dagen hon skulle vidare från ICA (och efter sin operation) nogsamt planerade varje steg mot utbildningen till lärare. Således torde man kunna konstatera att hon redan innan lärarutbildningen började sin bildningsgång mot en läraridentitet. När hon talar om sin operation och valet att söka lärarutbildningen uttrycker hon exempel på de förberedelser som krävdes för att uppnå läraryrket. Samtidigt understryker hon att "bara ha tvåårigt gymnasium" var ett hinder, vilket gör att vägen till en färdig lärarroll tar längre tid för henne än för någon med redan färdig behörighet.

Janets sjukskrivning har påverkat hennes val av studier. Hennes uttalande kan ses som exempel på hur den levda kroppen kan begränsa livets valmöjligheter, hur den kan framstå som ett levtt perspektiv, som en existens eller ett gränssnitt mot världen. Hur en händelse som upplevs negativ när den sker, kan upplevas neutral eller till och med positiv när den ses ur ett historiskt perspektiv och när den återberättas i ljuset av en positivare livssituation.

Vid ett tillfälle diskuterar Janet sin situation som pendlare:

Janet: Nu är det bara jag som pendlar. Det kan jag säga att det är totalt värdelöst som de lagt nu, schemat. Vi ska åka så långt för en timme och 45 minuter. Jag fattar inte.

Den levda kroppen i den rumsliga betydelsen kan sägas bli lyft i detta uttalande. Betydelsen knyts till kroppsliga vedermödor, kroppen bebor rummet. Vår existens är i kroppen och i detta fall känns det tungt att förflytta sig mellan olika sammanhang, från vardag och familj till högskolan nästan en och en halv timme bort enkel resa. För Janet ter sig detta som en märklig planering – ”jag fattar inte” – ger uttryck för det. Detta har stor betydelse för Janet och det upplevs som ett hinder i hennes utveckling att behöva använda tid till förflyttning när hennes egentliga syfte med utbildningen är att *bli lärare*. Här möter den levda kroppen ett hinder för lärarblivande. Hindret kan förstås i det att Janet inte själv kan förstå hur dessa korta pass kan hjälpa henne i utvecklingen till lärare då hon har lång resväg till högskolan. Det kan uppfattas som att utbildningen inte tar hänsyn till pendlarnas situation och därmed stödjer den inte heller dem i deras utveckling till lärare.

M: Är det varje dag?

Janet: Tre dagar i veckan.

M: Varför lägger man inte ihop det?

Janet: Ja, säg det? Igår var jag dit en timme. Och så idag en timme och 45 minuter. Imorgon är det en timme och 45 minuter. Sen på torsdag är det längre då är det två pass.

M: Är det lika veckan efter?

Janet: Ja, det är hela tiden så.

M: Men som idag, är det något du måste vara med på?

Janet: Ja, det är en muntlig lektion så den kan man inte vara borta från. Det enda betygsgrundande är hur man pratar där. Det är ju inget annat. Distans har man ju kunnat gå också. Men då finns inte den med didaktik. Den finns utan didaktik, engelska A men inte med. Det måste jag ha.

Även om dessa begränsningar indirekt utvecklar Janet yrkesidentitet så har Janet själv noterat det som brister i den meningen att hon dels inte kan läsa på distans, dels att den muntliga genomgången är obligatoriskt. Att utvecklas indirekt innebär här att man kan växa även när man stöter på motstånd. I motstånd

stannar studenten troligen upp och reflekterar och troligtvis kommer det negativa minnet att påverka den egna lärargärningen i framtiden. Att Janet reflekterar över dessa saker visar hon när hon väljer att belysa dem som exempel på motstånd i utbildningen.

Inget av detta hjälper Janet i sin utveckling. Den muntliga lektionen är obligatorisk och ser inte ut att ha problematiserats eftersom Janet har svårt att förstå varför den är det. Det kan också innebära att det finns ett antal underliggande antaganden om vad som bör vara en läraregenskap som inte är synliga för studenten. Det kan exempelvis i detta fall vara att kunna tala inför elever, föräldrar och kollegor möjligen, men att detta syfte inte synliggjorts för studenterna eller åtminstone inte uppfattats.

När vi återses efter åtta år har Janet ännu en gång upplevt en existentiell återvändsgränd som kan knytas till den levda kroppen, då kroppen hyser känslor som glädje och sorg. Så här inleder hon vårt samtal:

Janet: Jag började i förskoleklass och jobbade upp till trean, sedan blev min pappa dålig så då blev jag sjukskriven och så låg allt och väntade på mig där. Ingen gjorde någonting utan det bara travades, sedan orkade jag inte gå tillbaka. Så då erbjöd rektorn mig en tjänst på Solskolan.

Nu är det Janets pappa som förändrar livet för Janet. Han blir sjuk och det gör att Janet blir sjukskriven igen. Men Janet stannar inte heller denna gång upp vid händelsen (det gjorde hon inte heller vid talet om sin sjukskrivning som varade i 1,5 år) och driver berättelsen vidare mot dagens situation. Janet berättar hur hon flyttar från en skola till en annan och hur bra det blev i den nya lärarrollen. Det är känslor som leder till den nya situationen, känslor av sorg i samband med pappans sjukdom. Förlust av en nära anhörig smälter samman med kroppen och existensen förändras. Janet förmedlar en tomhetskänsla när hon berättar om sin pappas sjukdom.

Janet återkommer också till bördan med dokumentationen i skolan.

Janet: Det var ju varenda ledig minut utan barnen, satt man och skrev och även hemma kände jag. Hur mycket tid det tog, kan jag inte säga men det var ju hela tiden.

M: Stressmoment...

Janet: Ja, fruktansvärt.

M: Hur hanterar lärarna det egentligen? De jobbar över eller..?

Janet: Nej, de gör ju det inte, de hanterar det inte för de går i väggen en efter en, det var det jag var på väg att göra men jag stoppade innan... jag bromsade och (...) sa att nej, det går inte så att... Så jag var ju hemma ett tag men det var inte länge. Och sedan började jag jobba på Solskolan och kände mig för. Rektorn var ju livrädd för att jag skulle ramla tillbaka och jag hade inget ansvar första året, då hade jag inte några mentorselever i förskoleklass alls utan jag gick som en tredje person bara.

I samband med kraven på att ständigt dokumentera bestämmer sig Janet för att sluta som lärare. Hon beskriver hur kollegor ”går in i väggen” och att hon själv var på väg men hur hon bromsade i tid. Yrkesutövningen tar kraft av den levda kroppen och således går det inte att arbeta kvar. Arbetsuppgiften fyller kroppen med stress och förmodligen oro och ibland kanske en känsla av misslyckande för att man inte klarar sitt arbete inom rimlig tid. I förskolan fick Janet ett ”frirum” ett år vilket var ett år utan eget ansvar över något arbetsområde eller några barn/elever. Detta för att rektorn på Solskolan var mån om att Janet skulle få möjlighet att återvända till arbetslivet på heltid i framtiden, vilket hon också gjorde så småningom. Det var där hon såg att yrket passade hennes liv. Janet återkommer till dokumentationsmomentet flera gånger i vårt samtal.

Janet: Jag skulle hemskt gärna kunna tänka mig att ha en klass, men då skulle det andra vara borttaget, då måste man få ägna sig åt barnen, tycker jag och planera bra lektioner i stället för att sitta och skriva en massa goja för någon som inte kommer att läsa (...) för det är ju så, föräldrarna går ju aldrig in och läser i programmet, hur många är det som gör det, inte många. Och så får det inte vara något värderande, du får inte skriva hur som helst heller.

M: Nej, just det, utan bara att Kalle har löst fem mattetal i boken, ja...

Janet: Mm, inte att Kalle är duktig eller att Kalle jobbar bra så här ... inget värderande alls ska det vara utan bara konkreta fakta. Så klassföreståndarbiten, den har jag inget emot men just dokumentationen... Det är ju dokumentationen man vill slippa, för att det tar bort så mycket tid från att planera för barnen för att det ska bli väldigt bra för dem i stället. Det här att sitta och skriva en massa bladdrer bara för att det ska stå där.

M: Och det är ett krav att ni ska skriva in det i programmet ...?

Janet: Det måste jag göra, jag måste ju, inte varje dag men efter varje ämne, varje område ska du ju göra kommentarer och då ska du ha en egen planering för varje elev och det är ju... De har väl plockat bort lite grand nu tror jag, dragit ner lite grand på det, men ändå, det är ju mycket och det är som jag säger var och varannan lärare går ju i väggen, man blir sjukskriven en efter en.

Janet återkommer till att uppgifter som hon inte finner mening i blir stressande och onödiga oavsett om det gäller lärarutbildningen eller om det gäller yrkesutövningen. Att dokumentera något som ”ingen läser” är ett exempel på det. En sådan känsla för denna uppgift påverkar Janets syn på yrket så avgörande att hon inte längre vill arbeta som lärare i lägre åldrar. Hon skulle dock gärna göra det om yrket såg annorlunda ut och som hon beskriver det, mer renodlat undervisande och ingen eller mindre dokumentation. Janet hävdar att allt fler ”går in i väggen” och blir sjukskrivna på grund av tvånget att dokumentera. En tolkning kan också vara att Janet inte har fått verktyg från lärarutbildningen att hantera detta arbetsmoment med dokumentation. Hon går ut lärarutbildningen med en lärarkompetens men hon inser så småningom att den lärarkompetensen, som riktar sig mot lägre åldrar i skolan, inte passar henne så hon slutar. För att undvika sjukskrivning omformulerar hon sin läraridentitet till att passa förskoleklassen i stället och får en lärartjänst som passar hennes liv bättre.

Janet återvänder till lärarutbildningen där hon möter fler motstånd som kan knyta an till levd kropp.

Janet: Ja, jag kan ju tycka att om man skall gå till ämnen så engelskan och matten som jag gick, förutom den där kursen med matteläraren, så tyckte jag att det låg på för hög nivå, alltså engelskan, det var universitetsnivå på engelskan. Om man skall undervisa de som går i ettan och tvåan och trean och så här... Vi fick ingenting annat. Jag hade ingenting att gå på kändes det som och så känns det fortfarande med engelskan.

Janet uppfattade redan vid första intervjun att några moment i hennes lärarutbildning var svåra. När hon berättar om detta förmedlar hon också att det skapar mental trötthet och frustration. En ”för svår” nivå kan väcka både motstånd och dålig självkänsla. Att välja en yrkesidentitet där moment inte går att matcha med sig själv kan leda till att Janet blir frustrerad och missnöjd. Detta kan förstås som ett glapp mellan bilden av sig själv och bilden av yrket i den meningen att en tanke av osäkerhet inför yrkesvalet möjligen kan växa fram i sådana situationer. Man väljer ett yrke men klarar inte alla delar i dess utbildning. I detta motstånd möter Janet ännu en gång ett moment som hon uppfattar inte har problematiserats. Hon har ingen förståelse för varför det ska vara universitetsnivå på exempelvis engelskan när hon ska undervisa i årskurserna 1–3 och ingen har heller förklarat syftet med det eller sett till att syftet uppfattas av studenten. Det lämnar Janet oförstående inför utvecklingen av sin yrkesroll

För Janet har lärarutvecklingen inte varit oproblematiserad. Trots det brinner hon för yrket och har gjort så i många år. När hon berättar om sina elever och

sina arbetsuppgifter som undervisande lärare ”lyser” det igenom att Janet uppfattar att hon har valt rätt yrke och rätt åldersgrupp. Hon återberättar även hur utbildningen skavt i en del moment och hur hennes privata liv varit svårt att kombinera med läraryrket, vilket väcker många tankar. Tydligt i Janets berättelser är att det finns aspekter i lärarutbildningen som hon står oförstående inför och som jag tolkar i perspektivet levd kropp, skapar och lagrar olika känslor som möjligen frustration, oro och sämre självkänsla. När hon sedan påbörjar sin yrkesutövning visar det sig att inte heller den fungerar med det som händer runt om henne i livet när pappa blir sjuk. Lärarutbildningen har inte lyckats förbereda Janet för en kombination av livet och lärarrollen. Vad detta ger för konsekvenser för Janet kan förstås genom de val hon senare gör. För Janet har dessa händelser lett till att hon ifrågasätter om hon skulle gjort samma val igen.

M: Men det bästa med ditt jobb då?

Janet: Barnen...

M: Ja, det är så? Så du ångrar ändå inte att du gick lärarutbildningen eller?

Janet: Nej, egentligen inte, men skulle jag välja någonting nu och utbilda mig så skulle jag nog tänka på ett annat sätt.

M: Du skulle inte välja den här utbildningen tror du?

Janet: Nej, jag tror inte det, för att det är så pass påfrestande till den låga lön man har så jag skulle nog tänka på ett annat sätt.

Bella

Bella deltog också hon vid det första intervjutillfället. Hon berättade då hur slingrande hennes väg till lärarutbildningen var. För Bellas del har den levda kroppen varit i hög grad ett gränssnitt mot världen och livet i den meningen att hon rent fysiskt har genomgått förändringar. Bella talar inte om pendlingen till och från högskolan. Den verkar inte ha någon större inverkan på hennes yrkesutveckling. Lärarutbildningen har betytt något särskilt för Bella.

M: Hur tycker du att du har förändrats under den här lärarutbildningstiden? Om du tänker dig som person och som lärare.

Bella: Jag har vuxit enormt. Förtroendemässigt... du vet att jag har gått på sådana här piller, lyckopiller kanske det inte heter, inte psykipiller heller men... i nio år, men nu har jag slutat med dem. Det har hänt otroligt mycket med mitt självförtroende.

När Bella berättar om dessa ”piller” talar hon om dem som något som var då (före lärarutbildningen) men som inte längre har någon betydelse och hänvisar till lärarutbildningen som en av anledningarna till att hon slutat äta tabletter. Det är en positiv bild som Bella redovisar i utsagan. Utbildningen har i sig varit en viktig livshändelse för Bella. Den kan sägas ha förändrat hennes självkänsla som gör att hon efter nio år kan sluta medicinera mot nedstämdhet. På så sätt kan två spår ses i Bellas möte med högskolan; det första handlar om hennes bildningsprocess att utvecklas till lärare och det andra att hon därmed får en balans i självbilden som gör att hon mår bättre. Lärarutbildningen och lärarblivande utvecklas utan större problem för henne.

Vid första intervjusamtalet med Bella talade hon om delarna i lärarutbildningen:

Bella: Jag tror att högskolan är för forskarinriktad, i undervisningen också, det glider ut i periferin. Man hittar inte kärnan. Lärarutbildningen för mig, den skulle vara mer inriktad på praktik, VFU, eftersom man inte får lära sig metoder på högskolan, de ska man lära sig på VFU, lära sig av de här gamla 40-talisterna som har fruktansvärt mycket erfarenhet. Men det är en eller två veckor per termin. Mer är det inte. Jag har varit ute i kanske fem veckor (på VFU). Jag är så privilegierad att jag har fått åtta veckor. Det skulle vara två grenar, två spår. För jag menar, de som vill gå vidare och skriva sina uppsatser till D-nivå, eller om de vill doktorera, de kan gå det spåret. Men de andra, som bara vill ut i arbetslivet, de kunde gå ett annat spår och då skulle det vara mera VFU och mera metoder. För nu tycker jag att man läser saker som man sen absolut inte kommer att få någon användning av.

När Bella talar om att dela in utbildningen i två spår kan det tolkas som att flera av de teoretiska delarna är svåra att matcha in med lärarblivande. Det blir ett mentalt hinder för utvecklingen att behöva möta svåra moment, enligt Bella, i stället för att få arbeta praktiskt och att få lära sig mer om metoder, att skaffa praktiska verktyg till det kommande yrket. Detta mentala hinder kan knyta an till den levda kroppen och smälta samman med den. Då perspektivet levd kropp innefattar känslor kan Bellas frustration smälta samman med kroppen. Att möta delar i utbildningen som man inte tycker hör till yrket torde vara en svårighet i sig i lärarblivande. Det som rimligen ingår i att forma en lärarprofession uppfattas paradoxalt nog som något studenten inte kommer att ha användning av i det framtida yrket.

Bella har en alldeles speciell historia att berätta vid mötet åtta år senare vid det andra intervjutillfället. Det har hänt mycket som haft betydelse i Bellas liv.

Bella: Så har jag varit tre veckor som idrottslärare i Blåsund också. Men då frågade jag, du vet hur jag såg ut förut? 40 kilo har jag gått ner, då frågade jag rektorn där, men du rektorn, du vet väl hur jag ser ut, hur ska jag klara det där? Ja, men det där fixar du, sa hon då.

M: Och det gjorde du?

Bella: Ja, tror du på mig så, ja...

Bella har gått ner 40 kilo i vikt av olika anledningar. Detta har också förändrat hennes existens och förhållande till sig själv. Även känslomässiga upplevelser väljer Bella att berätta om. Följande historia presenteras därför i sin helhet.

Bella: Jag hade en introduktion (i femte klass) och jag stod där framme och pratade och hon (en av eleverna) började slänga upp saker i taket, suddgummin och jag sa att ”nu går du och sätter dig annars går du ut”, och hon fortsatte... Så jag petade ut henne (ur klassrummet) och då skrek hon ”hon slår mig, hon sparkar mig!”, sedan skrev de en skrivelse ”Bella slår och sparkar, hon svär också”. Det blev en stor utredning. Och jag försökte kämpa, jag hade jättejobbigt med vissa elever ... Jag hade dokumenterat. Det vart urjobbigt en tid. Fruktansvärt jobbigt en tid när jag satt på föräldramötena, för jag ville vara med och höra vad de sa för någonting. Min chef var med, skolchefen var med, jag och en till kollega, för då kom det fram att en till kollega också blev anklagad för något som hade hänt i tvåan, de här gick i femman nu.

M: ... och som inte hade råkat ut för någon skrivelse?

Bella: Inte då, men nu blev det det... och då satt de här föräldrarna och kunde blickar döda, då hade man varit stendöd. Men jag satt där för jag tänkte, nej, jag ska höra precis vad de säger för något. Men det tog ju på krafterna. Och föräldrarna trodde ju på sina barn totalt, jag var inte vatten värd. Jag har ju datum och allting när dokumenterat. Jag hade bara varit där i två år. Då börjar man ju fundera, är jag ämnad till det här, ska det vara så här? Ska eleverna och föräldrarna ta över skolan? Vem är det som ska bestämma?

M: Ja, satt du och tänkte så där eller är det något som har kommit sedan...?

Bella: Ja, men tankarna gick ju, sedan har jag mer och mer tänkt - vem är det som ska bestämma i skolan? För så har jag känt, men just då så började en process att vi skulle försöka bygga upp varandra igen, det var någon stege vi skulle göra, hur har den här veckan varit nu, vi börjar på två och hur har det gått den här veckan, det kom på fem... (skalor i stegen)

M: Är det för stämningen i klassrummet eller...?

Bella: Ja, hur jag hade varit och hur barnen hade varit...

M: Så du var kvar i den klassen?

Bella: Jaja, men började om på nytt. Jag sjukskrev mig, var borta i två veckor och då hade ju sexorna, de här gick i femman, sexorna hade ju varit på de här femmorna och sagt åt dem - vad håller ni på med? Bella som är så himla bra och de hade skällt ut dem utan dess like så jag hade ju sexorna bakom mig helt och hållet. Sedan var det en kurator som inte hade reflekterat över det då, men när hon hade gått förbi så hade hon hört - ”Ah nu går vi in och sabbar Bellas lektioner” av de här femmorna. Men vi började påbyggnaden och i slutet när vi skulle ha nått upp till tio på den här skalan så skulle vi äta tillsammans och göra tacobuffé och vi kom dit, jag visade dem vett och etikett, hur man viker servetter och hur man sitter och hur man äter så i den här processen så blev det ju någonting bra. Jag stod ut, det var vissa som kom dit som inte var på skolan, men de sa ”hade det varit jag, jag hade aldrig ställt upp på det här, jag hade lämnat skolan” sa de, för de kunde inte acceptera att man blev kompis med den som hade utsatt en för det här ...

De skulle inte kunna acceptera att den som har sårat mig skulle förlåtas, jag tyckte ju om de här eleverna hur mycket som helst. Så de gick i sexan då kommer den här flickan fram till mig och sa ”Men Bella, tänk vad taskig jag var på dig” sa hon. ”Tänk, hur kunde jag göra det här?” och då tänker man ju så här, ja, men vilken tur att man förlåter då. Men jag har fått mycket stöd av ledningen. På så vis har det varit superbra och hon (rektorn) sa ju, ”jag tror ju inte att du har gjort det här men jag måste utreda det” och det värsta var att jag fick sätta mig med den elev som hade utsatt mig för det här och be henne om ursäkt... Och det gjorde jag. Hon (eleven) tog ju det då men det var hon och hennes föräldrar som sa att jag skulle be om ursäkt och det gjorde jag, jag svalde stoltheten och så bad jag om ursäkt.

Den här sekvensen innehåller känslösamma situationer och visar vilken otrugg arbetsplats en skola kan vara för en lärare. Det Bella upplevt är en händelse som en lärare svårligen ska behöva acceptera inom ramen för sitt yrke. Det som händer i Bellas lärargärning kan anses som en arbetsmiljöfråga. Den här händelsen skapar negativa känslor som smälter samman med kroppen och det har förändrat Bella och hennes syn på yrket. Hon blev sjukskriven och mådde psykiskt dåligt. Hon utsattes för en grov kränkning både i sin yrkesroll och som person. Grovheten definieras av de konsekvenser som senare präglade hennes liv. Bella har inte fått några verktyg från lärarutbildningen som kan hjälpa henne i en liknande situation, inte heller någon tidigare forskning kring lärarutbildning kan bringa klarhet i en sådan situation. Här får yrkesrollen ett bakslag och Bellas förstår inte vad som händer. I Bellas värdegrund finns ingenting som skulle rättfärdiga att slå, sparka eller svära till en elev.

Parallellt med denna händelse drabbas familjen av en tragedi och Bella blir sjukskriven. För att kunna återgå till arbetslivet måste hon byta skola. Det första som händer där är följande:

Bella: Så var det en elev som det hände någonting med, jag hade pratat med pappan han hade sagt att pojken hade varit och pantat fast han inte hade fått. Det samtalet hade jag i bakhuvudet när det här händer. Det är någon som kommer in och säger ”det här är en pantburk vi hittade”, ”men får jag den” sa jag, så kommer den här pojken och frågar ”vart är pantburken?” ”Men den har jag lagt bort nu, det var någon som hade hittat den”. Sedan står han där och väntar och väntar och väntar när jag har lektion och han går inte och sedan så kommer min kollega in och säger ”men var är pantburken? Ja, men, sa jag, jag har den där inne”, ”men det är min pantburk” och så frågade jag honom ”är du verkligen säker på att det här är din pantburk?” sa jag bara lugnt och stilla ”ja” ”Okej, då får du den” sa jag ”jag har ju pratat med din pappa om att inte ni får panta så det är därför jag funderar nu”.

Veckan efter kommer pappan och pojken intravande och frågar vad jag håller på med. ”Ja, men vad då?” sa jag. ”Vad är det du håller på med? Varför får han inte ta pantburken för?” Ja, men sa jag ”Jag har ju ditt samtal i huvudet här bakom där du sa att inte han får panta, han fick inte panta.” ”Panta! Det är en världslig sak det!” och han babblade på som bara den. ”Och en sak ska du veta. Det är inte många som tycker om dig här!” och du ska veta en sak, pojken stod bredvid ”du ska veta en sak, han är rädd för dig han!” ”Det är jag inte alls”, sa pojken och då började han gråta. Så jag tar honom i famnen ”lugna dig nu lite grand”, sa jag... och som tur var så kommer min chef och ser på avstånd att hela min kroppsställning är obekvämt... ”Du ska veta en sak att de pratar om dig på den här skolan!” Då bröt jag ihop, då gick jag in till min chef och bröt ihop och tänkte så här, står det skäll på mig i min panna?

Dessa händelser samt familjetragedin har troligtvis försvagat Bellas självbild som hon utvecklade under utbildningen. Bella är oförberedd på detta. Ännu en gång ges exempel på hur svår lärarrollen är att förstå för henne. Jag förstår dessa händelser som att de bidrar till att Bellas liv i princip blir skadat under en lång period. Trots att Bella i sista sekvensen signalerar med hela kroppen till chefen, som passerar, att hon befinner sig i en obehaglig situation så får hon inte det stöd hon önskar. Yrkesrollen kränktes av pappan och kränkningen smälter samman med kroppen när ingen motsätter sig den. Om Bella utvecklades till en självständig och positiv lärare på lärarutbildningen så kan man säga att hon, efter dessa händelser, avvecklas som självständig och positiv lärare. Så här säger hon själv:

Bella: (Om att byta skola) Men i alla fall, avslutet där blev inte bra för att de var tolv stycken, de var mina änglar.

M: Det var så? Var hon en av dem? (Eleven som anmält Bella).

Bella: Nej, hon hade gått upp i sjuan då.

M: Men du var tvungen att bara bryta med dem?

Bella: Ja, det gick ju inte och i början så var det flera stycken av dem som led av det, det var ju speciella, det är en liten grupp men det var många speciella individer i den. De kände mig, jag sa ju åt flickor och pojkar precis på samma sätt, jag var inte snällare mot flickor utan de visste ”Ja men hallå, gör si och så nu!” kunde jag säga ”ut!” ”Sätt på dig kläder!” ”Har du ont i magen?” ”Ja, men nu vet du att du måste äta frukost, du kan inte sluta med det”. De här verktygen som de skulle ha, både de och jag led väl då. Men jag orkade inte träffa dem, de ville ju träffa mig, men jag orkade inte det. Jag fick ju brev och allting så att det har ju knäckt en lite grand och att arbeta upp sig igen till en profession som man ska ha, där är jag inte än idag.

Bellas engagemang för ”sina” elever framgår i den separationsångest som uppstår i samband med att hon tvingas lämna sin klass – ”sina änglar” – för att byta skola. Under den tiden får Bella goda råd hur hon ska förhålla sig till detta, bland annat får hon rådet att förhålla sig professionellt till eleverna och att hon inte ska bibehålla kontakten med dem. Det är en annan inställning till lärarrollen än vad till exempel Clandinin (se exempelvis Clandinin, 2013) har som hävdar att den är en del av våra liv och att i den ingår känslor och relationer. Att vara professionell behöver inte betyda att man lägger ifrån sig sina känslor eller avbryter sina relationer. Det är ett förhållningsätt och en värdegrund som kan vara viktig att lyfta i diskussioner om lärarutbildningen. I perspektivet levd kropp blir det till och med problematiskt att skilja på profession, känslor och relationer eftersom allt är sammanflätat i den levda kroppen. Bella fortsätter:

Bella: Jag har gått ner till 80 % så det är därför jag är ledig nu. Förut var det onsdagar, så jag gick ner nu efter jul för jag jobbade ju 100 och jag var ju jätteslut, orkade inte, hjärnan funkade inte så jag har haft tur som har haft en kollega som hela tiden har... Jag visste inte om det var torsdag, jag kom inte ihåg vad jag gjorde på måndagen på lektionerna. Jag har inte kommit tillbaka för det tar ett tag när man har varit i psykisk obalans för jämnar att arbeta upp sig. Och alla de där grejerna (knäpper med fingrarna) och 100 % det funkar inte. Det är hjärnan och det sa en kollega som hade varit utbränd, hon sa att det tar jättelång tid innan hjärnan hänger med, förut när jag gick hem då kunde jag bara göra en sak i taget, en sak sedan var det bra.

M: Hur länge var du hemma innan du började ...?

Bella: Jag vet inte hur länge det var, det höll ju på en termin i alla fall, fast före det så jobbade jag väldigt mycket innan jag bröt, innan jag sa till mig själv att du orkar inte, det tog lång tid innan jag gjorde det.

Bella berättar om tecken på utbrändhet och hänvisar till att hjärnan inte ”hänger med” som den gjort tidigare. Hennes levda kropp har påverkats negativt av de händelser som hon utsatts för. Bella hade en hög arbetsbelastning när dessa händelser inträffade och liten marginal för oväntade negativa händelser. Än idag syns spåren av detta då hon inte klarar av att arbeta heltid.

Karin och Olle

Karin deltog vid första intervjutillfället och vid det tillfället genomfördes intervjun tillsammans med Olle. Anledningen till att det blev en intervju med bägge samtidigt var att de skulle studera tillsammans vid det studiecentra dit jag kom. De föreslog att jag skulle intervjua dem samtidigt vilket var praktiskt för dem. Olle har valt att inte delta i uppföljande intervjuer åtta år senare, därmed är Karin ensam vid det andra intervjutillfället. Mötet sker på Karins skola. Karin talar om sina egna barn som en viktig förändring i livet. Barnen är Karins stora livsförändring sedan förra intervjun. De har påverkat hennes nuvarande liv på olika sätt vilket hon berättar om.

Återknyter vi till lärarutbildningen hade Karin inga större problem med sin utbildning. Trots att både Olle och Karin var pendlare upplevde de inget större motstånd i att utvecklas till lärare. Detta är ett utdrag ur vårt samtal från första intervjutillfället:

Olle: Ja, det funkade hur bra som helst. Och jag fick en oerhörd respons så då tänkte jag att nu ska jag plugga och så... ja! [Om sin praktiktid på en skola före lärarutbildningen].

M: Och kom in första gången?

Olle: Ja.

M: Och du kom in första gången?

Karin: Mm.

M: Och det var aldrig så ni tänkte att ”Vad tröttsamt att åka ända till högskolan!”

Olle och Karin i kör: Nej.

Denna samtalssekvens var den enda som berörde resandet till högskolan. I reserande samtalstid nämndes inget mer om det. Det kan tolkas som att Olle och Karins lärarblivande inte påverkades av pendlandet utan det fungerade utmärkt. Hade inte frågan om pendlandet ställts hade de förmodligen inte berört ämnet. Däremot upplevde de att de blev socialt utmattade av att vara på högskolan hela dagar.

Olle: Vi blir ganska nördiga, tror jag. Man umgås ju på högskolan till och från och sen kommer man hem, då kanske man inte är sådär jättesocial.

Karin: Nej, man är ju uppe i folk hela dagarna så när man kommer hem vill man ju inte ens svara telefonen.

Olle: Men så är det faktiskt.

I denna sekvens visar Olle och Karin ett visst motstånd mot de sociala inslagen i lärarutbildningen. Dessa gör att både Olle och Karin efter dagens slut är nöjda med den sociala delen. För Olle och Karin kan sägas att det blir för *mycket* socialt i högskolan. Det sociala inslaget blir negativt i den bemärkelsen och de blir uttröttade. Olle och Karin önskar mer egen tid i studierna på campus. När den tiden inte finns tar, enligt dem, det sociala inslaget energi ifrån den egna utvecklingen när det gäller lärarblivande. Olle ser seriöst på sina studier och berättar att han ibland sitter i veckor och studerar intensivt och att han reagerar på att omgivningen inte har förståelse för att han behöver vara ifred. För Olle är det av stor betydelse.

Olle: Man måste ju förstå också att man kanske måste sitta i veckor och studera väldigt intensivt ... jag har mött några som inte riktigt förstår det, även fast de själva har studerat. Det är mycket konstigt.

I den bemärkelsen inkräktar utbildningens sociala upplägg paradoxalt nog, på hans läsande och skrivande och således på hans tid att utvecklas till lärare. Men också tid för reflektion och eftertanke minimeras. Ur perspektivet levd kropp kan Olles utsaga tolkas som att han behöver tystnad och lugn och ro för att han ska kunna koncentrera sig och studera intensivt. Tyvärr får jag inte möjlighet att göra en uppföljande intervju med Olle.

Vid mötet med Karin åtta år senare inleder hon med att berätta om barnen.

M: Vad har hänt sen du gick ut? Du gick ut nnnn⁴⁶?

⁴⁶ Årtal avkodat för skydd av deltagare.

Karin: I december. Ja, vad har hänt? Jag har ju jobbat och fått två barn under tiden, så två år har jag varit hemma.

M: Men du jobbar heltid nu eller?

Karin: 80 %. Jag är ledig en dag i veckan.

Att barnen blir betydelsefulla visar Karin när hon berättar om hur hon kom till nuvarande skola.

Karin: De la ju ner x (antal) högstudier precis när jag gick på min andra mammaledighet och då fick vi önska vart vi ville (komma till för ny skola) vi som jobbade på de här, då önskade jag mig hit eftersom jag bor här. Jag började här på hösten. Men så var jag föräldraledig den terminen. Sen gick jag in lite grand, 20 % förra våren, sen jobbade jag riktigt på hösten igen. (80 %).

Det framkommer också att det är en bra lösning för barnen att Karin arbetar på hemmaplan. Men inte alls långt in i samtalet belyser Karin svårigheter som hon upplever i sitt arbete. Här berättar hon om sin vardag i klassrummet:

Karin: Jag har de med svår dyslexi till exempel och ADHD som man inte ens kan få in i klassrummet, som mest driver här ute och så har man de elever som redan är på gymnasienivå och i det här klimatet så ska man liksom...

M: ... bedriva en vettig undervisning. Du menar att de här ADHD-personligheterna, de kan bara resa sig upp och gå ut ur klassrummet eller de kanske inte ens kommer in?

Karin: Nej. I höstas sattes det in lite stöd och då blev stödpersonerna beordrade av rektor att hämta de som gick ut från klassrummet. Det var deras funktion, att vi måste ha in de i undervisningen.

M: De måste vara här kroppsligt.

Karin: Ja, det är inkluderande att de ska vara i klassrummet, inte inkludering i samhället, i kunskap, i ...

M: ... demokratiskt medborgarskap.

Karin: Nej, i den här inkluderingstanken är det så att stödet inte skulle försvinna utan följa med in i klassrummet, speciallärare och specialpedagog. Men så ser det ju inte ut. Absolut inte.

M: Är klasserna också annorlunda idag, alltså sammansättningen i klassrummet (jämfört med när Karin var nyutexaminerad).

Karin: Ja, alltså vidden här, förmågorna här är ju så spridda.

M: Är det någonting som du inte har varit med om förut?

Karin: Nej, inte så extremt som det är just i år.

M: Vad kan det bero på?

Karin: Ja, jag vet inte, men det här visste vi om att det skulle bli redan i våras i och med att vi hade överlämningarna, det var jättemånga specialöverlämningar. Och vi skulle få tre klasser med 20 i varje och de klasslistorna gick ut ... och sen mitt i sommaren skickar rektor ut nya klasslistor och då blev det bara två och då hette det att vi skulle få loss lärare för att vi skulle gå två och två ... men så blev det inte för det tillsattes aldrig tjänster på mellan (stadiet). Det fanns ingen som tog språkgrupperna, som inte läser ett modernt språk så där hamnade resurserna. Och så blidka föräldrarna på det här.

M: Och hur reder man ut det här?

Karin: Jag har tackat ja till en ny tjänst, jag ska sluta. Jag har precis skrivit under så jag har inte sagt upp mig än.

När Karin berättar om den arbetssituation som hon var med om hösten före intervjun är hon upprörd och uppgiven. Hon hanterar situationen genom att söka sig till en annan skola, en av hennes tidigare VFU-skolor där hon fick sitt första vikariat. Där är det annorlunda, beskriver hon, där finns mer resurser och bättre stöd från ledningen. Stödet från ledningen är avgörande, enligt Karin. Hon berättar vidare:

Karin: Sen blir vi kallade till sluta-röka-möten – att vi ska få dem att sluta röka, vilket vi inte tycker ligger i våra arbetsuppgifter eftersom det är på fritiden, vi är beordrade att delta i fritidsgårdens föräldramöten också.

M: Aha, är det en ledningsfråga?

Karin: Ja, men det har vi tagit upp att det vill vi inte göra men det ska vi göra. Så då lägger vi in om övertid då.

M: Får ni det då?

Karin: Nej, blir surt då, såklart.

M: Det är inte så lätt, ni ska göra allt låter det som.

Karin: Men det har ju blivit lite så, städa cafeterian inför föräldramötet, sådana saker. Så har jag inte upplevt på någon annan skola faktiskt.

Det Karin beskriver i utdraget ovan är att läraryrket har fått dimensioner som hon inte tycker hör till yrket och som med all sannolikhet inte stämmer med

hennes bild av läraren. Att börja arbeta som nyutexaminerad lärare och ha en bild av läraryrket, till att söka sig bort från en skola på bostadsorten på grund av yrkesinnehållet, kan tolkas som en stor spricka i bilden av yrket för Karin. Men hon löser problemet genom att söka och få en ny tjänst och därmed vet hon att det är över redan om ett par månader. Karin berättar vidare:

M: Hur många har du i din mentorsgrupp?

Karin: Det är 13 på plats och så är det en utplacerad sedan någon månad tillbaka.

M: Och vad betyder utplacerad?

Karin: Omhändertagen av SOS och flyttad till en annan kommun.

M: Som du fortfarande är mentor för?

Karin: Ja, det är precis i gränsen, men nu har det tagits beslut att hon ska stanna där så nu kommer kommunen att ta över skolgången och allting, det blir familjehem – vi ska skicka över alla papper, så jag kommer att släppa den eleven. Det är ganska mycket sådant här, sen är det ju en sån här skola som också tar emot många placeringar så att helt plötsligt så kommer det en elev...

M: ... mitt i terminen eller?

Karin: Ja, det kom ju en i höstas från den ena dagen till den andra, inkastad innan vi fick se några betyg. Ja, det såg väl ok ut, vi visste inte så mycket. Så visade det sig att de här betygen inte stämde. Det var grav ADHD, missbrukare, satt längst bak i klassrummet och skrek hasch! Överårig, skulle gått i åttan men gick i sjuan men hen blev ju också omhändertagen tillslut men det tog alltså nästan hela... vi höll på i flera månader i höstas - i två månader i alla fall...

M: Hur hanterar man det? Vad har du för verktyg för sådant?

Karin: Ja, hen gick ju inte ens ut ur klassrummet fast man bad hen så då fick man avsluta lektionen bara – ställa in allting. Så blev det ju.

Karin beskriver en situation i klassrummet som inte är alldeles sällsynt, nämligen familjehemsplaceringar som kan komma från en dag till en annan. I exemplet ovan finns det inget Karin kan göra för att få den nya eleven att delta i undervisningen eller att låta bli, hon försöker få hen att lämna klassrummet men hen gör inte det och då måste lektionen ställas in. Detta kan tolkas som en känslomässig och mental vedermöda och dålig arbetsmiljö. I perspektivet levd kropp kan Karins arbetssituation tolkas som energikrävande och trots att hon försöker

engagera sig så måste hon ibland ge upp och ställa in sina lektioner. Karin säger vidare:

Karin: Jag tar inte åt mig av att resultatet blir som det blir eller att det är som det är, förstår du hur jag menar? För det här är inte, under de här förutsättningarna så kan det inte bli bättre, så enkelt är det. Jag valde ganska tidigt att jag inte ska stanna kvar här.

M: Hur länge har du varit här nu sa du?

Karin: 1,5 år blir det och de som har jobbat här tidigare de säger ju att, ja, så är det. Jag går inte till rektorn längre för det är ingen idé för jag känner mig helt sågad vid fotknölnarna när jag kommer därifrån, det är det flera lärare som säger.

Karin förmedlar en bild av hur en god ledning borde agera och vilka konsekvenser det medför i hennes arbete när den inte gör det. Hon hänvisar både den förändrade yrkesrollen och bristen på resurser till ledningens ansvar. Så här är det inte på andra skolor, säger hon vid ett tillfälle. I Karins fall är det egentligen inte varken utbildning eller yrke som inte stämmer med hennes liv i övrigt, snarare kan det tolkas som att det är skolan som organisation som gör det så mycket att hon och även andra väljer att byta till andra skolor. Karin pendlar hellre än blir kvar. Hon är nöjd med både utbildningen och yrkesvalet. Det passar hennes liv sedan många år. Redan i mitten på utbildningen kände Karin att hon började utvecklas till lärare och till hösten börjar hon arbeta på den skola där hon känner både personal och rektor och är tillfreds med att få komma till konsensus med lärarrollen och skolans organisation, det kommer att leda till en balans i liv.⁴⁷

Rickard

För Rickard är kroppen hans levda liv i dubbel bemärkelse. Förutom att han existerar genom sin kropp så har han ständigt att förhålla sig till den genom sin allvarliga sjukdom. Varje steg och varje beslut han fattar måste utgå från hur hans kropp mår. Det blev en stor förändring i hans livsvillkor när han fick sin sjukdom. Detta ledde honom indirekt till lärarutbildningen. Rickard berättar om sjukdomen vid första intervjutillfället när han fortfarande går på lärarutbildningen.

⁴⁷ Vid en senare kontakt berättar Karin att det nu är både roligt och utvecklande att arbeta i skolan igen sen hon började på sin nya tjänst.

Rickard: Ja, då var det matematiken. ... sen började det strula sig med [kroniska sjukdomen], jag fick en dålig period där att jag fick [symtom av den] och grejer, så jag missade två kurser som jag fortfarande inte har läst in.

Det ord som Rickard använder är ”strula” vilket jag tolkar som om det inte var så ovanligt att sjukdomen ibland gjorde sig påmind men att det gick över. Sjukdomen är en del av Rickard på ett annat sätt än sjukdomen hos exempelvis Janet. Skillnaden är att Janet kan tala om sin sjukdom i dåtid medan Rickard talar om den både i dåtid och i nutid. En annan skillnad är att Janet inte påverkas nämnvärt av sin tidigare sjukdom under utbildningen medan Rickard ständigt måste förhålla sig till den. När Rickard berättar att han har två kurser kvar som han inte avslutat kan det förstås som att utbildningen inte lämnar utrymme för varken sjukdomsuppehåll eller flexibla lösningar för examinationer. Här möts ett motstånd där utbildningen inte ger plats för Rickards livsvillkor, ett motstånd där han själv inte har någon kontroll över det som sker, han kan inte påverka sin sjukdomsbild så att den passar till utbildningens ramar och kursplaner. Rickard fortsätter:

M: Var det medicinen och sjukdomen som inte fungerade ihop?

Rickard: Nja, så kan man väl inte säga... jag har inte ätit medicin på några år. Jag slutade med det för jag fick biverkningar. Jag hade problem med att klara mig genom gymnasiet på grund av biverkningarna. De är permanenta.

M: Men du behöver inte hjälpmedel?

Rickard: Nej. Så jag slutade medicineringen, men sen efter ett tag nu för två år sen kanske så började jag tvista med försäkringsbolagen, jag ville ha ersättning. (Mot sveda och värk)

Biverkningarna är permanenta och tvingade Rickard att sluta medicinera. I samband med den felaktiga medicineringen kom han också i kontakt med ett försäkringsbolag där han krävde ersättning för dessa biverkningar. Rickards sjukdom har funnits med honom en längre tid och den otur han har haft med mediciner och biverkningar påverkar hans förutsättningar i utbildningen. Han har haft att förhålla sig till sin sjukdom både före och under utbildningstiden. I en mening talar Rickard om sin sjukdom som något mer eller mindre oviktigt i relation till hans studier och i en annan vilka svårigheter den ändå varit i perioder när han blivit sämre och då utvecklingen till lärare kanske avstannat. Rickards berättelse visar hur vardaglig existens kan höra samman med levd kropp och att vi bara kan leva inom ramen för vad som är möjligt med en kronisk

sjukdom. Rickards sjukdomssymptom bestämmer möjligheten för honom att bli lärare. Han har ständigt en existentiell återvändsgränd att hantera.

M: Så har du kunnat koncentrera dig på utbildningen?

Rickard: Ja. Jag har ju fortfarande sjukdomen kvar då, men jag har gått en alternativ väg och ätit alternativ medicin under de här åren och det har blivit mycket bättre. Det är nästan borta. Det kan vara helt borta. Det kan vara borta till i sommar om jag har riktigt tur. För det är så gott som borta. Jag känner av den [sjukdomen] någon gång i ibland. När jag gick i mellanstadiet, högstadiet när jag åt medicin, då hade jag inga stora känningar av sjukdomen men jag hade väldigt mycket (mindre känningar). Och då fick jag till och med dispens. Jag behövde inte gå på den (vissa lektioner som kunde förvärra sjukdomen). Och det var massa strul. Jag får fortfarande känningar ibland. Det kan ju komma ändå, det kan det ju. Jag har ju känt av sjukdomen på (hög)skolan. Senast i slutet av förra terminen.

Sjukdomen är alltid en del av Rickards villkor när han talar om lärarblivande. Den finns där ständigt och gör sig påmind på olika sätt. Även om Rickard mår betydligt bättre när vi samtalar, än vad han tidigare gjort, är den fortfarande kvar som en del av Rickards liv. I perspektiv av vad Rickard har haft att förhålla sig till kroppsligt blir pendlandet inget problem för honom.

M: (Vi talar om tiden på utbildningen) Men du har inga tankar på att flytta, det är inte tröttsamt att pendla?

Rickard: Nej, oh nej, det är hellugnt.

M: Just det du säger - att det är för lite tid på högskolan, du tycker inte att det är en fördel för dig som måste åka, att det inte är så många lektioner.

Rickard: Nej.

I samband med samtalet om pendlandet säger Rickard att han gärna är på högskolan i större utsträckning och markerar därmed att det inte är några problem med att pendla. Rickards utdrag påminner om Janets när det gäller schematekniska detaljer i utbildningen, det kan framstå som viktigare med dessa än utvecklandet av läraren.

Rickard: [...] det [studiemotivationen] kommer ju när den här perioden går över så får jag tillbaka all energi och jag blir mycket piggare, gladare och jag känner att jag mår mycket bättre helt enkelt. Jag kan till och med tycka att det är roligt att sitta och...

M: Av sig självt? Det är inget du gör?

Rickard: Nej, det kommer tillbaka av sig självt. Och det kan komma efter en vecka, det kan komma efter en dag eller två månader.

Att förmedla Rickards berättelse är problematiskt i flera sekvenser eftersom Rickards positiva ton inte framträder när samtalet omformas till text. Trots att Rickard under sina sämre perioder har svårt att hitta tillbaka till studiemotivationen så tillför han ingen bitterhet eller något annat negativt till situationen. Han har på så sätt förminskat betydelsen av sjukdomen till att vara som den är. Jag tolkar det som att detta hjälper Rickard framåt i sin utveckling och läser inte fast honom i kroppsliga vedermödor mer än nödvändigt. Han beskriver ovan att hans studiemotivation avtar när han mår dåligt och att det kan göra att han inte kan studera i samma utsträckning som sina kurskamrater. Detta hindrar Rickard från att utvecklas på samma sätt som övriga studenter i klassen.

Rickard nämner inte en gång att utbildningen varit något stöd för honom med hänsyn till sjukdomen. För Rickard innebär detta att lärarblivande endast kan ske på hans hälsovillkor. Rickards berättelse präglas totalt sett av ett stort intresse för barn- och ungdomar och i det intresset fanns lärarutbildningen som ett framtida yrke för att kunna möta barn- och ungdomar. Att utvecklas till lärare för Rickard skulle kunna handla om att bli barnskötare eller någon annan form av yrke som möter barn- och/eller ungdomar.

Rickard berättar en sorglig historia vid den uppföljande intervjun:

M: Men nnnn⁴⁸ var det som du skulle skriva examensarbetet?

Rickard: Ja, precis. Men då blev lillsyrran sjuk, hon fick leukemi, blev tvungen att åka in på sjukhuset i Staden. Hon fick bo där och vi åkte med och bodde med henne i Staden.

M: Fick ni bo inne hos henne eller bodde ni på ett patienthotell eller hur funkade det?

Rickard: Det var mamma bodde på sjukhuset med henne. Men så var det också att jag träffade en tjej i Staden som jag flyttade till så jag flyttade dit och bodde hos henne så jag bodde aldrig på sjukhuset.

M: Det här var samtidigt i tid?

Rickard: Ja, så jag träffade en tjej, bodde hos henne och så bodde mamma hos syrran på sjukhuset. Min syster hon dog i mars.

⁴⁸ Årtal avkodat.

M: Var du med där hela tiden?

Rickard: Ja, vi var där... storasyster var där men inte just precis när hon dog, men jag och mamma var där då för vi visste att det var riktigt dåligt och ja...

M: Läkarna sa det att nu kanske ni skall komma och vara med henne?

Rickard: Ja, precis för att det var väldigt illa och när jag blev väckt av mamma då var det ja, är det klart nu... och då vart jag väckt av att hon hade dött.

M: Det gick väldigt fort?

Rickard: Ja, och då var det bara att gå in och säga hej då. Det var vidrigt. Och jag hade aldrig sett en död människa förut så, man kommer in och så ligger hon och ser ut som... Jag har sett en gammal förut när man har varit på begravning till exempel sett en gammal som är 80–90 år och död och ... men när hon ligger där 15 år gammal, så det var annorlunda.

I transkriberingen ovan kan jag inte förmedla den stämning som finns i rummet eller den sorg som Rickards röst förmedlar. Detta är en händelse som präglar Rickard resten av hans liv. Han blir kvar i Staden och får arbete där, men hans sjukdom påverkar hans kognitiva förmågor som bland annat korttidsminnet, så skolan väljer att inte förlänga vikariatet och Rickard blir sjukskriven.

Rickard: Och jag var där ganska precis ett halvår. Jag hade biologi och så lite extra i matte eller biologi, naturkunskap, men också lite extra som sagt på matte, extralektioner. Jag fick ju jag plugga på först, för det hade jag glömt bort i princip, så jag fick sitta och repetera själv först. Det var ju de riktiga böckerna och det fungerade jättebra, jag tyckte det var ganska roligt att undervisa i matte också. Det var bara A-kursen, det var inget avancerat, ganska enkel matte.

M: Men vad hade du för inriktning på lärarutbildningen?

Rickard: Det var gymnasiet med matte och biologi. Jag började läsa matte men så ändrade jag det för jag tog bort matten och tog in naturkunskap i stället så det var biologi och naturkunskap. Nästan alla naturvetenskapliga ämnena är tillsammans med matte, det är antingen biologi matte, fysik matte eller kemi och matte och så vidare, men man kunde ändra det och det var efter jag hade läst en termin matte som jag tyckte att nej då vill jag hellre ha naturkunskapen. Så då blev det biologi och naturkunskap. Jag var inte färdig mattelärare så det var ju för att prova. Det var ganska roligt faktiskt. Det var väl biologin som var riktigt det som var mitt, det var ändå lite kul att prova, det var det, tyckte jag. Jag arbetade halvtid, det var 50 % bara som jag var där.

Jag började först bara som vikarie och då var det ett par timmar, sedan sa de att du får fortsätta och då blir det halvtid, sedan hade jag inte jobbat tillräckligt

länge när jag vart sjukpensionär för att få pension, jag går ju på lägsta sista, det är ju det minsta man kan få i princip. Det var ju lite synd men nu har jag sökt extra bidrag och grejer då...

M: Vad hände på skolan där i Staden då?

Rickard: Det var att de tyckte, att just med tanke på att jag hade så dåligt minne, för det var sedan själva undervisningen i sig, ja visst, det gick bra men det var när man skulle sätta betyg att jag inte kommer ihåg vem som hade gjort vad till exempel, jag kunde inte redovisa speciellt bra, jag kom inte ihåg vem som hade gjort vad och jag kunde inte... så det var väldigt svårt. Det var mer vem som hade gjort vad på lektionerna, till exempel vid föreläsningar och vilka som hade visat sig aktiva och kommer med frågor och var med i diskussioner, det är sådant som skulle vara med när man skulle bestämma vad de skulle ha för betyg och ändå, jag skrev ju dagbok från jobbet så jag har ju det också, jag skrev ju varje dag.

M: Och du skrev om varje elev också några rader eller?

Rickard: Ja, det som var någonting som behövde kommas ihåg så... Det var inte jag som bestämde, det var rektorn som sagt (...)

M: Men du sa ingenting till rektorn om dina dagböcker och anteckningar?

Rickard: Jo, han visste och han hade full koll men han tyckte inte det var tillräckligt.

M: Hur kände du då? Vad tänkte du då? Att jag inte skulle ha läst till lärare eller?

Rickard: Nej, jag tyckte att det räckte men det var inte tillräckligt. Det var nog bara att han skulle kunna fråga mig så skulle jag kunna, ja vad ska man säga, komma med exempel från lektionstider och sådana saker.

Tolkningen här är att det är försäkringskassan som föreslår att hans sjukskrivning, som då träder i kraft, övergår till en förtidspension. Det framgår inte alldeles tydligt. Rickard är då 31 år. Han berättar att det tar slut med flickvännen och att han återvänder till sin hemstad där han skaffar en lägenhet med trygghetslarm. Han är tillfreds med den lösningen. Ett framtida mål är att kunna återvända till arbetsmarknaden igen.

Trots att Rickard förlorat tre identiteter inom loppet av ett år har han framtidstro och hopp. Han förlorade först sin identitet som bror, sedan som lärare och till sist som pojkvän. Vad gör det med honom och vilka avtryck sätter sig i den levda kroppen?

Hans ton är positivt framtidsriktande och han har inte gett upp hoppet om att en dag få arbeta i skolan med barn och ungdomar. Han vill gärna hjälpa andra, säger han, som kanske har sjukdomar eller andra problem som gör att de behöver extra stöd. I Rickards liv är det inte lärarutbildningen som bjudit störst motstånd, det är hans kroppsliga begränsningar och tragedin i familjen som förändrat hans livsvillkor och hans levda kropp.

Nick

Nick har valt att inte delta i de uppföljande samtalen. Nicks berättelse från första intervju tillfället innehåller mest positiva utsagor. Han möter inga motstånd av avgörande betydelse för sin utveckling. Han har dock under tidens gång flyttat från en mindre ort till centralorten för att få närmare till högskolan. Han berättar om de sämre tågförbindelserna i länet och jämför två olika sträckor där den ena har få avgångar i jämförelse med den andra.

Nick: Och just det att tågförbindelserna är så dåliga mellan Solvik och Fränsta om man jämför med de som kommer från Skolsta. Där går det ju tåg en gång i timmen, tror jag. Och som vi pratade om innan, jag har aldrig gått ifrån lektionerna när de andra pendlarna har stuckit, även om jag då har fått vänta på tåget i två timmar. Det har blivit en ren principalsak, jag skulle kunna sitta och vara sur. Så vissa dagar kan jag ju tjäna fyra timmar nästan på tåg och väntetid och sådär. [I och med att Nick flyttat]. Så det gör jättemycket. Och sen den situationen man har hemma med småbarn och sådär.

Nick betonar att han av princip inte lämnar lektionen tjugo minuter innan slutet som de flesta andra pendlarna gör. Efter hans flytt närmare högskolan upp-täcker han att det trots allt var en besvärlig tid att pendla. Det är arbetsamt att pendla och tillbringa stora delar av dagen på ett tåg eller väntandes ett tåg. Nick är tillfreds i sin lärarutbildning, vilket han framhäver flera gånger både i klartext och mellan raderna. Med tanke på att Nick möter lärarutbildningen med positiva ord har han inga motstånd för sitt lärarblivande. Lärarutbildningen fungerar bra med hans liv. Han berättar i följande sekvens hur han vuxit som människa och lärare:

Nick: Jag känner att jag fått ut så pass mycket av utbildningen så att jag... om jag jämför med den person jag var första terminen och när man kom ut då i skolorna, då var man ju nervös, ”ska jag stå och hålla i en lektion?”... men så blev det ju knappt, då satt man ju mest och observerade, satt vid bänken och tittade. Och allt var ju så himla nytt då. Och nu när jag var ute sista gången, jag vet inte hur många lektioner jag hade, jag fick ta över! Jag fick ta över tre

egna klasser när jag var ute och undervisade i historia. Utan handledare, de släppte mig lös helt och hållet, jag fick lägga upp, och skriva prov, det var jättekul. Och man kände sig helt trygg i rollen så man måste ju ha fått ut ganska mycket. Man vågar ta för sig mer och ...

Nick är tillfreds med sitt yrkesval. Det har på alla sätt fungerat väl både när det gäller det nya boendet men också i den nya familjesituationen. Tidigare, när Nick arbetade i restaurangbranschen och var borta mycket, tog dåvarande samborelation slut. I Nicks liv är utbildningen en betydande händelse. I följande sekvens är jag omedvetet styrande:

M: Så du tycker att du har haft lite tur då, genom hela lärarutbildningen du har inte stött på (problem)?

Nick: Ja, tydligen så har jag haft det, eftersom jag inte förstår kritiken.

M: Det har ingenting med dig själv att göra då?

Nick: Det kan det ju kanske ha, jag har inte funderat så mycket på det.

M: Att du har någon sorts inställning eller attityd som gör att det har varit lättare för dig? Att hantera sådant som andra...

Nick: Så kan det ju vara. Mycket, hur man upplever högskolan över huvud taget, har jag upplevt, har med ålder att göra. Speciellt inom lärarprogrammet, men jag kan ju bara tala för den. Men de här som kommer direkt ifrån gymnasieskolan, de som är i 20-årsåldern har det väldigt svårt och det är väldigt många som har hoppat av, som har varit i just den åldern.

M: Vad tror du det beror på, att det blir för stort hopp eller?

Nick: Ja, jag tror att man har nytta av den livserfarenhet man har med sig när man börjar på högskolan framför allt, man har lite andra referensramar.

M: Vet man mer vad man vill tror du, efter några år?

Nick: Ja, det också, absolut.

Genom att referera till livserfarenhet lyfter Nick ålder som en fördel i utbildningen. Nick var runt 40 när han började på lärarutbildningen så om hans tro på livserfarenhet stämmer så passade utbildningen hans liv utmärkt vid tidpunkten. Några motstånd möter inte Nicks berättelse men han reflekterar över flera delar i utbildningen. Kanske är detta den student som lärarutbildningen är av-

sedd för, nämligen en student som har sådana livsvillkor som gör att utbildningen går i balans med livet och där utbildningsinnehåll och upplägg smälter samman med levd kropp.

Linn

Linn deltog vid båda intervjutillfällena. Vid vår första intervju fungerade inte tekniken vilket löstes med att jag nedtecknade samtalet. Linn började med att berätta vid första tillfället att hon året innan vi sågs varit sjukskriven då hon drabbades av både körtelfeber, halsfluss och stämbandsinfektion. Hennes ambitionsnivå var för hög. Hon lät familjen komma först sedan studerade hon på nätterna. ”Jag åtog mig alla uppgifter (på utbildningen) så på helgerna satt jag på biblioteket och studerade”, berättar hon. Förutom studierna finns i familjen ett stort hästintresse och där finns fyra barn. Linn säger:

Linn: Det blir som en ond spiral. Man blir tröttare och så måste man plugga hårdare och då blir man ännu tröttare. Efter skolan kommer barnen först och då blir det på natten man pluggar. Det vore önskvärt med ökad flexibilitet, att man sprider uppgifterna.

Senare deadline eller flexiblere deadline skulle vara underlätta för Linn när hon studerar. Här visar hon exempel på när skolan gör motstånd och inte passar med hennes liv vid tidpunkten där hon befinner sig med barnen. Åtta år senare har Linn fortfarande en hög ambitionsnivå och hon är en uppskattad och efterfrågad lärare. Efter utbildningen var hon utbränd. Hon arbetade mycket den sista tiden innan examen. Så här berättar hon:

Linn: Ja, efter lärarutbildningen tog jag en liten paus. Jag ville ju verkligen... försökte faktiskt läsa engelska men jag var ju så slut, jag var helt urlakad så jag tog faktiskt en sabbatstermin... bara kände att jag orkar inte så då var jag hemma.

M: Men då var du klar med hela utbildningen?

Linn: Ja, hela utbildningen. Jag hade en inlämningsuppgift kvar som jag hade förträngt, glömt bort, så min lärare, jag kommer inte ihåg vad hon hette, men i specialpedagogik A, ringde mig och sa, hör du du, den här uppgiften, och jag bara va?! Alltså totalt glömt, så hon... och det var ju bara att skicka in den den alltså den var färdig, klar, jag har glömt att skicka in den.

M: Det var bara det där klicket alltså?

Linn: Mm. Men det blir ju så där när det blir för mycket, när det blir överhettat i huvudet så ramlar saker bort.

Linn lämnar själv förklaring till varför hon glömde bort en av uppgifterna i specialpedagogik. Efter utbildningen känner sig Linn utbränd och behöver ta en paus. Det är också anledningen till att hon inte kommer ihåg att lämna in den sista uppgiften i utbildningen. Hon säger själv att det är ”överhettat i huvudet”, egentligen att utbildningen tog för hårt på hennes kropp, att utbildningen vid tidpunkten inte fungerade med hennes liv och att det dröjde innan yrket skulle göra det. Åtta år senare är lärarrollen och utbildningen en naturlig del av hennes vardag, men vägen dit har inte varit smärtfri. Följande utdrag visar hur Linn låter sitt engagemang gå utöver vad som krävs av henne som lärare. Det är ett långt citat och jag har valt att presentera hela detta för att visa Linns engagemang på olika sätt.

Linn: Det var liksom en klick med elever som utmärkte sig väldigt, väldigt mycket och det var ett gäng invandrarkillar. De gick i olika klasser men de var från ena sidan av Grundet och från andra sidan av Grundet. De hängde ihop och ja ... Alltså totalt, kvinnosyn som inte var av denna världen och lärare över huvud taget lyssnar man inte på, allra helst inte kvinnor, men jag är ju hästmänniska och ifrågasätter direkt så när det kom någon (under en lektion) så sa jag ”Ja bra! Var så god och sitt” (förställd röst) ”Nä jag ska inte vara här inne, jag ska bara in och snacka lite business” Jag bara ”Va!? För det första knackar du på dörren och frågar om lov om du får komma in och du har ingenting här inne att göra, gå ut.” och han bara ”Chilla puman” säger han till mig då för han visste ju inte ens vad jag hette, jag bara ”Puman?!” ... Det här var första dagen typ när jag skulle... Så jag mer eller mindre knuffade ut den här tvåmeters, gängliga basketkillen.

M: Du kände dig aldrig rädd eller?

Linn: Nej, du vet, jag blir bara arg. Alltså det är det som är... men på något vis så kände jag, för han hade en ganska cool attityd, jag såg att han blev lite förvånad, ja, så jag fick ut honom till slut och låste dörren. Och så tänkte jag så här, nä, men hjälp. För det var dödstyst i klassrummet, jag hade kanske 27 elever. Ingen sa ett ljud, jag tänkte nu... Jaha, första veckan får man sparken, så kändes det, och så vände jag mig om, då är det 2-3 stycken som börjar applådera sedan börjar alla applådera utom två av hans kompisar. De satt bara och tittade på varandra och undrade vad jag var för idiot säkert. Då sa jag att ja, nu vet inte jag hur ni har haft med er förra lärare men sådant här är inte okej och så här kommer jag att behandla varenda unge som kommer in hit. Är det någonting brådskande då knackar man på dörren och ber om lov att komma in annars så är det bara så, och då blev det lite respekt på en gång, himmel och plättar, hon gör ju faktiskt det hon säger, jag stod inte bara där och sa jag är upprörd på er nu utan jag blev förbannad.

M: Och det var de inte vana med?

Linn: Nej, men jag betedde väl mig som den här pojken berättade för mig sedan för han sa, dig förstod man ju, för du betedde dig som lärarna gjorde i hemlandet, dig visste man, sa du någonting och blev du förbannad då hände det grejer, då var det ok, dig har man respekt för.

M: Ja, var det han som du knuffade ut?

Linn: Ja, längre fram sa han det, för jag sa ju det, men blev du aldrig rädd när jag var så där för jag kunde ju... alltså det var ju massor med grejer, det var ju massor med galna saker. ”Näe... för man kände ju och du sa ju att du tyckte om mig” för det sa jag alltid (höjer rösten) ”Det är tur för du vet att jag tycker om dig för annars så skulle jag aldrig hålla på att kämpa med dig på det här viset! Vad håller du på med!?” he he...

M: Du inledde alltid med det?

Linn: Ja... ”Nu tar jag det här med dig, och det är bara för att det är du, för att jag tycker om dig, annars skulle jag bara kunna skita i det så kan du leva ditt skruttliv och fara omkring och inte vara på lektionerna, men jag tror att du kan och jag tror på dej”... Och så började vi prata, vad vill du bli? Jag vill bli polis. Kanonbra, vad behöver du för att bli polis då? Ja, jag satt ju i en bil en gång och polisen tog mig så jag har sån där prick och den pricken... Ja men vad vet du om det? Är det ryktesspridning eller har dina kompisar sagt det eller har du verkligen ringt till polishögskolan och frågat? Ja, men det kan man väl inte göra. Jo, då gör vi det, in i lärarrummet, på med högtalartelefonen hej, så här är det dutt dutt dutt, vad behöver han kunna, vad behöver han jobba med under tiden? Han var ju underårig fast han egentligen inte var det för det är så svårt... vi vet ju inte hur gamla de är så jag tror inte att den pricken som han hade var kvar för han var med på något konstigt vis i bilen men han var inte den som var drivande, och så fick han också reda på att det var väldigt bra att jobba på Mc Donalds när man skulle söka polishögskolan, den som rekryterar till polishögskolan berättar att då visar man att man är stresstålig, att man tål hierarkier och att man kan ta order, så det var tydligen en bra referens och det var också bra för de här killarna att kunna berätta det, men får du inget annat jobb så kan du... Sök på Mc Donalds för det är en bra grej att ha med i CVn sedan. Det är jättemånga som inte vet det.

Och sedan skrev jag också kontrakt med dem. Vad vill då? Ja, jag vill komma in på gymnasiet. Bra, vad behöver du då? Ja, jag har ju IG i det och jag har IG i det så här... Okej, då behöver du komma upp på G, ja, vad kan jag hjälpa dig med för att du ska komma upp på G, vad vill du ha från mig? Ja, dutt dutt dutt så här... Ja, bra, det här vill jag att du också då ställer upp på, så jag ställde upp att ringa till fem av dem varje morgon, så när jag ringde på deras mobil, då kom de till skolan i tid.

M: Du väckte dem?

Linn: Ja, för att deras föräldrar, alltså mammorna, de här stackars kvinnorna är så förtryckta på något vis oftast, de har ingen respekt för dem men då ringde jag, då klev de upp. Jag gav det som förslag. Hur ska jag få dig att komma till skolan på morgonen? Ja, jag vet inte och jag blir bara förbannad på mamma och kastar saker på henne och går och lägger mig. Ja, men om jag ringer på mobilen då, vi har den dealen, jag ringer dig varje morgon när du ska kliva upp och då kliver du upp och så går du till skolan. God morgon det här är Linn, nu är det dags att kliva upp, vi ses om en halvtimme, japp, hej då. Nästa.

M: Hur länge höll du på med det?

Linn: Ja, jag höll på med hela den här terminen ut och sedan hela höstterminen och då gick jag in som mentor också.

M: Oj ... du måste ha förvandlat de här pojkarna till... gett dem självförtroende...

Linn: Ja det tror jag för vad jag vet så har tre kommit in på utbildningar. Tre stycken de här riktiga värstingarna, de andra var inte så på gårdsgården, de hade inte IG, det var jättehög frånvaro men det var en trio där som jag lade ner väldigt, väldigt, väldigt mycket på. Telefonen ringde mitt i natten, då var det någon av dem som hade råkat ut för någonting och satt på polishuset, då fick jag åka ner, då var jag den enda vuxne som de kunde ringa till, för jag lovade att händer det någonting och ni känner att ni inte kan ringa till någon, då ringer ni mig oavsett. Är du någonstans ute och du är i en situation som du inte kan ta dig ur, då ringer du mig. En kille hämtade jag på akuten som inte heller ville ringa hem, som var på fyllan. Jag höll ju på att slita ut mig själv alltså, jag hade ju... jag hade ju magkatarr och stressade på med laktosintolerans, ja du vet, att man höll på mycket, mycket, mycket, men de här killarna är ju kompisar för livet. Jag och min sambo var nere på stan en sommarkväll och så stod vi mitt på torget och någon konsert skall börja och så kommer de här killarna och det var ju inte bara de här tre utan det var ett helt gäng, det var ju flera invandrarkillar men de hade också väldig respekt för mig för de visste ju att henne kunde man inte rucka på... och respekt också vet du, det är ju jättenoga för de här killarna och tjejerna för det var ju det också att jag fick ju med mig alla tjejerna och de andra eleverna också tack vare att de visste att på min lektion så var det ingen som kunde sabba, jag hade ett mål med varje lektion, det här är vad vi ska göra idag si och så och sedan var det så att de som inte kom i tid eller de som ... Då var det ju sitt kvar eller kom efter. Men det blev också lite jobbigt för då var det så himla mysigt att vara kvar med mig där vet du och... för då försökte jag jobba eller planera, de skulle sitta och jobba, nej, då skulle de snacka och greja och du vet så här... Jag fick ordning på dem, du vet de här mammorna, de var ju så tacksamma så det fanns inte, när jag slutade, jag känner, jag orkar inte med det här, jag orkar liksom inte släpa på...

M: Det var inte vikariatet som tog slut utan du gjorde ett aktivt val?

Linn: Ja, vikariatet tog slut men jag blev erbjuden en annan grej men jag tackade nej för jag orkade inte och sedan var det så också att jag inte var så populär bland all personal.

I detta långa citat formulerar Linn sitt engagemang. I hennes tjänst ingår det inte att ringa och väcka sina elever och inte heller att göra kontrakt med dem eller ringa polishögskolan. Det här blir en dubbel krock i hennes lärargärning. Först när det gäller yrkesrollen som inte överensstämmer med utbildningen och som visas tydligt i det hon berättar här. Men också något annat, hon blir plötsligt den som passar elevernas vardag vilket ger positiva effekter och hon kommer dessa elever nära. Kostnaden blir dock hög för hennes välmående och hon väljer att inte fortsätta sitt vikariat. Så här säger hon vid ett senare tillfälle i samtalet:

Linn: (efter vikariatet) ... och så var det kris i någon klass och så hej och hå, där rök resursen (som var första tanken med hennes anställning) och så blev jag mentor och ansvarig för årskurs 1:orna i både NO och matte på gymnasienivå och fick styra upp den verksamheten också. Och där var det mycket grunder som fattades på de tjejerna, jag hade några killar i den klassen men hos tjejerna var det väldigt mycket mattegrunder som saknades. Av olika anledningar, man hade inte förstått, man har skolkat på högstadiet, mycket sådant...

M: Vad gör du åt det?

Linn: Backar och ser var är den här eleven i varje sak, börjar med taluppfattning testar och så testar jag av det och ... Så där var jag då en termin.

M: Men hur hann du med det här som du säger att du backar för jag menar du hade väl en 25 elever till?

Linn: Då gjorde jag som så som jag alltid gör att man har kanske en genomgång eller någonting sådant, för det första så när jag kommer in i en klass så gör jag oftast en diagnos och testar av lite var ligger de någonstans, vad de kan, vad de inte kan och den här tjejen visste jag om redan hade jättestora problem alltså väldigt, väldigt stora problem, jag fattar egentligen inte hur hon kunde komma in på utbildningen men jag har ju inte med det... men hon var väldigt, väldigt svag i matte så då testade jag var är hon var någonstans... (kunskapsmässigt).

M: Fick hon mer läxor då också?

Linn: Ja, hon behövde inte sitta och jobba i vårt klassrum heller utan hon hade nästan lite special egen anpassad studiegång, så illa var det. Men då gjorde hon och jag en deal så att när jag hade planeringstid så satt hon och jobbade med uppgifterna och så kunde hon fråga mig då. Hon satt bredvid mig på skrivbordet.

M: Märkte du att du fick upp...?

Linn: Tyvärr så fick jag aldrig upp henne, nej, för hon skolkade och alltihop och då hade jag kört mitt jakt-race på Montessori (med invandrarpojarna) så jag tänkte jag kan inte jaga den här ungen också.

M: Nej, du var färdig med det.

Linn: Ja, jag var färdig med det för man orkar inte. Men jag vet att hon är en hästtjej som jag har haft kontakt med senare på ridklubben och det går bra för henne.

Vid ett flertal tillfällen under vårt samtal berättar Linn att hon inte orkar. Hennes engagemang menar hon, ger fina resultat och hon engagerar sig för sina elevers välmående men varenda gång detta sker ”tar hon slut” som lärare och person och hennes levda kropp förändras. I texten ovan finns minnen kvar från den tid då hon ställde upp för sina elever både i och utanför skolan. ”Jakt-racet”, som Linn själv kallar det, är så färskt i minnet att hon ännu kan referera till hur hon mätte vid tillfället när hon slutade sitt vikariat. Hon tänker inte utsätta sig för det igen. Hon är insatt i hur det går för den här flickan och för eleverna. Hennes närvaro i läraryrket är central. I det fallet är det tydligt att utbildningen inte överensstämmer med Linns bild av sig själv som lärare och att den bilden överskrider både yrkesutbildningens bild, men också skolans bild av vad en lärare är. Ingen av bilderna passar hennes vardag som lärare. Hon passar inte in i skolan, anser en del av hennes kollegor. Linn berättar vidare:

Linn: Man sliter med de här ungarna, jag har ju pojkar här som är jätteduktiga, alltså tekniskt, ge dem en pryl som är trasig och den är hel på fem minuter, det är helt makalöst, de vet precis vad en sprängskiss är eller kan läsa, du kan prata om alla möjliga olika begrepp och så där, de kan inte skriva ner det och de kan inte dokumentera det, så då hittade jag på, ja, men låna min mobil då och så tar du kort på det du har gjort och så skickar vi in en bild och så klistrar vi in den, bra dokumenterat, bra! Eheh... Det är ju fiffigt sätt att göra det och det klarar de, tekniken klarar de, ja, det är ju jättekul att sitta och filma med den och så skickar de filmen till mig och så kan jag se den och så har jag den sparat, det är sådana grejer man måste försöka hitta på hela tiden.

Än en gång visar Linn ett starkt engagemang för sina elever och berättar hur hon hittar alternativa vägar för exempelvis dokumentation. Hon har skapat en egen bild när det gäller yrket med positiv och negativ följd. Det positiva är de fina resultat hon får och det negativa är att hon slits ut.

Linn: Jag har ju en väldigt speciell person i den här klassen. Han och jag har en deal för han har grava koncentrationssvårigheter och han har dyslexi och

det är massor men... Han går i sexan, men han är ju multikompetent, alltså han kan göra många saker samtidigt.

M: Hur har du upptäckt det?

Linn: Ja, det har vi upptäckt därför att han kan sitta och det ser ut som han absolut inte är med, han har hörlurarna på sig, han har någonting på datorn, vi kör lite belöningsystem, jobbar du med det här tio minuter så kan du köra vad det nu är för någonting i fem minuter och jag vill inte se vad det är för någonting hehe...

M: Något dataspel?

Linn: Ja, men då får jag honom att jobba tio minuter sedan pausar han i fem minuter och gör det där och sedan jobbar han tio minuter igen.

M: Han gör det också?

Linn: Han gör det. Duktigt. Ställer klockan på mobilen timer. För först när han inte fick använda datorn då gjorde han ju ingenting på en hel lektion, då satt han bara och var, nu jobbar han ju tio minuter, paus, tio minuter, då är det en halvtimme och det är mycket mer än vad någon annan kanske gör på ett helt pass. Och så sitter han där nere och han tittar in i sin skärm och så håller jag på att förklara någonting och så ser man en liten hand där bakom skärmen, ja, vill du någonting och då kommer han med världens utlägg för då har han hört och varit med och lyssnat på vad andra har sagt också.

Linns metoder resulterar i utmärkta resultat både individuella och klassvis. Linn berättar att hon redan innan lärarutbildningen kände sig som lärare då hon vikarierade som lärare innan hon började på utbildningen. Jag tolkar det som att Linns bildningsgång kan sammanfattas med att hon redan innan lärarutbildningen skapade sig en bild och en roll i läraryrket. Utbildningen blev en utmaning då hon hade höga ambitioner och barnen ännu var små. Familjen gick alltid först och studierna bedrevs många gånger nattetid. Detta resulterade i att Linn tog en time-out efter studierna då hon inte hade krafter nog att läsa den engelskakurs hon önskade och inte kraft att söka arbete. När hon därefter kommer in i klassrummet möts hon av utmaningar. Detta pågår tills hon blir erbjuden den fasta tjänst som hon innehar idag. Linns bild på yrket ser emellanåt anorlunda ut än utbildningens lika väl som skolans, en situation som tar kraft och energi och hon blir sjukskriven i perioder samt söker sig ifrån de klasser där utmaningarna varit störst och där annan personal inte uppskattat vad hon gör.

Hanna

Hannas har mött motstånd som har väckt negativa känslor som smält samman med den levda kroppen och som ledde till en lång sjukskrivning. Hannas berättelse kan beskrivas med ett ord – *oro*. Hanna har idag en tjänst som hon är tillfreds med.

Hanna: Jag tyckte inte det var något bekymmer då (under lärarutbildningen). Jag var mitt upp i det och sedan började jag inse att jag kom in i en ekonomisk svacka också när jag gick ut. Då kom finanskrisen och det är min andra finanskris sedan jag gick ut programmet, för jag har en yrkesutbildning från början. Då kom jag ut precis i den stora lågkonjunkturen så jag fick kämpa i fem år vilket har varit tufft. Så satte de mig på en utbildning och det går ganska bra och det är lärarbrist och bla bla och så går man ut och så är det anställningsstopp i kommunen.

M: Var det så när du gick ut?

Hanna: Ja, då var det anställningsstopp. Då lade de om gränsen också för vikariat, i och med de 75 dagarna, jag hade bränt dem då, skulle man vikariera efter 75 dagar, ja, då fick du ju inte stämpla upp. Jag har ju tre barn och familj och då började ekonomin göra sig påmind och den är ju stressande och så fick jag bara två veckors vikariat förlängt gång på gång. Då visste jag inte. Okej, då blir det två månader, men vi kan bara göra månad för månad (förlänga). Jaha, två veckor och två veckor och två veckor och så ska man ha räkningar som kommer och den situationen blev för mycket för mig helt enkelt, så jag jobbade den terminen klart och sedan gick jag i väggen eller något liknande. Jag mådde väldigt dåligt i alla fall av det här och det tror jag var den ekonomiska biten helt enkelt. Det blev för mycket i och med att man ligger så mycket minus också när man pluggar som vuxen. Alltså man har ju tagit alla reserver och man har inte unnat sig någonting under alla år och sedan kommer man ut och tror att nu ska det lätta och så blir det bara ännu värre. I och med att man inte fick ett fast jobb fick man inte låna mer pengar och vi stod mitt i renovering, alltså många bitar där som bara började krampa åt alla håll och kanter och sedan ska jag gå in i mitt yrke med motivation och styrka för jag menar att det krävs lite.

Hanna beskriver vägen till sjukskrivningen från det att hon gick ut lärarutbildningen till det att hon bara fick korta vikariat och så småningom gick ”i väggen” på grund av dessa. Besvikelsen blir större när hon lämnade sitt första yrke för att studera till ett arbete där man pratade om att det var brist, lärarbrist. I Hannas backspegel kan vi se att förväntningar och förhoppningar som hon tog med sig in i utbildningen inte stämde med den bild hon senare möter på arbetsmarknaden.

Hanna: Då blev jag sjukskriven över sommaren och sedan i augusti då ringde en gammal bekant och undrade om jag ville arbeta med mitt första yrke igen och då satt jag utan pengar, eller ja, utan anställning och tänkte va? har jag läst nu i 4,5 år ska jag hoppa tillbaks igen då? för det hade jag inte riktigt tänkt men jag kände att det är ju samma betalt och då var det, ja just det, det hade jag glömt, då var det en tjänst ute på gymnasiet och då tänkte jag, men jag har ju faktiskt tre behörigheter och jag tänkte det där blir jättebra, då kände jag det är ju en riktig tjänst.

Och då tänkte jag, då är det perfekt att gå ut och arbeta lite innan för då får jag uppfräscha mig igen så och så har jag pedagogiken och allt var frid och fröjd och det lät så bra, men av någon anledning så fick de väl in någon med bidrag där utan att jag visste om det som gick med en stund, så funkade det så bra och så fick han vara kvar och så anställdes han, jag såg annonsen kom ut och tittade och tänkte vad? Det här måste vara den tjänsten för då är det, det var någon konstig kombination som inte finns och det där är riktat, tänkte jag, det där är uppgjort redan och då konfronterade jag faktiskt rektorn och undrade hur det var tänkt. Men hur det än var så hade hon ingen pedagogisk utbildning över huvud taget men hade yrkeskompetensen och då ifrågasatte jag om jag kommer nu och har 4,5 år på högskola, okej, jag har tre yrkesbevis och jag har min examen, det vägde ingenting och då kände jag, vad? Då var det upp till rektorn att bestämma och då tänkte jag då kan skolan vara utan behöriga lärare, kände jag lite grand.

M: Vad sa hen när du konfronterade hen?

Hanna: Hen tyckte det var jobbigt, hen kände ju att hen hade gjort fel men å andra sidan så hjälpte personen väl då och det hade fungerat bra, men jag tror hen tyckte att det var lite jobbigt känslomässigt för hen hade ju faktiskt nästan lovat mig tjänsten och jag hade inte hört av mig men i och med att det där låg på lut, då var jag på Långaskolan när det började rulla igång och då hade jag ju mitt och så tänkte jag, men då avvaktar jag och sedan skulle den läraren gå i pension och så hade jag liten kontakt någon gång ibland men för lite och återigen det med nätverks... Jag är inte så social så jag babblar utan då tänkte jag, men då löser det väl sig men det gjorde det inte, det rann ut i sanden och så gick det förbi och det tyckte jag var skitjobbigt för då hade jag verkligen åter igen kunnat få trygghet, komma in och få någonting som är stabilt som man kan bygga vidare på.

M: Om den tjänsten skulle annonseras ut idag, skulle du söka den då?

Hanna: Nej, det skulle jag inte göra och det har att göra med att jag har så pass mycket problem, just nu sitter jag med diskbräck i nacken och så armarna ischias i hela armen och sedan har jag två diskbräck i ryggen och så när jag pluggade så var ju bägge knäna har jag någon (ej hörbart) som gör att de sväller upp och jag menar kroppen håller inte för jobbet, så enkelt är det när jag ska vara ärlig mot mig själv då.

Hanna har varit med om flera händelser som sannolikt sammansmält med den levda kroppen, förutom att hon har problem med ryggen och med nacke och knän reagerade hon på att tjänsten som hon i princip blivit lovad, tillsätts av en annan, enligt henne, mindre kompetent person utan formell behörighet. Det kan tolkas som att det ger hennes självförtroende ett bakslag efter de motgångar hon hittills mött. Hon återkommer till tiden då hon mådde som sämst:

Hanna: Det känns bra. (Om den nya tjänsten som precis gått över till fast anställning från provanställning). Det trodde man väl inte när man mådde som sämst, att det skulle, för då visste man inte vad man skulle ta vägen, det var paniken där då.

M: Och sen har man inte så mycket kraft kanske heller att söka jobb och försöka ta tag i saker.

Hanna: Nej, precis och när man mår bra då är det ju inga problem, men alltså att sitta och gå in och skriva CV:n och föra in det i alla databaser till höger och vänster, man blir ju tokig och så något datum som man inte vet när det slutar och jag har haft hundra anställningar till olika ställen och allt ska finnas, förr kunde man ju lämna in ett A4 men nu ska allt vara ... och minsta diff då är det något mystiskt så att... och sedan kommer det tillbaka hälften (...).

Här återknyter Hanna till tiden då hon mådde dåligt och berättar att det även tog på krafterna att söka arbete. Hennes nedstämdhet förde henne tillbaka till det ursprungliga arbetet före lärarutbildningen i stället för tillbaka till skolan. Jag tolkar hennes utsaga som att hon får panik när hon inte vet vart hon ska ta vägen. Till slut lyckas hon hitta tillbaka. Det tidigare företaget som hon arbetade för gick sämre och det blev uppsägningar av personalen inklusive av Hanna som återigen stod arbetslös och utan trygghet ”trots utbildningen”. Uppsägningen ledde henne till platsbanken på internet där hon hittade, sökte och fick det arbete hon har idag och som hon är tillfreds med och där lärarutbildningen var en viktig merit för tjänsten.

Liza

Liza deltog inte i intervjuerna vid första tillfället. Vid vårt samtal är det lov men hon har ett ärende på skolan som hon måste göra, säger hon, så samtalet sker i hennes klassrum. Liza fick olika vikariat direkt efter utbildningen, således har hon inte varit arbetslös. Efter ett par år söker hon ett vikariat på Solskolan och får det. Vikariatet övergår senare till en fast tjänst när Liza arbetat ett visst antal år inom kommunen. Så här säger Liza om sin första tid i yrket:

OM LÄRARBLIVANDE

Liza: Men ibland känns det som att mitt liv tog slut... Nä inte tog slut men åh... det tar väldigt mycket tid och energi, det gör det. Nu bor jag ju själv, jag bor i en lägenhet, jag har inte så mycket som tar tid hemma utan kommer jag hem klockan sex eller klockan sju då är det ingen som jaha vart har du varit... så då kan jag jobba ganska länge.

M: Du kommer hem 6–7? Har du så långa dagar i skolan?

Liza: Nej, men jag försöker skära ner, men i början höll jag på så nästan hur många dagar i veckan som helst.

M: Hur orkade du det?

Liza: Jag vet inte, sjuk på loven. Så har jag hållit på jämt. Så klappar man ihop på lovet och sedan är man lite frisk sedan... he he... inte varenda lov men ofta är det så – ”lovsjukan” det är ju ett begrepp inom hela... det är många som blir så, nej, jag ska bara hålla ut till lovet så ligger man däckad sedan. Så att ja, jag lägger nog ned ganska mycket tid. Som den här veckan är jag ledig. Igår satt jag och rättade lite prov som jag hade gjort för att få undan lite grand och då vet jag att jag hinner ikapp.

M: Och du hade ett ärende här idag sa du, vad skulle du göra?

Liza: Ja, men jag måste kolla lite...

M: Inför måndag?

Liza: Ja, för att jag har så mycket jag ska hinna med innan terminen är slut så då måste jag planera upp det sista tänkte jag ... jag tror att det kommer att bli lättare och lättare men det var ju det som jag tyckte var så jobbigt i början, om man inte har någon erfarenhet (av skolan) och man skall göra allt från noll, det var lite så där i början eftersom det var lite rörigt på skolan, alla hade fullt upp, kändes det som, när jag kom första dagen, då var det ett helt tomt klassrum och så stod det 28 bänkar i en hög i mitten och så fanns det ingenting mer i hela klassrummet, inget material över huvud taget. Och det var en vecka kvar till barnen skulle komma och så stod det en ny kollega där liksom ja hej...

M: Hela första året bestod av planering dygnet runt?

Liza: Ja, lite grand så, för då var jag så, det är när man inte har provat innan då planerar jag ju, jag kunde ju planera hela lektioner alltså att då ska jag säga det där först och sedan säger jag det där och sedan det där och...

M: Vilken tid det måste ha tagit.

Liza: Ja, he, och så håller jag inte på längre, inte helt och hållet nej, men jag tänkte väl kanske inte allt men mycket mer detaljerat än vad jag gör nu, nu

tänker jag att det är det här jag vill att de ska lära sig, vi gör ungefär så här och så ser lite vad som händer.

M: Och det fungerar ganska bra?

Liza: Ja, men då var jag lite så där skyggglappar, stängde dörren, jag tror inte vi var ute på en enda utflykt eller någonting på hela året, det var bara...

Liza är relativt ung när hon får sin lärarexamen, hon ska precis fylla 25 och hennes erfarenhet av skolan är relativt liten. När hon börjar arbeta märker hon att hon får arbeta betydligt mer än vad hon förstått. Läraryrket passar inte alls med hennes liv och hon beskriver det som att hon tror att hon inte har något annat liv än att arbeta som lärare. Hon säger att hon står ut fram till loven men att hon då blir sjuk. Det kan tolkas som att hennes lärargärning blir något annat än vad hon förväntade sig efter utbildningen och hon får assimilera sig för att passa de förutsättningar som ges. Lizas berättelse präglas mycket av hur hennes fritid fylls av hennes roll som lärare. Att Lizas lärarroll väcker negativa känslor återkommer hon till:

Liza: (Om att börja efter sommarlovet) Ja, vi börjar, jag tror det var en vecka innan barnen kommer... Då har jag ångest, när jag har ledigt 8 veckor och kommit in i det där slappa och så vet jag att åh nu ska jag in i rutinerna. Kliva upp, sitta här hela dagarna...

M: Men det tar en vecka sedan är man inne i det?

Liza: Nej det tar lite längre tid faktiskt. För mig gör det det. Det tar lång tid att varva ner också, det tar flera veckor att varva ner och så tar det flera veckor att komma upp igen. Jag är lite seg.

M: Så sommarlovet är jobbigt för dig egentligen då?

Liza: Hehe, nej, det är det inte, men speciellt första året, då tog det nog säkert fyra veckor innan jag var helt så där nu känns det som att jag är ledig och börjar glassa runt, så jag tänker, hur skulle jag kunna klara av att ha ett vanligt jobb? Det tar tre veckor för mig att slappna av, det är hela semestern... Ja, då är semestern borta. Och det är också en fördel, med loven...

Lizas livsvillkor ser annorlunda ut för henne när hon är ledig än när hon arbetar som lärare. Det tar veckor för henne att göra omställningen mellan lärarrollen och att vara ledig från den, även tvärtom. Min tolkning är att hennes yrkesroll inte överensstämmer med hennes liv eftersom växlandet mellan privatlivet och yrkeslivet skaver. Lizas egen bild av sitt yrke är både positiv och engagerad. Hon

kan inte tänka sig att göra något annat än att vara lärare. Hon har varit intresserad av barn- och ungdomar sedan hon själv gick i skolan och hjälpte gärna de som inte hann med eller kunde lika mycket. Liza är relativt ung och har ingen egen familj som kräver hennes uppmärksamhet hemma. För Liza finns ännu inga särskilda händelser som påverkat var hon befinner sig idag. I en tolkning kan det på lång sikt finnas hälsorisker med att hennes liv som Liza och hennes liv som lärare inte harmonierar. De allra flesta av intervjupersonerna i denna studie har nått en betydligt högre konsensus i sina berättelser och sin lärargärning.

Levd kropp

Varför Nick och Olle valde att inte delta i de uppföljande intervjuerna har jag inget svar på. Jag tog kontakt med dem via mail och brev men dessa besvarades aldrig. Efter försök att få kontakt via Facebook och messenger utan resultat stannade jag vid det.

Efter att ha redovisat kapitel 5 och låtit varje deltagare få framträda med utdrag ur sina berättelser förstår jag att berättelserna rymmer flera innebörder. En av dessa handlar om den sjuka levda kroppen, den som även Merleau-Ponty använder som exempel när han bland annat beskriver den förändrade kroppen och den förändrade existensen och hur detta hänger samman. Frågan har kommit om jag särskilt valt ut deltagare som på olika sätt varit sjuka, svaret är nej, det har framkommit i berättelserna hur skeenden i och framför allt, utanför utbildningen har påverkat deltagarna på ett sådant sätt att det lett till sjukdomar och sjukskrivningar. En sammantagen notering är att lärarutbildningen på flera sätt beskrivs som rigid och fyrkantig och inte öppnar upp för studenternas förhållanden i livet – det vill säga, visar större flexibilitet, exempelvis när Rickards sjukdom kommer i sämre skov eller när Janetns pendling till ett seminarium inte fungerar optimalt.

I flera utsagor i texten ovan kan jag följa deltagarna i deras regionala världar och hur dessa växlar förutsättningar för levd kropp. Janet som i sin privata regionala värld möter sådant som direkt påverkar hennes yrkesregionala värld, hur hennes levda kropp förändras först i samband med hennes operation och senare i samband med pappans sjukdom. Janet kan inte kombinera dessa händelser i den privata världen med sin yrkesvärld. För Bella smälter den privata världen och yrkesvärlden ihop när hon i den senare blir anmäld av en elev och hur detta påverkar henne negativt i båda världarna och leder till sjukskrivning och

byte av skola. Hon påtalar även att den regionala världen i högskolan inte fungerar så väl tillsammans med den regionala världen i skolverksamheten (VFU) och föreslår att lärarutbildningen delas in i två spår, ett mot forskning och ett mot yrket. Karin och Olles berättelse visar inga svårigheter att röra sig mellan de regionala världarna skola och fritid förutom på en punkt, där bägge beskriver en social trötthet efter dagar med kurskamrater på campus. Senare berättar Karin om att hennes yrkesregionala värld inte är bra, arbetsmiljön Karin beskriver är kaotisk. Hennes räddning blir att byta till en ny yrkesregional värld.

Rickards rörelser mellan de regionala världarna campus och privata livet handlar till största del om vad hans kroniska sjukdom tillåter i respektive värld. Främst talar han om campus som en utbildning beroende av exakta tider, vilket inte alltid fungerar för honom. Senare talar han om sin sjuka syster och hennes bortgång och hur det påverkar honom.

Nicks förflyttning mellan den regionala världen på campus och den regionala världen i skolverksamhet eller den privata regionala världen påverkar honom inte särskilt. Han trivs bra med sina högskolestudier och kanske är han den ”idealtyp” av student som lärarutbildningen är arrangerad för.

I Linns regionala världar är förutsättningarna för det mesta mycket goda för att dels läsa till lärare och dels kunna umgås med familjen, men senare även som färdigutbildad lärare i den yrkesregionala världen. Men även Linns rörelser i de olika världarna har kantats av utbrändhet och sjukskrivningar, främst i slutet av lärarutbildningen och senare under sina första år i yrket.

Hannas berättelse och de regionala världar hon rör sig mellan handlar till stor del om att skapa sig ett fast arbete och uppnå den trygghet som hon eftersträvat. Detta finner hon inte i den yrkesregionala världen vilket i hög grad påverkar hennes privata värld och hon blir så småningom sjukskriven.

Lizas berättelser om ”lovsjuka”, om att hon förlorade livet (något skämtsamt) när hon började arbeta som lärare beskriver rörelsen mellan två regionala världar mycket väl som en chockartad upplevelse. Lizas liv förändrades och gränserna mellan den yrkesregionala världen och den privata är utsuddade.

Med grund i teorin om levd kropp tolkar jag berättelserna om nedsatt hälsa som en förändring av existensen. Deltagarna har förändrats på olika sätt genom det som föranlett sjukskrivningar. Janet ser på sin operation och sjukskrivning som något positivt som gjorde det möjligt för henne att söka lärarutbildningen, däremot blev pappans sjukdom en negativ händelse som ledde till sjukskrivning. Rickard lever med sin sjukdom som visar sig ge konsekvenser för hans möjlighet att arbeta som lärare. Linns engagemang överstiger det kroppen klarar av

och hon hamnar i flera sjukskrivningsperioder. Hannas oro över ekonomi och trygghet leder henne till sjukskrivning och nedstämdhet. Bellas utsatthet genom en elevs anmälan om misshandel leder även detta till sjukskrivning. Karin hanterar arbetsmiljön genom att byta arbete. Liza blir sjuk på loven och har problem med att röra sig mellan arbetet och fritiden.

Sammanfattningsvis tolkar jag att deltagarna i studien är utsatta och underordnade på flera sätt och att deras tankar och känslor osynliggörs. Detta sker till största del relationellt, i en relation till någon, exempelvis till lärare på lärarutbildningen, till kommunansvariga, rektorer, till kollegor. Det sker också i olika världar, det sker under tiden i lärarutbildningen, under den första tiden i yrket och även senare i yrkeslivet. Deltagarna beskriver också många gånger en yrkeskår som är utsatt i dagens samhälle.

I nästa kapitel kommer jag att uttolka hur levda relationer kan ta sig uttryck i lärarblivande.

6 Levda relationer i lärarblivande

I följande kapitel presenteras utsagor som kan knytas till levda relationer och dess betydelse för lärarblivande. Jag har tolkat förra kapitlet i relation till levd kropp och noterat flera sjukdomar, nedstämdhet och sjukskrivningar till följd av vad som händer i deltagarnas liv, många gånger relaterat till andra människor. Det handlar om intersubjektivitet, den är som är där före allt annat, den sociala världen och världen med den andre. I följande kapitel kommer levda relationer att presenteras. Detta och de nästkommande kapitlen, 7, 8 är presenterade i teman i stället för som tidigare, per deltagare. Detta för att relationer ges olika innebörd hos deltagarna men här finns även likartade mönster som presenteras under samma rubrik.

Inledning

Levda relationer ges stort utrymme i berättelserna. De levda relationerna tangerar mycket av resultaten i kapitlet om den *levda kroppen*. Det visar sig gälla samtliga dimensioner av levd kropp, levda relationer, levd tid och levtt rum.

Många förändringar kan hänvisas till ett antal relationer även i kapitlet levd kropp. I detta kapitel presenteras dock nya exempel även om flera utdrag i förra kapitlet vittnar om relationer som påverkar lärarblivande och dess villkor.

Här presenteras levda relationer i lärarblivande knutet till olika teman. Dessa teman handlar om de känslor som uppstår i den *levda kroppen* på grund av eller tack vare en relation och hur dessa känslor förändrar deltagarnas livsvillkor. De relationer som här presenteras är tillitsrelationer, trygghetsrelationer, osynliggjorda relationer, icke-delaktiga relationer, utestängande relationer, nära relationer, yrkesstolta relationer och jag-relationer.

Tillitsrelationer

I många berättelser leder de levda relationerna till en positiv förändring av livsvillkoren för deltagarna. Med tillitsrelationer menas en relation som varat en tid och där deltagaren känner tillit för den andre personen och tvärtom. För Janet blev förändringen stor när hon av en slump under sin sjukskrivning träffar sin nuvarande chef:

Janet: Så då erbjöd Eva mig en tjänst på Solskolan.

M: Hur visste hon om dig då?

Janet: Jag träffade henne på stan, jag har jobbat där, jag gjorde praktiken på Solskolan och sedan har mina flickor gått där och jag har vikarierat mycket där och jag har haft en relation med henne sedan mina barn var små.

M: Hade inte du VFU placeringen där också?

Janet: Ja och så hade jag haft barn, jag kände ju alla där, jag kände de flesta lärarna där. Så då träffades vi på stan och så sa hon, hej Janet, vad gör du nu för tiden? Och så berättade jag min historia, att jag inte orkade gå tillbaka för att det var så mycket efter det här med pappa, så då skildes vi åt och sedan gick det en dag och så ringde hon upp mig... för då hade hon funderat hemma, hon visste ju det här, hon måste prata med Ann och Roland som jobbar där... vad de tyckte om att jag skulle komma innan hon pratade med mig.

M: Och det var okej?

Janet: Ja.

M: Och de kände också dig?

Janet: Ja, de känner jag också...

M: Ja, och det är förskollärarna där alltså?

Janet: Ja, förskollärare, så då ringde hon upp mig och frågade om jag ville ha en tjänst där på heltid på förskoleklass och fritids.

Janet hade tur som träffade rektorn på Solskolan under sjukskrivningen. Denna *levda relation* bidrog till en stor förändring av hennes livsvillkor. Den var en förutsättning för Janet för att gå vidare i livet efter att ha slutat som lärare i grundskolan. Hon hade bestämt att hon inte orkade gå tillbaka men hon visste inte vad hon skulle göra i stället. Den nya rektorn ser till att Janet inte behöver ha några egna ansvarsområden det första året för att säkerställa att Janet kan återgå till heltidsarbete. Idag arbetar Janet heltid. Även om Janet inte uttrycker tillfredsställelse med starka ordalag så råder det ingen tvekan om att hon trivs på sitt arbete. Det återkommer hon till flera gånger under vårt samtal. Den här relationen är *levd i lärarblivande* i hög grad eftersom Janet väljer att inte assimilera sig till sin första lärarroll utan går från den rollen till en annan. Det är ett stort steg och en stor förändring för henne. Janet hade nått en existentiell återvändsgränd men rektor för Solskolan gav henne möjlighet att ta sig ur den genom att erbjuda en tjänst i förskoleklass.

Linn har flera tillitsrelationer i sin omgivning. Tack vare en av dem har hon tjänsten som hon idag är tillsvidareanställd på.

Linn: Jag vill ju städa och ha ordning och reda så jag städade och skurade och fixade och jagade den stackars vaktmästaren som fick skruva ihop stolar och jag gjorde placeringar och hängde upp tavlor och då ringer rektorn härifrån ”Hej...” Jag jobbade fortfarande, det här är dagen före midsommar. Och så sa hon ”jag vill att du ska komma hit på anställningsintervju”...

M: Och du hade inte sökt något?

Linn: Nej, återigen... he he... Nej, för den tjänsten finns egentligen inte, sa hon ...

M: Visste du vem hon var?

Linn: Ja, oja, för mina barn har gått här. Det är raka puckar, så erbjöd hon mig en plocktjänst där, jag skulle vara resurs och jag skulle ha matte och jag skulle ha NO i tre olika klasser, matte i en klass och NO i tre klasser och... ja, ja... kan jag få tänka över helgen? Nej, du får femton minuter på dig att tänka för jag skall gå på semester och annars så måste jag skicka ut en annons...

M: Men var det här en fast tjänst eller?

Linn: Ja. Och då sa jag, men hur kan du ha fasta tjänster när de inte kan ha det på den här skolan... ”därför att jag har bestämt det ” sa hon, he he... Vad bra, tyckte jag, det är lite som mig, hi hi... Så jag gick ett varv runt huset och så ringde jag till pappa och syrran och så ringde jag till min sambo och alla tre sa ja. Jag gick runt här ute på skolgården, jag hade ju bara en kvart på mig så gick jag tillbaka och sa, jag har tagit jobbet, jag tar väl det då, det var jättekul och så åkte jag tillbaka till den skola jag var på då, för jag hade berättat för en kollega att jag skulle åka på en anställningsintervju, men jag tror inte det blir någonting och då hade hon sagt att hon kommer nog aldrig tillbaka.

När Linn får samtalet från den skola där hon idag har fast tjänst förändras hennes livsvillkor och hon berättar senare hur bra det har blivit och att hon inte längre tappar kraft och energi på samma sätt som tidigare. Hon har hittat en balans och en lärarroll som passar hennes vardagliga liv. *Levda relationer* ger balans i Linns tillvaro genom en tidigare känd kontakt som hjälper henne att gå vidare i sin yrkeskarriär.

Tillitsrelationer byggs upp under lång tid och omedvetet. Trots att man inte utvecklar en relation på daglig basis eller ens månatlig basis har man gott förtroende för varandra som människor, man känner tillit till den andre. Både Janet och Linn har genom sina tidigare relationer kunnat ändra riktning i livet. Bägge

har byggt upp ett förtroende hos respektive rektor som är så stort att de erbjuder fasta tjänster i en tid då det är svårt att få fast tjänst. Ingen av rektorerna ifrågasätter hurvida de passar på deras skolor eller inte. Ingen provanställning är heller aktuell. Dessa tillitsrelationer är två exempel på hur ”gammal vänskap” kan räcka under en längre period utan att man behöver umgås. Janet mötte sin nya chef på staden och Linns nya chef ringer upp henne precis när vikariatet är på väg att ta slut på hennes tidigare skola. Tillitsrelationer knyts mellan ledning och lärare.

Trygghetsrelationer

Trygghet talar flera av intervjupersonerna om. Trygghet tillsammans med andra både på lärarutbildningen men främst i första tiden i skolan efter utbildningen. Den visar sig på olika sätt. Det kan vara tillsammans med kurskamrater eller någon i skolan. Otrygghet och osäkerhet är en motsatskänsla som kan upplevas av de nyutexaminerade lärarna. I följande text visas ett par exempel på betydelsen av trygghetsrelationer i lärarblivande.

Bellas *trygghetsrelationer* är flera. Det är känslor knutna till hennes levda relationer. I utdraget nedan berättar hon om när hon var ny som lärare och fick arbeta tillsammans med en erfaren kollega.

Bella: Jag hade ju min... som man kan kalla mentor men hon hade ju matte, hon hade jobbat länge på skolan. Tryggheten där med henne som jag hade, det var ju A och O. Eller mentor var det inte heller utan vi var ju kompanjoner och hon hade så mycket erfarenhet...

M: Jaha hon hade jobbat många år när du kom eller?

Bella: Ja ja... eller många år men hon hade jobbat ett flertal år i alla fall. Så hon kände sig trygg och... visste vad... och hon var ju så lugn, hon utstrålade lugn.

M: Ja så du kunde alltid luta dig mot henne?

Bella: Ja, vissa gånger men sedan försökte man väl ändå stå på egna ben men hon visste organisationen, hon visste hur det brukar vara och allt det här så det var skönt att ha henne där.

Liza berättar om liknande erfarenhet när hon börjar på sin skola. Hon arbetade tillsammans med en erfaren kollega nästan hela första året på den skola där hon är anställd idag.

M: Hon var med hela trean den här kollegan eller?

Liza: Ja, hon slutade ungefär den här tiden för det var vid påsk tror jag. Jag tror inte att jag hade haft utvecklingssamtal på våren, nej, det hade jag nog inte så de gjorde nationella prov också.⁴⁹

(...)

Liza: Ja, så att jag tror att det kommer att bli lättare och lättare men det var ju det som jag tyckte var så jobbigt i början också om man inte har någon erfarenhet och man skall göra allt från noll och det var lite så där i början också eftersom det var lite rörigt på skolan, alla hade fullt upp kändes det som, när jag kom där första dagen, då var det ett helt tomt klassrum och så stod det 28 bänkar i en hög i mitten och så fanns det ingenting mer i hela klassrummet, inget material över huvud taget. Så var det en vecka kvar tills barnen skulle komma och sedan så stod det en ny kollega där ja hej... he he... Här ska vi ha våra treor, vad gör vi? Då var det lite så där i början att bara få vardagen att funka, jag tyckte det var jättesvårt i början.

M: Men hon din kollega, var hon lite mer världsvan eller vad man skall säga att? Lite rutinerad?

Liza: Ja, och det var ju jättetur kan man säga, hon var verkligen jättesnäll och bra på alla sätt och vis, hon hade jobbat kanske tio år eller något.

Även Karin berättar om trygghet som viktig när hon var färdig lärare.

M: När du kom ut, började du på Steninge och kände att det är så här jag föreställt mig att det är att vara lärare?

Karin: Ja.

M: Och det var inga konstigheter, det fungerade bra som nyutexaminerad lärare?

Karin: Ja, det tycker jag. Jag kände ju alla där, man hade ju mycket stöd.

M: Det var din VFU-plats?

Karin: Ja och Skottegymnasiet, jag hade ju två.

M: Då kände du dig trygg där?

Karin: Ja, jag kunde alla rutiner så det var en jättebra start. Då hoppade jag in, det var en som gick pension. Och då var det en nia som jag var mentor i,

⁴⁹ Liza intervjuades på påsklovet.

men jag hade undervisat både sjuan, åttan och nian. Det var en jättefin klass så det var inga problem.

Janet berättar om tryggheten med att ha kurskamrater som gör samma bedömningar av svåra inslag i lärarutbildningen – här ett utdrag från första intervju tillfället:

Janet: [Om en kurs som inte varit bra i Janets ögon]. Nej. *Det var fler som sa det. Vi hade två olika kurser. Två tio-poängare.*

De levda relationer som Bella, Liza, Karin och Janet talar om är viktiga i deras lärarblivande, i synnerhet för Bella och Liza eftersom bägge känner sig osäkra inför sin lärarroll. Att då ha tillgång till en levd relation med en erfaren och rutinerad kollega ger en tryggare känsla. Detta kan återknytas till deras levda erfarenhet av skolan som är liten med tanke på att ingen av dem har arbetat i skolan tidigare. Bella kommenterar också det i sin berättelse när vi talar om lärarutbildningen. Hon tycker att det skulle vara mer tid i den kommunala skolan eftersom hon inte har någon erfarenhet av den sedan tidigare. Liza kommer till lärarutbildningen i princip direkt från gymnasiet så hennes erfarenhet av skolan är hennes egen skolgång. Karin har däremot undervisat tidigare och har användning av den erfarenheten när hon får vikariera för en lärare som är sjukskrivet. Dock uppskattar hon att skolan, rutinerna och kollegorna är bekanta sedan tidigare och därmed känner hon sig trygg i sin första lärartjänst. Janet känner sig osäker på en kurs som ”inte var bra” och får kraft i att det var fler som tyckte likadant. Det blir en trygghet i att möta svårigheterna i kursen i och med att fler håller med henne.

Trygghetsrelationer kan ha stor betydelse i lärarblivande. Att känna trygghet framstår som en viktig känsla i levda relationer. Att kunna fråga någon som vet, luta sig mot någon eller känna till skolan där första lärarvikariatet börjar, minimerar osäkerheten. Med trygghetskänslan förmedlar också Bella, Liza och Karin att de är lugna i sin första tid i yrket. Bella talar om kollegan som utstrålade lugn, Liza om vilken tur hon hade som fick arbeta tillsammans med en erfaren kollega och Karin om att det inte var några problem att börja vikariera i den skola där hon kände till rutiner och kollegor. Detta kan tolkas vidare som att otrygghet är en känsla som deltagarna inte vill uppleva när de kommer ut i skolorna efter utbildningen. Nu behövde de inte känna sig otrygga tack vare relationer till andra kollegor. Janet är relativt trygg i sin skola och har inga sådana inslag i sin berättelse som hänvisar till trygghet hos andra kollegor i första tiden i yrket.

Osynliggjorda relationer

Osynliggjorda relationer väcker känslor i olika grad hos deltagarna. För Karin gick det så långt att hon till och med säger upp sig och söker annat arbete. Detta för att ledningsfrågan på skolan inte fungerar, vilket påverkar Karins möjligheter till att bedriva meningsfull undervisning. Lärarna på hennes skola har försökt få ledningen att se hur deras situation ser ut, i stället möts de av tystnad och nonchalans, av osynliggörande.

M: Är det så att det påverkar dig mycket vilken rektor, vilket ledarskap, vad du gör i klassrummet är helt avhängigt vad du har för rektor?

Karin: Nej, inte vad jag gör i klassrummet, men för förutsättningarna för att man ska kunna göra det man ska i klassrummet.

M: Du märker skillnad?

Karin: Ja, jag märker skillnad. Det är många som är missnöjda här, det är inget konstigt alls. Det ska se bra ut utåt och det ska se bra ut uppåt. Sen ska man bara lösa det. Har man problem är det jag som behöver hjälp, inte eleverna. Likaså studsar det tillbaks - lös det i arbetslaget. Går helt emot facket om någon är borta så får vi inte ta in vikarier. Så får man inte göra, men så låter det.

M: Och hur blir stämningen mellan er personal?

Karin: Det finns inget samarbete, ingen ämnesintegration eller tematiskt arbete så det kommer att bli nedslag från skolinspektionen, de var här för några veckor sen.

Karins berättelse vittnar om att lärarna på skolan gjort flera försök att framföra problem till ledningen utan att lyckas. Rektorn återför problematiken antingen till läraren direkt eller till arbetslaget. Det betyder att det är lärarens sak att lösa om det är några problem med eleverna eller så får det lösas i arbetslaget. Detta och annat har gjort att de inte kan arbeta i teman eller på annat sätt ämnesöverskridande. Karin fortsätter:

Karin: Det är inte så mycket man vet trots att det är en F-9 skola. Man borde kunna ha jättebra samarbete och röd tråd.

M: Har ni olika lärarrum också?

Karin: Ja, här nere är vi 4-6an nu och här uppe är vi 7-9an och så den andra byggnaden som ligger där borta, det är 1-3an och åt andra hållet, där ligger förskolan och 6års (verksamhet). Rektorn har ju också satt sig i ett eget hus,

rektorn, sjuksköterska, kurator – de sitter också isolerade och det tror jag är en del av det här. Att man inte är i verksamheten.

M: Ni är inte arbetslag här heller?

Karin: Jo, vi är ett arbetslag här då men vi har ingen riktig mötestid, vi har ingen egen tid, 2 timmar i veckan har vi konferens på onsdagar, då är det information från rektor som ska rapas upp av arbetslagsledare, det läggs på väldigt mycket, nu ska det här göras ena veckan och nu ska det här göras, som tar all tid. Sen ligger vår APT⁵⁰ också på den här tiden en gång i månaden som försvinner helt (på grund av allt övrigt som ska göras).

Eftersom ingen av de ansvariga tillsynes tar lärarnas oro på allvar, känner de sig osynliggjorda. Dessutom berättar Karin, att de får allt fler icke-undervisande uppgifter. Det tolkar jag som en uppgiven känsla och besvikelse och trots lärarnas lojalitet mot skolan känner de inget stöd från skolans ledning. Denna relation är avgörande för Karins fortsatta yrkesval.

Karin: I höstas, två veckor in på terminen så slog vi larm, att det här är helt vansinnigt, vi hinner inte med, vi hinner inte planera undervisningen. Såsom gruppen kom, de funkade inte alls ihop – inte alls (betonat) från början. Bägge sjuorna faktiskt. Då fick vi ju order av rektor att vi skulle plocka fram gammal skåpmat, ja alltså att – undervisningen då, att vi skulle ägna oss åt grupperna och individerna och skapa relationer. Vilken skåpmat? Jag kom hit helt ny och det var helt nya läromedel för mig, jag måste tänka om helt, att vad handlar det här om? Det fanns ju inget gammalt att ta fram.

M: Hon menade att ni skulle arbeta på rutin?

Karin: Ja och samtidigt så får vi lappar om att det ska vara hög lektionskvalitet. Lappar med tips om vad som gör att en lektion har hög kvalitet, väl förberedd undervisning, bra planering, genomtänkt och efterarbete, det är så paradoxalt. Vi har protesterat länge. Vi har haft krismöten men det händer ingenting. Det har inte hänt något. Men i och för sig hade vi ett krismöte med elevhälsan, men då kom ingen rektor, då undrade elevhälsan varför vi hade möte för det är ju de som har beslutande kraft så vi kan inte göra något annat än att råda och då undrade de varför inte mötet var inställt. Det finns ju två biträdande, men någon måste ju delta och då skulle vi väl få en ny tid men det har vi inte fått. Det var i februari, tror jag.

Karin berättar att de får lappar där det står vad bra undervisningskvalitet är. Det kan tolkas som att hon och hennes kollegor vet väl vad bra undervisningskvalitet är och att de inte behöver lappar som de ska lära sig av. Karins utsaga kan tolkas som att det är goda förutsättningar för att bedriva god undervisning som

⁵⁰ Arbetsplatsträff.

lärarna på skolan behöver. När lärarna vill ha ett möte tillsammans med elevhälsan är det ingen från ledningen som kommer, inte rektorn och inte någon av de biträdande rektorerna heller. Det har gått två månader sedan det mötet blev inställt när intervjun sker.

Janet berättar i citatet nedan om en relation som här tolkas som osynliggjord relation, men för hennes del är det främst på lärarutbildningen som hon möter detta motstånd.

M: (Vi pratar om examinationsarbetet sista terminen) De har bra handledare här.

Janet: Sådana saker har det varit dålig information om, tycker jag. Lika dant med vad som ska ingå i portföljen, det tog vi upp med Nils⁵¹. Om vad alla de här punkterna betydde.⁵² Vi bad att det skulle skrivas om så att vi skulle förstå vad som står där. Men det gick inte. Det är många av oss som inte förstår vad de menar med de olika punkterna som ska ingå. Det är jättesvårt att veta.

M: Ofta är det så att i och med att man gjort en godkänd kurs så kanske man har täckt in mycket av det som exempelvis första punkten anger. Vid en annan godkänd kurs har man kanske fått med delar från punkt åtta. När man har genomfört lärarutbildningen har man gjort punkterna inom utbildningen.

Janet: Men, varför ska det stå så krångligt? Alltså man vet inte vad det betyder. Det är ju vi som ska förstå det. Så det är väl... svårt att få information och så där, ingen vet riktigt. För det pratade de om när vi gick första terminen, i början, på inskrivningen, då tog man upp allt det här. Att det skulle komma mer, och att vi skulle få mer information men vi har inte fått någonting sedan dess. Det borde väl hellre komma inför sista terminen. Eller sista året i alla fall. De finns ju utlagda de där punkterna. En av oss fick ett mail från Nils med något exempel. Men det vart inget tydligare. Så det är väl negativt.

Janet hamnar i flera situationer på lärarutbildningen där innehållet är svårt att förstå. Det kan handla om litteratur som är svår eller svåra nivåer på innehållet i en kurs. "Ingen" verkar heller reda ut dessa frågor och det kan tolkas som att det uppstår en känsla av osynliggörande eftersom ingen tar studenternas frågor och farhågor på allvar.

Hanna anser att mycket ansvar borde ligga hos kommunerna för att ta hand om "sina" nyutexaminerade lärare.

⁵¹ Fingerat.

⁵² Åtta nycklar som beskrev målet med lärarutbildningen.

Hanna: Jag kan tycka, om man återknyter till skolan, att kommunen här skulle intressera sig. Man fanns ju här och jag hade trott att de skulle vara lite mer intresserade av en när man kom ut och var utbildad.

M: Jag måste fråga när ni gick utbildningen hade ni ingen kontakt med kommunens kontaktperson?

Hanna: Jo, jag hade ju Rut. Hon försvann, men sedan var det Agnes. Så det var väl en brytpunkt innan vi kom ut. Hon hade koll på mig, men det hände ingenting sedan. Jag tror hon fasade in och jobbade väl parallellt i den vevan men sedan var det ju hela omstruktureringen i kommunen, det var ju uppsägningar och de flyttade om folk överallt, jag tror att hela apparaten var för stor att hantera och så var det mycket överskott (på lärare).

M: Det var lite turbulent precis när du kom ut?

Hanna: Ja och det är det väl än, jag tycker inte att det har hänt så mycket, han som vi jobbar med, en som heter Per, jag vet inte om du känner till honom? Han fick väl fast jobb nu på Asken tror jag, han gick ju ett år innan mig, tror jag, han tog examen nnnn eller nnnn eller någonting, jag är lite osäker.

M: Och fick jobb nu?

Hanna: Ja, nu har han kommit tillbaka till Asken dit han ville, han har varit uppe i Dalby, han har varit hit och dit, jag tror han var på Hästskolan men nu har han ju min mellandotter i matte.

(...)

Hanna: Nej men just att man inte blev uppfångad eller man kanske hade önskat den supporten tror jag, men i och med att det var ju uppsägningar hit och dit och anställningsstopp så fanns det inte så mycket att göra, det var inte en angenäm situation.

Man kan förstå att både Karin, Janet och Hanna upplever en frustration i de situationer de beskriver. Karin visar att förutsättningarna för hennes undervisning är försämrade på grund av uteblivet stöd. Lärarna på hennes skola upplever inte att ledningen lyssnar på dem och jag tolkar det som att de känner sig osynliggjorda och därmed kan det uppfattas som att de inte finns. Jag föreställer mig att jag återkommer till chefen med frågor och farhågor om påverkar mitt dagliga arbete och jag får inga svar, jag kontaktar facket som tar kontakt med ledningen, och facket får heller inga svar. I frustrationen kan jag förstå att jag kan känna mig osynlig i relation till rektor och skolledning.

Har lärarna på Karins skola synpunkter eller funderingar så ber rektorn dem att gå tillbaks med dessa till arbetslaget och lösa dem där. Problemen flyttas

tillbaks till lärarna trots att de saknar mandat att göra de förändringar som behövs. Det blir ett osynliggörande av lärarnas erfارande av sin vardagliga verksamhet, vilket kan knytas till känslor som väcks på grund av sämre förståelse, mindre respekt och ett ointresse för deras situation. Detta visar Karin tydligt även i andra uttryck i sin berättelse och det är också orsaken till att hon väljer att avsluta sin anställning på den aktuella skolan och flytta till en annan. Hon klarar av att stanna kvar till terminens slut eftersom hon efter det byter skola. Denna osynliggjorda relation har haft en avgörande betydelse för Karins livsvillkor.

För Janet var osynliggörandet annorlunda. Hon berättar om några aspekter på utbildningen som framträder som ett motstånd. Motståndet är i detta fall knutet till brist på information och brist på förståelse inför sitt yrkesval. På den här tiden hade lärosätet en portföljexamination för lärarutbildningen som bland annat beskrevs i åtta punkter. Dessa åtta punkter var kunskapsnycklar till studenternas läraridentitet och när Janet inte förstår dessa nycklar och ingen förklarar dem, så kan det tolkas som att det kan väckas ett tvivel över om det är rätt utbildning som Janet valt eftersom hon inte förstår kärnan i lärarkunskaperna som beskrivs. Vidare kan det tolkas som ett osynliggörande av henne, inte bara som student i allmänhet utan som lärarstudent i synnerhet.

Osynliggjorda relationer kan ge upphov till negativa känslor i olika grad. Dessa leder till olika handlingar och tankar. För Karin blev det en vändning i livet, som uttrycks genom att hon byter arbetsplats. Janet säger att ett av motstånden under utbildningen handlade om bristande information, vilket kan tolkas som brist på synliggörande av studenterna och deras frågor. Detta har dock inte lett till att Janet's nuvarande livsvillkor har förändrats, dock kan det tolkas som att hennes val att ta upp ämnet i första intervjun visade att det var ett upplevt motstånd i utbildningen. Hanna talar om kommunens ansvar att ta hand om sina nyutexaminerade lärare, det kan tolkas som att hon känner sig osynliggjord av kommunen som inte hör av sig när hon lämnar utbildningen.

Icke-delaktiga relationer

Icke-delaktiga relationer är de relationer som existerar runt deltagarna men som de inte själva är delaktiga i. Hanna ger ett par exempel på sådana relationer i följande utdrag:

Hanna: (Om skolan hon började arbeta på efter utbildningen). Ja, där är 450 (elever) och i och med att jag kommer från ett praktiskt yrke har jag inte rört

mig med så väldigt mycket folk i min närhet och namn är inte min starkaste sida. Sedan har man ju 40–50 kollegor. Att hålla isär allting och sortera det var ganska mycket tyckte jag, här var det ju klass A, B, C, D, E.

M: Fick du rycka in i alla möjliga?

Hanna: Ja lite, men jag var ju på en enhet oftast då och min tjänst som jag fick var att följa en klass som inte fungerar helt enkelt, så jag var ju en extra pedagog som följde klassen. Det var ett ganska roligt jobb för dels fick jag ju se hur klassen funkar med olika lärare, det får aldrig lärare själv se, det var väldigt olika. Ibland så funkar klassen, de satt som ljus och ibland så var det anarki.

M: Hur var den läraren som fick dem som ljus då?

Hanna: Jag tror att de blev tagna på allvar på ett annat sätt. Jag tror att många lärare bara ser sin egen lektion - man går in och skall göra sitt och så känner man kanske inte av dagens stämning på något sätt, hur saker är och de som har tid att känna in lite grand då vinner man respekt tror jag. Om det är personkemi eller... Men på något sätt, de var ju inte strängare, upplever jag, men de hade ju en annan relation och det är ju någonting man har. För jag tittade på min handledare som jag hade som LLU⁵³, hans klasser fungerade ju alltid bra och så var det andra klasser med andra lärare som inte alls hade samma enkla syn på SO, alltså man kan ju krängla till ämnet jättemycket eller också så skalar man av och så gör man något intressant med det. Och det är sådan otrolig skillnad, i samma skola, de här två klassrummen är som skilda världar.

Bellas erfarenhet av icke-delaktiga relationer ger hon exempel på från utbildningen.

Bella: Jag tycker att eftersom jag är så öppen av mig, och pratar så får jag ut mycket av de här diskussionerna och att lyssna på andra och ventilerar sig. Men sen de som sitter bara tyst, de får inte ut någonting. Jag förstår mycket väl att de tycker att det är pina och pest.

M: Har ni diskussioner i helklass?

Bella: Ja, i vissa. Sen delar vi in oss i smågrupper också, men det är bara en timme. Och då kan man ju prata. Och jag försöker få in de här som inte säger så mycket om de räcker upp handen. Det är ju många som bara slänger ur sig gång på gång utan att räkna upp handen, och bara diskuterar. Så jag försöker, om jag räcker upp handen, har man då den auktoriteten så säger de ju: ja, Bella. Det är hon som har räckt upp handen länge nu, det är hon som ska ha ordet. Så man försöker ju dela ut lite för jag tycker att det är pina och pest att

⁵³ Lokal LärarUtbildare

vissa bara ska sitta (tysta). Och jag vet att jag tar utrymme, det är jag väl medveten om. Men ibland försöker jag titta om det är någon annan som vill prata, som jag kan hjälpa fram lite, så gör jag det.

Ingen av de relationer som här diskuteras har någon större inverkan på Hannas eller Bellas livsvillkor men de har betydelse då de väljer att belysa dem. Hanna berättar att hon börjar arbeta på en stor skola och att hon har problem med att röra sig i en sådan människointensiv yrkesvärld. Det är 450 elever som går där och 40–50 lärare som arbetar där och det är för många. Hanna är van med en betydligt mindre människointensiv bransch. Hon är inte bra på att komma ihåg namn, vilket kan tolkas som att det blir ännu mer stressande för henne att vara i den miljön. Det kan vidare tolkas som att hon inte trivdes i den miljö där hon hamnade. Dessa icke-delaktiga relationer påverkade henne indirekt och detta kan senare vara en bidragande orsak till hennes sjukskrivning även om hon själv inte uttrycker det.

Hanna visar hur hon reflekterar kring olika lärares relation till elever och till sina ämnen. En viktig aspekt är att en av lärarna inte stannar upp vid lektionsstart för att känna in stämningen i rummet. Det anser hon är en viktig egenskap hos en lärare. Bella belyser hur viktigt hon tycker det är att alla får komma till tals i klassrummet på lärarutbildningen och försöker själv bidra till det. Bägge berättar om relationer som de själva inte är direkt involverade i men som de reflekterar över, Hanna om relationen mellan lärare och klass och Bella om relationen mellan student och lärare. I princip samma relation men med olika åldersgrupper. Detta kan tolkas som att bägge påverkas av relationer runt om som inte fungerar som de tycker att de ska fungera. De utgår från hur de själva skulle vilja att det var. Detta kan också visa en sida av Hannas och Bellas läraridentitet.

Icke-delaktiga relationer finns runt om oss ständigt och är en viktig del av vår intersubjektiva livsvärld. Vi delar kultur och kulturegenskaper med varandra och har ofta en intersubjektiv förståelse för exempelvis skolans värld. Det kan vidare tolkas som att vi aldrig i detalj vet vad som händer i varje relationellt ögonblick i klassrummet. Genom att se andra relationer som man själv inte direkt är involverad i, som Hanna och Bella ger exempel på, så visar de samtidigt det viktiga i kontakten mellan lärare/elev och lärare/student, något de troligen själva håller högt i sitt lärarblivande. Icke-delaktiga relationer kan också handla om att man ser en kollega som gör ett bra arbete med eleverna och som man vill lära sig av.

Utestängande relationer

Att bli utestängd eller exkluderad från ett sammanhang kan ge upphov till flera känslor. Skillnaden mellan utestängande relationer och osynliggjorda relationer är att utestängande relationer inte osynliggör utan bara utestänger läraren ur ett sammanhang. Detta handlar inte om att bli lyssnad på eller tagen på allvar utan om att vara delaktig. När Janet väljer att flytta från lågstadiet till förskoleklass upptäcker hon att hon inte längre räknas som lärare i skolan.

Janet: Förskoleklass är ju frivilligt, det är inget obligatoriskt, det är ju nackdelen med det och vi är aldrig med på någonting... Vi räknas aldrig med i utbildningar och sådana grejer, mattelyftet som har gått till exempel får inte vi vara med på, utan då ska det komma något speciellt för oss senare. Vi borde ha varit med i det här tidigare för ettan, tvåan och trean eftersom det är dit (den riktningen) vi ska jobba med barnen. Det ju bra att få den röda tråden, men det är ju inte rektorn som bestämmer utan det är ju styrt uppifrån... Jag vet inte om det är kommunen eller hur det är, men förskoleklass är aldrig med på sådana saker. Det är ju för att vi inte har obligatoriskt. Alla går ju, det är ju ingen som inte går.

M: Får de välja när de kommer - jag vill vara på fritids hela dagen eller...?

Janet: Ja, ja... de som inte väljer förskoleklass, de är väl oftast hemma, de som har föräldrar som jobbar de går ju oftast men det är ju aldrig någon som inte väljer det för man vet ju hur viktigt det är att gå.

(...)

M: Förskoleklass, vad har ni för bekymmer då? Man pratar ju så mycket om skolan idag, på vägen hit lyssnade jag på ett program om skolan men förskolan pratar man inte om och inte förskoleklass heller...

Janet: Nej...

M: Det finns inte...?

Janet: Nej, vi ingår inte, det är så, de räknar inte med oss.

M: Det är konstigt, inte ens när man pratar om ordet skola räknas ni med alltså...?

Janet: Nej, men det är inte obligatoriskt och då är man inte med i rullorna på något vis. Jag vet inte, men lite så känns det som tycker jag.

(...)

M: Men den där halvtimmen som du pratade om som du får vara fri, vart kan du gå? Har du något rum du kan gå till?

Janet: Personalrummet.

M: Har du någon egen arbetsplats som du kan sitta på en stund?

Janet: Nej, vi har inget sådant, vi har ett arbetsrum men den där halvtimmen vill man ju bara andas. Men det är ju som det är med arbetsrum för alla lärare har ju fått datorer, vi har fått en egen liten laptop.

M: Är det en sådan? (Jag pekar på en dator på bordet).

Janet: Nej, vi har inte fått någon, förskoleklass hör inte dit.

M: Nej, just det.

Janet: Ettan till sexan ser du.

M: Du har ettorna på fredagar...

Janet: Det räknas inte så vi får ingen. Vi har en dator i arbetsrummet som vi tre ska dela på när vi har planering samtidigt he he så det är jättebra (ironiskt), det är därför jag tar hem jobbet.

Att inte höra till skolvärlden upplever Janet som problematiskt och hon är oförstående inför det. Det tolkas här som om hon uppfattar att hennes insats i skolan inte värderas lika som de andra lärarnas insatser, då de ständigt ställs utanför skolans aktiviteter, kurser och annat. Detta stärker inte Janets lärarroll, snarare tvärtom ses den som lägst ner i hierarkin i skolan. Denna utslutning är problematisk på det viset att Janet inte ens vet vem som har bestämt detta. Det kan leda till fler frustrerade känslor som påverkar läraridentiteten negativt, vilket förmodligen inte gagnar barnen. Men i andra sammanhang tillhör Janet skolan.

Janet: (Vi talar om löner) Det enda som var snett det var ju att alla förskolelärare här fick en lönehöjning i kommunen men inte vi som jobbar i förskoleklass, vi fick inte vara med på det. Oss räknar de bort för att de tyckte att vi jobbar i skolans värld...

M: Ni är i något slags gränsland på något vis?

Janet: Ja, så de fick tusen kronor höjt alla förskolelärare utom vi som jobbar med förskoleklass. Ni ligger så högt i medel, sa de. Ja men vad beror det på då? Alla vi som var på det mötet med facket och chefen det var ju 50-55-60 år, har ju jobbat hur länge som helst. Inte undra på att de har hög lön eller högt medel. Och jag hade ju knappt över det som var medel då för jag har inte jobbat så många år.

M: Nej, precis, och det kan ju vara nackdelen med att utbilda sig som äldre att man kommer efter i lön...

När det gäller vidareutbildning, kurser och annat som berör skolan då räknas inte förskoleklassens lärare dit och när det gäller lönesättningen för förskollärare då räknas förskoleklassens lärare till skolan. Janet beskriver en exkluderande situation som är dubbeltydig. Förskoleklassens lärare räknas inte varken till skolan eller till förskolan. De ”hängar i luften” och stängs ute ur ett sammanhang och någon egen organisation finns inte. Jag tolkar Janet's berättelse här som att det är frustrerande att inte höra till någonting, att ”hänga i luften” utan sammanhang och inte kunna säga att vi är en del av något.

Utestängande relationer kan tangera osynliggjorda relationer i delar. I Janet's ut-saga framkommer det att Janet's förskoleklass blir aktivt utestängda från skolan när det handlar om olika aktiviteter, exempelvis mattelyftet, och från förskolan när det handlar om löneförhöjning. Det kan tolkas som att utestängande relationer skapar frustration och osäkerhet. Ett tillstånd där man inte tillhör någonting kan tolkas som att man inte betyder någonting och vidare som en känsla av att man inte uppmuntras i det arbete man utför i förskoleklass. Det kan leda till en negativ känsla som smälter samman med kroppen och i perspektivet levd kropp gagnas inte barnen av en lärare vars uppmärksamhet slits mellan närvaro i rummet och negativa känslor i kroppen.

Nära relationer

Nära relationer handlar om relationer med familj och vänner och hur de på olika sätt påverkar lärarblivande. Janet har en konkret historia om en nära relation. Hennes pappa blir sjuk och tvingar henne till en sjukskrivning som hon inte återvänder från.

Janet: Jag började i förskoleklass och jobbade upp till trean, sedan blev min pappa dålig, då blev jag sjukskriven och så låg allt och väntade på mig där ingen gjorde någonting utan det bara travas, sedan orkade jag inte gå tillbaka.

Pappans sjukdom leder efter en tid Janet till förskoleklassen där hon arbetar idag. Hennes berättelse kan förstås som att det var en arbetsam tid i livet för henne och att hon inte förmådde samla kraft till att återgå till årskurserna 1–3 för att komma ifatt med all dokumentation som vuxit sedan hon blev sjukskriven. Det kan beskrivas som att de existentiella villkoren (faderns sjukdom) i Janet's privata regionala värld förändras och att det inte finns kraft att verka med

dessa förändrade villkor i den yrkesregionala världen. Janet berättar om känslor av både sorg och frustration att det ”travas” på arbetet när hon är borta. Detta leder henne bort från tjänsten i lågstadiet.

Så här berättar Bella för mig om sin familj när vi ses under hennes utbildning.

M: Hur många år hade det gått sedan du läst då?

Bella: Du vet, jag gick ut nnnn. 20 år när jag började. Eller 22 sedan jag hade läst. Det var tufft. Men jag tänkte att barnen är så pass stora nu. Då var de 15 och 12 och yngsta har damp. Så jag har inte kunnat, jag har ju bara stått på samma ställe. Jag har ju inte haft ork.

M: Hur har det fungerat för dig som förälder? Har du varit tvungen att vara med överallt?

Bella: Ja, mycket i skolan. Och psykiskt var jag på väg att köra in i en bergvägg. Det började ju när hen började skolan. Hen har ju alltid varit livlig, hen tog den första terminen nere där vi bodde innan vi flytta hem hit. Och jag har hela tiden varit öppen och förklarar. De har ju sagt att hen har varit livlig och så, hen har ju inte ADHD så hen klättrar på väggarna, men hen ska ju alltid vara i centrum, där det händer saker. Så jag förklarade det för lärarna på nya skolan. Men de sa efter 14 dagar att det är så lugnt, och hen är så trevlig så. Pang tjong, säger det bara, sen får man ju bo på skolan. Så hen som är 16 nu har blivit åsidosatt väldigt. Så jag har ju inte haft en tillstymmelse till tid att gå i skolan och jag var väldigt mycket sjukskriven från arbetet också. Fick ju gå ner i tid och psykiskt nere och... det var riktigt tungt den perioden. Men sen på något vänster tog man sig upp ur det här. Man vill ju sitt barn väl och man förstår inte. Skärp dig unge, ungefär. Det är ju så.

Bellas nära relationer påverkar hennes lärarblivande i tid. Inte förrän barnen blev äldre kunde hon söka till lärarutbildningen. Detta för att hon behövde hjälpa yngsta barnet i skolan. Om det inte hade varit för relationen till yngsta barnet är det möjligt att Bella påbörjat sin lärarutbildning tidigare.

Nära relationer nämns i princip av samtliga deltagare och många är exemplen i förra kapitlet om levd kropp. Karin talar om sina barn, Nick talar om sin tidigare relation och om sin nya relation och om sina barn, lika väl som Rickard talar om sin syster, Hanna refererar till relationen med sina barn vilket också Linn gör. Liza och Olle är de två som inte alls berör nära relationer när de talar om lärarblivande. Nära relationer kan påverka lärarblivande på olika sätt, exempelvis som stöd eller inte under studietiden. För Janet och Bella blev det sådana omvälvningar att man kan tala om före och efter, om existentiella återvänds-

gränder och hur nya skolor, chefer, elever och kollegor tog dem ur dessa existentiella återvändsgränder. Detta kan ses som exempel på hur rörelserna mellan de regionala världarna skaver på grund av olika familjeangelägenheter.

Yrkesstolta relationer

De flesta deltagarna känner yrkesstolthet över sitt val att bli lärare. Jag har därför valt att ge ett par exempel på relationer med elever, kollegor eller föräldrar där yrkesstoltheten framträder. Janet visar i flera delar av sin berättelse att hon är stolt över sin förskoleklass och hur de arbetar med barnen där. Hon berättar dels om hur de förbereder förskolebarnen innan de ska börja hos dem och dels hur strukturerat de fördelar arbetsuppgifterna. Janet berättar också om förberedelser inför nationella prov som förs redan i deras förskoleklass.

Janet: Vi har ett system med dem hos oss som jag inte tror någon annan har, vi åker ut och hälsar på, vi är två gånger på varje förskola till de barn som vi ska få till hösten. I år är det fyra stycken förskolor och då åker vi ut och hälsar på två gånger på varje ställe. Först har vi ett öppet hus före jul i november där alla blir inbjudna som hör till området och får komma och titta hur det ser ut, sedan väljer de vart de ska gå i förskoleklass.

M: Vad kan de välja på då?

Janet: Friskolan eller andra, de kanske ska flytta någon annanstans men de som väljer oss de bjuder vi in. Först kommer de och hälsar på två gånger, sedan har vi en inskolning, förra lördagen hade vi det, då har vi öppet mellan 11–14, då får alla komma. Sedan hade vi inskolning igår mellan 16–18 också. Då kommer de igen då har de ju träffat oss fem gånger minst och de har varit i lokalen 2 eller 3 omgångar och sedan till hösten i augusti så bjuder vi in dem en dag innan skolan börjar, en förmiddag får de komma och hälsa på.

M: Så att de är helt trygga.

Janet: Ja, det här har gjort så att vi oftast inte behöver ha någon inskolning till hösten utan de bara kommer och lämnas. De känner oss och vi vet vilka de är.

Janet berättar om den rutin de använder när de ska ta emot en ny förskoleklass. Ett system, som enligt henne, inte finns på andra skolor i kommunen. Med denna inskolning, som Janet anser vara välplanerad, behöver barnen ingen ”traditionell” inskolning i augusti utan föräldrarna kan komma och lämna barnen direkt. Relationen till dem är redan uppbyggd och genom det system skolan

använder sig av känner barnen och lärarna redan varandra vilket ger en barnen trygghet.

Janet: Ja, så nu har vi fördelat det så att Ylva har idrotten och jag har halva gruppen och tränar instruktioner med dem. Jag har stått och gett dem instruktioner och tränat på det för att det är många som är dåliga på att ta instruktioner, det är det som väldigt många har fallerat på i nationella proven både i trean och sexan, det är inte bara hos oss utan allmänt i alla ämnen. De har tränat på olika sätt. Det är någonting som hela skolan har att jobba med, titta på vilka delar de har brustit i och så har vi bestämt att jobba med det på olika sätt och olika nivåer.

M: Det låter som att du har ett väldigt roligt jobb måste jag säga.

Janet: Ja, men det har jag.

M: Ni har ganska mycket frihet innanför ramarna.

Janet: Mm, det har vi, ändå det är ju väldig strukturerat, jag kan bara jämföra med Gräsviken, vi var där i förskoleklass det var inte alls så här, där gjorde man kanske ett papper i Bornholm⁵⁴ per dag sedan var det ingen mer strukturerad träning så det var mer som fritids på något vis, mera fri lek och lite så här. Vi har ett schema hela dagen.

Linn har flera exempel i sin berättelse när hon är stolt över det hon gör. Ibland är det stor dramatik när hon berättar.

Linn: Samma dag jag skulle sluta var det den här innebandydagen och sedan skulle eleverna sluta och jag var redan avtackad. Jag skulle städa undan och göra klart så jag kan inte vara med på innebandyturneringen nu, sedan skulle vi ha middag på kvällen med lärarna och så ryker de ihop på den här innebandyn någonting så fruktansvärt så det blir katastrof. Det var några lärare där och tyvärr var det några av de här som inte kunde säga ifrån, som de inte hade någon respekt för. Jag sitter längst upp i byggnaden och hör hur det kommer folk och springer i korridoren och jag hör det inne på lärarrummet och bara känner hur nackhåren reser sig på mig, nu har det hänt någonting. Jag kommer ihåg att hon var så ledsen tjejen, tårarna bara sprutade på henne ”Åh Linn du måste komma! De håller på och slår ihjäl varandra och polisen är på väg och den här killen han har dragit”.

M: Var det två som slogs?

Linn: Nej, det hade blivit gruppslagsmål, det var något domarbeslut och sedan hade det bara blivit värsta grejen och han har stuckit så jag kastade mig på telefonen och han svarar och då säger jag, vad du än gör nu så måste du

⁵⁴ Bornholmsmodellen är en modell för läs- och skrivinläring.

komma tillbaka. Det var han som hade startat slagsmålet, han hade dragit därifrån och polisen var på väg och det var föräldrar som kom och det var en ren katastrof där inne och när jag kommer tillbaka då håller det på att blossa upp igen för det är folk som grinar och det är folk som har sprungit och alltihopa och det liksom bara... Så jag kommer in och ser att nu håller det på att braka loss igen så jag rusar in och vrålar allt vad jag kan i hela gymnasalen "NU LÄGGER NI AAV! Och det blir helt dödyst, alla bara släpper allting så här... och så helt organisatoriskt "Ni går in dit och stannar där! Den som går hem härifrån kommer jag personligen att släpa tillbaka" Poff, bara delade upp allting så här, låsta dörrar och nu väntar vi här till polisen kommer och så började jag plåstra ihop de som behövde plåstras ihop. De hade ju slagits med innebandyklubbarna och då kommer flickorna fram till mig och säger "Linn, när det här började sprang jag för det är bara dig dom lyssnar på". Och sedan så får jag åka och hämta dom och polisen kommer och du vet det blev förhör.

M: Det blev en lång dag för dig.

Linn: Jätte jätte lång alltså... men det kändes ju samtidigt att hade inte jag kommit, då hade det blivit ännu värre för de lyssnar inte på någon annan än mig. En lärarcykel hade försvunnit, vi hade kvällsmöte och helt plötsligt så var hennes fina damcykel borta. Jag tog då fram mobilen och skickade fem SMS "En lärares röda damcykel som stod här utanför låst är nu försvunnen, jag kräver att den står här imorgon bitti klockan 8. Hälsningar Linn".

M: Vad är det du gör egentligen eftersom de lyssnar på dig?

Linn: Jag tror att jag sätter ner foten och sedan står jag kvar där, jag ger mig inte och så är jag jättetydlig och det säger ju ungarna också att det är så mysigt med det för de känner att jag tycker om dem för jag tar i ungarna, det gör jag mycket, även de här stora killarna tog jag i så här och klappade dem på ryggen så här och stod och hängde lite emot dem och så här... På sommaren sen, där så står vi jag och min sambo och då kommer det här gänget på tio stycken invandrarkillar och de är ju ganska stora och bara omfamnar mig och han (sambon) trodde att jag blev rånad... hi hi så säger jag så här "Grabbar nu ska ni få träffa min sambo" och alla gick fram och tog honom i hand och då sa han "jag har förstätt Linn att du har varit omycket men alltså den här stoltheten och det här man märkte att ni har det är någonting unikt alltså" ...

Det blir en dramatisk avslutningsdag för Linn på en av hennes skolor. Det förtroende och den respekt hon byggt upp lyser igenom när en av eleverna säger att de bara lyssnar på henne. Hon får också snabbt ordning på konflikten och delar in eleverna i olika delar av huset för att det ska bli lugnt tills polisen kommer. Detta lyckas hon med. Bråket lugnar ned sig när hon kommer till innebandyn. I berättelsen om denna skola framgår det att Linns långsiktiga arbete, där

förtroende mellan Linn och eleverna vuxit sig starkt, är en bidragande orsak till detta. Hon fortsätter med ännu en historia.

Linn: De var 21 från början men då hade vi ”Opalen” i klassrummet bredvid oss och där är det elever som skulle slussas in i klasserna. Det är invandrarelever som kommer och får gå i förberedelseklass för att komma ut och det här var ju den lilla skräcken man hade på skolan. Plötsligt droppade det ner 2–3 elever, då tänkte jag tvärtom, nej, här ska det inte droppas ner några elever utan jag väljer dem i stället.

Linn: För då umgicks vi, de delade kapprum och man hade lite koll på dem, så då gick jag in dit till föreståndaren och sa så här att den och den eleven, hur lång tid är det tills han skall ut i klass eller hon skall ut i klass? Ja hon skulle ut för en månad sedan ja, men det är bra jag tar den, eller så... Nej, så här kan man inte göra, jo, sa jag, det kan man visst göra, för om hon skulle ut i klass för en månad sedan och jag säger att hon får komma till min klass, då kan det inte finnas några problem, nej, det kanske det inte gör, sa han, men det här måste vi ta med högre ort.

Linn: Ja, sa jag och travade iväg till rektorn och sa, du, jag har sett att ungarna spelar fotboll ihop och jag kan ta emot den här eleven och rektorn svarade, det här har aldrig hänt, nej, men nu händer det, så då gjorde jag så, jag plockade in fyra elever på det viset, så jag ökade på klassen, och då körde jag med faddersystem. Då berättade jag att det inom en snar framtid skulle komma en till elev till klassen och de fick komma några timmar först och sedan introduceras och så körde jag faddersystem frivilligt och då gäller det här fadderskapet även, om man ville, på fritiden och de här ungarna kom ju in direkt i fotboll och fick kontakter och skjutsade, det är ju svårt för invandrarföräldrar, vad då skjutsa och hämta...

Linn: Det funkade hur bra som helst, när jag lämnade den här sexan då var de den bästa klassen som de någonsin har haft på skolan. Någonsin. Det var liksom en kanonklass. Det här fick jag av ungarna när jag slutade (Linn visar ett vackert smycke där eleverna ingraverat en hälsning) och föräldrarna grnade och jag grnade...

Linn anser att hon lyckas väl med sitt arbete i klassrummet. Hon visar yrkesstolthet när hon trotsar alla kollegor och gör lyckade integrationer med invandrarbarnen från ”Opalen”. När hon får skolans bästa sjätteklassare någonsin får hon verkligen en bekräftelse på att hennes tankar om sin yrkesroll och sina metoder stämmer väl överens med vad hon kämpar för och står för i sin lärargärning.

Bella ger också uttryck för yrkesstolthet i sin gärning när hon berättar följande:

Bella: Med treorna går det inte riktigt än (om ett lektionsinslag i högre klass) för de är inte på den nivån, i stället får man göra på något helt annat vis, som för två veckor sedan så skulle jag ha en lektion svenska och då stod det i en lärobok att de skulle lära sig att rappa och då hade jag legat på natten och tänkt, men vad sjutton ska jag göra för någonting, herregud, vad ska jag göra, jag måste ju göra någonting så att de blir intresserade av det. Så jag tog med mig kläder, jag tog med mig mina stora ”baggy-jeans”⁵⁵, jag tog med mig mina stora kängor, jag hade en stor luvtröja på mig, jag tog på mig keps, jag hade solglasögonen på mig. Jag måste fråga min kollega först, hör du, tror du att det här går bra om jag ska introducera dem i rapp, för att jag var helt säker på det på natten när jag hade planerat det men jag blev osäker på morgonen men jag tog med mig grejerna ändå. Det här var för treorna och hon var där inne ”ja men vi gör det här nu” sa hon och jag bytte om. Jag brukar gå in en annan väg när man är lärare men då gick jag stora vägen och bankade på så här vet du och kom med det här. Och sedan så hade jag på mig så att byxorna, jag hade ju dragit ner så hade jag på mig ett par sådana här tights så att jag kunde dra ner byxorna här. Och du vet vilket gensvar... Jag hade en, du vet, hela stilen här och så pratade jag och donade och grejade och sedan så hade jag sådan här kroppsrapp som jag hade läst om i den här boken.

M: Vad hände med detta?

Bella: Ja, sedan fick de ju rappa själva, och så sa jag ”jag är ju världsberömd i heeela byn!” och de skrattade ju ungarna... ååh, vad de skrattade och så gjorde jag de här rapparna och så fick de två och två eller om de var fyra och fyra sitta i grupp och göra egen rapp. De tyckte att det var jättekul, vissa hade väl svårt från början och jag gav förslag på namn eller någonting som har hänt och vad hände på rasten och vad hände igår och allt sådant där och sedan fick de göra framträdanden där det tyckte de var super...

M: he, he... vad roligt...

Bella: Ja, ja, det tyckte de och sedan frågade de ”men kan inte du vara ”rappare-Jonte” och göra det igen Bella”...

M: ”Rappare-Jonte”?

Bella: Ja, det kallade jag mig för då...

M: Ha, ha, ha... det tyckte de var kul?

Bella: Ja, det tyckte de var kul så jag tror när man ska introducera saker i trean att använda mer teater. Men det är svårt att, för nu sa de något till mig - kan inte du vara Rappare-Jonte mera. Men jag sa, det är inte lika roligt om jag kommer Rappare-Jonte andra gången. Det blir så vanligt. De pratade ju om

⁵⁵ Svårt att höra om hon säger baggy eller något annat.

det (femmorna och sexorna) men då måste man hitta någon annan karaktär, sådant kan nog väcka mycket.

M: Och då känner du att då trivs du med ditt jobb?

Bella: Ja, när man får den responsen och när de litat på en, när de kommer till en också och pratar, då känner jag, ja det är ju det man lever för.

Detta är ett känslostarkt utdrag ur Bellas berättelse. När hon avslutar med att det är det här hon lever för, kan det förstås som att i dessa lyckade lektioner, där hon delar skratt och glädje med sina ”ungar”, så har hon hittat balansen i sin lärarvardag. Detta harmonierar med henne och hennes yrkesval. Känslan smälter samman med kroppen och det går djupt in i Bellas existentiella villkor och hennes existens.

Yrkesstolta relationer framträder genom deltagarnas vardag i *den regionala yrkesvärlden* och beskriver den samstämmighet som kan förstås som det deltagarna eftersträvar mellan bilden av yrket och den gärning de utför. Här tolkas utdragen som att det är i yrkesstoltheten motivationen och drivkraften för arbetet hämtas, det är här lärarblivande utvecklas positivt. I samtliga exempel är det i relationerna till barn och elever som den framträder. Janet när hon berättar om rutinen för deras inskolning, Linn när hon får höra att hon är den enda som eleverna lyssnar på vid bråket på innebandyn, men också när hon är lärare för skolans bästa sjätteklassare någonsin och Bella som gör succé när hon överraskar eleverna med Rappar-Jonte-karaktern som är känd i hela byn. Exempelen är möjligen inte så ovanliga, men de är några exempel på yrkesglädje och yrkesstolthet från skolans värld.

Yrkesförstående relationer

Yrkesförstående relationer är ett relativt öppet begrepp och kan inrymma fler av de exempel som hittills lyfts fram. Dock belyses här relationer med omgivningen, där en oförståelse för yrkespraktiken framkommer. Detta oförstående kan väcka känslor av maktlöshet, frustration och ibland hopplöshet. I nedanstående utdrag ur Janets berättelse säger hon själv att ”man måste vara lärare för att förstå hur vi arbetar”.

Janet: Sedan är det föräldrar som säger ja, men har de ingen fri lek, har de ingen fritid? Jo, säger vi, vi jobbar ju till exempel i matten med praktiskt matte. De sitter ju inte still vid ett bord och skriver en massa tal, det är ju lek i det... men jag tror inte att de förstår, man måste vara lärare själv för att förstå hur man jobbar. Det är väl lite faran i det hela eller som en förälder sa, jag förstår

verkligen inte varför ni har en tjejdag i byggrummet när man har haft en flickdag på onsdagar det här året.

Flickorna önskade att ha det för att annars så hade de inte möjlighet att komma in där, inte de här flickorna som är lite försiktiga, de här buffliga de kommer ju in där. men de andra som kanske ville sitta i lugn och ro och bygga men aldrig fick chansen... så då gjorde vi en tjejdag och det tycker inte vi att det är något hemskt att flickorna har en dag och pojkarna har fyra men då är det ändå föräldrar som klagar på det och tycker att det är konstigt att vi har en tjejdag, varför är det en speciell tjejdag för, varför får inte pojkar vara där då? Jag tycker de borde ju förstå, de borde inte klaga på det om deras pojkar har fyra dagar... och då är det hemskt att de inte fick vara där den femte dagen när de sitter där varje dag.

Det Janet förmedlar i detta utdrag är att flickorna får vara i byggrummet på onsdagar och att pojkarna är där övriga dagar och hon tycker inte det är märkligt att de har lyssnat på flickornas önskemål och tillgodosett detta. Föräldrar ställer sig oförstående till denna lösning och undrar varför deras pojkar inte får vara i byggrummet på onsdagar. Janets frustration är tydlig och det framgår att föräldrarna inte förstår denna del av den pedagogiska verksamheten.

Bella möter flera oförstående föräldrar i skolan, men vid ett tillfälle berättar hon följande:

Bella: Det var en flicka som jag såg ... jag var ganska stenhård mot henne också för jag såg ju på en gång att hon läste inte själv utan hon tittade på andra och skrev av, så jag var på henne också och sa att nej, du får inte jobba där och du får inte göra så, läs det här, gör så och det pallade inte hon för och till slut så mådde hon dåligt, så jag fick ju samtal från mamman och då kan man ju tycka att nu är ju jag en ragata alltså. Jag förklarade för mamman hur jag kände det och hur jag såg det och de visste ju det, de kämpade med den flickan hemma också.

M: Så det var ett bra samtal?

Bella: Ja, jättebra samtal, för hon sa så här, hade du förnekat någonting nu, men jag var rätt rak och när hon ringde då visste jag precis vad hon skulle ta upp. Ja, så här är det, det här har jag sett, jag vill att hon ska jobba själv för att hon tittar på andra, hon litar inte på sig själv. Efter det samtalet blev det jättebra.

M: Och då började hon på lite själv eller?

Bella: Ja, hon försökte men sedan så vågade ju inte jag peta på henne så mycket utan då måste jag gå tillbaka. Backa lite, känna in först, vara snäll med dem och min kollega som har dem hon säger, ja, men bry dig inte utan försök

att få relationen i stället och då blev det så att man jobbar på relationen och inte lärandet.

I denna situation försöker Bella tillrättvisa den elev som inte arbetar självständigt utan försöker skriva av andra elever. Bella säger själv att hon möjligtvis tog i lite, så eleven mådde dåligt och föräldrarna ringer genast. Kanske är det samma sak här, att föräldrarna inte förstår varför Bella tillrättvisar eleven. Men tillslut förstår Bella och mamman varandra och är överens om hur de ska fortsätta. Bella backar undan lite och blir försiktigare med eleven. Avslutningsvis väljer hon att arbeta med relationen och inte lärandet, vilket är en intressant motsättning hon beskriver. Det återkommer hon till i senare utsagor, det vill säga, att det är skillnad mellan att ha en relation till eleverna och att låta eleverna lära sig något. Bella fortsätter till en annan händelse.

Bella: Med barnen då är jag mig själv, jag står och dansar på skolgården och donar och vi sjunger och allt det här...

M: Ja, där har vi den gamla Bella...

Bella: Ja, där är det, men sedan så behöver jag inte vara det med mina kollegor, men barnen får se och det börjar bli bra nu.

M: Men går det att nå dig som du säger nu? Går det att nå den där (tidigare glada Bella)

Bella: Äh, jag vet inte, det är min chef som säger det men hon är ingen pedagog så att jag vet inte.

M: Säger hon att man skall skilja på...? (Person och profession).

Bella: Ja... att jag måste komma dit, jag ska arbeta på att inte ta åt mig personligen och se att det inte är jag utan professionen som (tar emot klagomål exempelvis). Jag måste tänka på det mycket. Sedan så gör jag lite som (jag vill). Jag säger att jag skall försöka jobba på det, men funkar det inte så funkar det inte, jag försöker ju hela tiden göra så gott jag kan men relationen till barnen är ju viktigast. Jag kan då säga åt dem att nu är det lärandet som gäller, nu får ni vara tyst, nu pratar jag och nu ska ni lyssna och på rasterna kunna ha kul och vara sig själv, det är en helt annan sak. Så det är lite svårt, ja, jag vet inte riktigt hur jag (ska göra). Men de säger att jag är den mjuka och min kollega är den hårda.

Det stämmer inte överens med perspektivet levd kropp att försöka skilja på person och profession eftersom det inte finns existentiella livsvillkor som kan avskiljas från varandra. Att iklä sig en så kallad ”profession” när man går in i skolan och sedan klä av sig den när man lämnar skolan är sannolikt inte rimligt.

Rimligen går du till skolan som Bella, verkar där som Bella och lämnar skolan som Bella. Det Bella förmedlar är att hennes chef sagt att hon ska arbeta med professionsfrågan och att Bella försöker göra det. Hon tycker att det är lättare att ha relationer än skapa tid för lärande. Jag vill hävda att genom ett levtt perspektiv ges möjlighet att se tid för relationer som tid för lärande. De är två aspekter som svårligen går att separera från varandra. Så länge där finns intersubjektivitet, så länge finns där relationer.

Linn har också erfarenhet av frustration i relation till föräldrar.

Linn: Just den här tillgängligheten som föräldrarna tror, att man skall vara uppkopplad och tillgänglig 24–7. Skickar SMS och skickar så här milslånga SMS om saker som egentligen inte behöver tas kvart i tolv på natten.

M: Oj, det är lite gränslöst.

Linn: Ja, ja, det är helt gränslöst men man vill ungarna väl men när det till slut (blev för mycket) då blev jag som ett lejon och (...) och talade om att nu är det så att du inte får kontakta mig på min mobil, den är privat, du mailar mig på min mail, du ringer inte... du... det var till flera som höll på och åt mig.

M: Är du ”av” med dem nu?

Linn: Ja, för jag var ju klassföreståndare i den här sexan förra året när den ordinarie var pappaledig och då var det ganska turbulent och då kände jag mig väldigt, väldigt ensam. Det var mycket strul i klassen och sedan var det en vikarie som inte fungerade och det blev föräldraanstormning och det var jättejobbigt. Men å andra sidan, det som inte dödar härdar, jag vet precis hur jag skulle göra nästa gång, så nu känner jag mig tryggare än före det här.

M: Kan du säga till ”dina” föräldrar att de jättegärna får kontakta dig men på mail om det inte är akut.

Linn: Vi har ju gjort det här kollegialt och sedan kommer rektor även att gå ut med det men vi har redan satt ner fötterna. Det kommer att gå ut en skrivelse om att det ska vara mail, att våra mobiler är till för akuta ärenden.

Linn's gränser mot föräldrarna är till en början utsuddade. De kontakter henne alla tider på dygnet med frågor som inte är akuta. Det kan ge upphov till känslor av respektlöshet mot lärarrollen. Föräldrar som inte tar hänsyn till att klockan är närmare tolv på natten en vardagkväll tolkas här, både av Linn och mig, som respektlöst. Oavsett vilken kontakt Linn har med elever och föräldrar vill hon ha sin integritet. I exemplet berättar hon om en tydlig situation där yrkesrollen möter oförstående föräldrar och deras handlingar.

Yrkesoförstående relationer äger rum då läraren i de flesta fall möter föräldrar eller i en del fall, rektorer och kollegor, som visar liten eller ingen förståelse för yrkesrollen. I dessa relationer, som Janet, Bella och Linn ger exempel på ovan, fråntas framför allt Janet och Bella, sin yrkeskompetens och därmed sin yrkesrespekt. Det kan kanske skapa mindervärdighetskänslor och känslor som får en person att känna sig inkompetent och okunnig i sitt yrke. När lärarna vet att det är fel, nät de förtjänar respekt och har ett utpräglad yrkeskunnande, då kan det möjligen också väcka känslor av att man blir orättvist behandlad och det kan i en vidare tolkning leda till frustration och missnöje och kanske till och med sämre relationer med föräldrarna och därmed minskat samarbete kring eleven. Yrkesoförstående relationer kan således tolkas som allvarliga för allas vardag, inte bara lärarnas utan även elevernas och till slut föräldrarna som inte längre når fram till läraren.

Jag-relationer

Jag-relationer handlar om deltagarnas syn på sig själva och sin yrkesroll. Bella har haft flera reflektioner kring sin yrkesroll sedan hon blev anmäld, men också sedan en tragedi drabbade familjen.

M: (Vi talar om händelsen med pojken och pantburken) Men pappan kom aldrig tillbaka och bad om ursäkt?

Bella: Nej och min chef är så rädd att gå i klinch med föräldrar.

M: Så det blev aldrig utrett den här händelsen...?

Bella: Jag ska nog helst glömma det, men jag känner så här, ska de få trampa på en hur mycket som helst utan att man säger nej, nu får det vara nog. Men då tycker hon (chefen) att i professionen så ska man inte... man ska ha bra relation med föräldrarna, ja, okej, att man ska ha det... men ska de få bete sig hur som helst? För det är ju ändå jag som står i klassrummet, som ska lära ut, som planerar, som läser läroplanerna och kursplanerna. Det är jag som står där, det är jag som är professionen, de vet inte. De tror att de vet. På något vis så måste läraren idag erövra auktoriteten. Även mot föräldrarna.

M: Hur gör man det?

Bella: Ja, det är svårt för jag tycker ändå att det har gått lite för långt och jag menar inte att man som auktoritär skall vara militärisk som vissa lärare var när en annan var ung. Med definitionsmakten att ja... man måste tycka om alla lika och se individen som den är men sedan måste de veta att det är vi som bestämmer.

M: Tycker du att du har lyckats med det nu i din trea?

Bella: Nej. Vissa bryr sig inte där ändå. Men jag tror att jag måste arbeta lite mer på relationerna. Det är en kille till exempel säger jag, men sätt sig ner för nu ska vi börja arbeta, han bryr sig inte, han hoppar omkring ändå. Och jag försöker att inte höja rösten så mycket och ta det lugnt, prata med dem, sedan vet jag att jag kan säga till den personen eller någon annan som beter sig dumt inför hela klassen, som jag vet att man inte ska göra, men då är man så irriterad så att då klarar man inte av det, för man vill ju fortsätta med lektionen. Och kommer min kollega in då blir det ju tyst. För hon har ju mycket mera pondus än vad jag har. Hon är den hårda och jag är den mjuka.

M: Men hon får inga klagomål?

Bella: Nej, för hon har den relationen nu. Men hon har också haft klagomål förut när hon började i klassen och hon har fått arbeta in sig på ett helt annat sätt, för med den attityd hon har så måste hon ha blivit mjukare fast hon är hård ändå. Det tar nog ett tag innan eleverna har förtroende för en och kan känna sig trygga med en då.

För Bella är det problematiskt att definiera sig själv och sin yrkesroll. I hennes berättelse visar hon att självkänslan alltmer tagits ifrån henne och därmed hennes känsla för sin yrkesroll. Hon råkar ut för situationer där det skapas en motsättning som får Bella att nedvärdera sin egen känsla för rätt eller fel (hon vet exempelvis att hon inte brukat våld mot eleven som anmäler henne, hon vet också att hon fått tillsägelse om hur hon ska hantera pantburken, trots det möter hon en upprörd förälder). Det är sannolikt problematiskt att arbeta så på längre sikt, antingen måste Bella ändra sig som person eller så måste skolan, föräldrarna och kanske framför allt rektorn försöka förstå att Bellas sätt att vara är det som passar hennes vardag och lärargärning och att det gagnar både henne som person och yrkesmänniska, skolan och eleverna. I stället är situationen att Bella behöver arbeta med att förhålla sig till en yrkesroll som inte i alla delar passar med hennes bild av läraryrket.

Liza ger ett annat exempel:

Liza: (Vi talar om att vissa elever tar stor plats i klassrummet). Men jag är egentligen en sådan också som inte tar plats. Det gör jag fortfarande inte egentligen när det är vuxna utan på något vis är det mycket lättare när man har barn, men inte... Jag tar inte plats när det är möten i personalen heller, då är jag lika tyst.

M: Ja men om du tar plats i din yrkesroll så räcker väl det?

Liza: Ja...

Liza berättar att hon inte tar utrymme tillsammans med sina kollegor utan att hon gör det främst när hon är med sina elever. Denna definition av sig själv kan vara en nackdel på flera sätt. Exempelvis kan kunskaper och yrkesstolthet som Liza har, kunskaper utanför yrket om sin generations kultur, stanna hos Liza i stället för att bli något hon delar med sig av till sina kollegor. Hon berättar vid ett tillfälle att hon umgås med en av sina kollegor på fritiden. Möjligen kan det vara där hon ventilerar tankar och reflektioner kring sitt yrke.

Hannas tankar kring vad hon kan göra för de ensamkommande flyktingbarnen kan också ses i ljuset av en jag-relation. Så här berättar hon:

Hanna: Vi har ju killar som kommer hit för att få gå i skolan, det är ett av skälen till att fly, det är att kunna få gå i skola, det är många som flyr av den anledningen s.a.s. och de är ju studiemotiverade och jag känner ju att jag kan göra ett annat intryck på flera här, alltså, jag kan ju påverka mer och då gäller det att inte heller fastna för mycket känslomässigt, så att man tycker för mycket om dem, för de är ju bara en stund hos oss och det är lite samma som skolan, du kan ha elever du trivs jättebra med och de kan ha trassliga hemförhållanden, så du tycker att det är synd om dem.

Det har jag sagt till mig själv att min roll blir att göra det bästa jag kan den tiden de är hos oss. Jag kan inte göra mer sedan, utan då får jag släppa de känslomässiga bitarna, visst vill de ha kontakt sedan, då får de väl ha kontakt då, men ofta går de ju vidare, vi är ju bara ett led av många led de har varit igenom, många har ju varit på andra boenden innan också, men om jag kan så de fröna så att man känner att man kommer vidare att ta med sig, jag menar, den utbildningen, säg att de lär sig svenska här och så kommer de hem till Kongo efter tio år, det kanske är en svensk skola i Kongo, det vet du inte. Får man in det i skallen att du kanske har blivit tolk någon gång eller du kanske har något företag där du kan ha kontakt mot Sverige eller mot Kongo eller, vi vet ju inte, så att ta till vara på det. Ha ett öppet sinne för vad framtiden kan erbjuda.

I Hannas utsaga visar hon att känslorna för barnen inte får bli för starka, men samtidigt vill hon ge dem en så bra tid som möjligt på boendet. Hon har att förhålla sig till vilka känslor hon utvecklar i relationen till barnen och hon förmedlar i berättelsen att hon annars skulle få det problematiskt när de i framtiden måste skiljas åt. Hon berättar att detsamma gäller i skolan. Hon lämnar de "känslomässiga bitarna" och skapar en annan typ av relation där hon, i en vidare tolkning, skyddar sig själv mot smärtsamma uppbrott. Detta kan förstås som en tydlig jag-relation.

Jag-relationer är viktiga för lärarblivande och står ofta långt ifrån diskussioner om skola och lärande. Oftast finns de inte alls. Jag-relationerna har dock ett

starkt tolkningsföretråde när det gäller synen på mig själv som lärare/yrkesutövare. Den påverkas av mötet med kollegor, föräldrar, elever och chefer. Om andra tror på mig, ökar självkänslan och jag-relationen stärks. Kanske vågar jag till och med tro att jag är en bra lärare. Vid det motsatta, det vill säga, att jag har problem med kollegor, elever, föräldrar och chefer, skapar troligen inte en stark självkänsla och jag-relation. Bellas och Lizas exempel skiljer sig åt då Bella lever i ett ständigt tvivel på vad som är rätt eller inte, hennes inre känsla eller de yttre kraven. Detta kan tolkas som mindre hälsosamt på lång sikt och det är en allvarlig situation som Bella dagligen lever i. Att i stora delar av sin lärargärning ha en ”magkänsla” för vad som är rätt som ständigt ifrågasätts, skapar med all sannolikhet negativa känslor som smälter samman med kroppen och förändrar den. Lizas exempel tyder mer på ung ålder och lite erfarenhet. För Hanna handlar det om att hålla en viss distans känslomässigt till de ensamkommande flyktingbarnen så att avskedet inte blir smärtsamt. Jag-relationen är en viktig del av lärarblivande och i en vidare tolkning är det den som sätter gränser och/eller möjliggör just den lärare som deltagaren är möjlig att utvecklas till.

Levd kropp i relationer

Relationer kan ha en avgörande betydelse för lärarblivande på flera sätt. Varje individ har sin historia att berätta men vissa mönster framträder i form av känslor som smälter in i kroppen och existensen. I det här kapitlet visas några exempel på hur känslor kan knytas till relationer och lärarblivande. Det finns med all sannolikhet fler relationer som väcker känslor men som inte här redovisas.

Jag-relationen framstår som viktig och visar hur deltagarna förhåller sig till sig själva och sin yrkesroll. I jag-relationen bestämmer de vilken lärare som är möjlig att bli. Där sätter de själva gränser kring yrkesrollen men påverkas också av andras definition av deras jag, exempelvis elevens eller som i Hannas fall av de ensamkommande flyktningbarnens.

Tillitsrelationer kan troligtvis skapas när barnen får följa sin lärare under flera år och när de ges möjlighet att knyta djupa band till varandra. Trygghetsrelationer förstår jag som att de ständigt behövs för att kunna arbeta med lärande i klassrummet. Utan trygghet upplever sannolikt de nyutexaminerade lärarna stor förvirring och osäkerhet, både inför den nya, regionala yrkesvärlden, för dess egenskaper och innehåll samt mötet med eleverna. Osynliggjorda relationer tangerar utestängande relationer och skulle kunna vara olika former av mobbning som exempelvis näthat, dessa kan också vara omedvetna och utan negativ avsikt. Icke-delaktiga relationer pågår ständigt runt om oss i den intersubjektiva världen. De syns och deltagarna reflekterar kring vad de ser, det kan vara goda som mindre goda relationer.

Nära relationer knyter an till deltagarnas hemsituation och till familjen och har med stor sannolikhet påverkan på deras förutsättningar till lärande, lika väl som stoltheten kan komma när beröm delas ut. Deltagarnas utestängande relationer presenteras av ett utdrag ur Janets berättelser där hon ger exempel på att förskoleklassen där hon arbetar, aldrig riktigt tillhör någon skolorganisation, varken förskola eller vanlig skola. Janet berättar mer uppgivet än argt om detta. Jag-relationer kan sannolikt påverka vilken inlärningssyn deltagarna har på sig själva, sitt jag och därmed både självförtroende och självkänsla.

Avslutningsvis vill jag belysa att deltagarna i de flesta utsagor beskriver någon form av relation, även i utsagor om levd kropp, levd tid och levt rum. Här finns en rik källa av information om deltagarnas liv och vardag. Rörelserna i de regionala världarna bygger till stor del på relationer och på de känslor dessa väcker. Även om texten ovan beskriver olika teman kring relationer kan de inte avskiljas från varandra som vattentäta skott, de går i och ur varandra och delar

egenskaper i olika grad. I följande kapitel diskuteras vikten av tid. Jag noterar att deltagarna, som arbetande lärare, ofta beskriver sitt liv i tid. Även i rubriken *levd tid*, kommer deltagarna att hänvisa till olika relationer. Därvid är det upp till var och en att tolka utsagorna mot olika relationsbegrepp eller följa med i min tolkning av tid.

7 Levd tid i lärarblivande

I följande kapitel presenteras deltagarnas utsagor om tid. Jag har reflekterat kring att de deltagande lärarna ofta berättar om sitt liv i tid. Intressant är att lärares vardag kan sägas styras i form av tidsbegrepp: lektioner, raster, veckor, lov och terminer. I texten nedan har jag tolkat tid i några olika teman för att visa hur nyansrika berättelserna om tid är.

Inledning

Med levd tid avses den tid som deltagarna lever i och som de väljer att berätta om i intervjuerna. Levd tid blir på ett sätt en del av deltagarnas livsvillkor och en viktig del av existensen i levd kropp. Det blir en erfaren, levd tid. Tiden för deltagarna väcker lika väl som levda relationer, olika känslor. Levd tid här är inte detsamma som den klocktid vi vanligtvis talar om, här avses i stället tid som upplevd tid. Levd tid handlar därvid om tid som har betydelse för de existentiella villkoren och lärarblivande. I de flesta fall handlar utsagorna i berättelserna om tiden i den regionala yrkesvärlden.

Tid i motstånd

För några av deltagarna i denna studie upplevs tid som ett motstånd, framför allt i utbildningen, men även i andra sammanhang. Janet talar om att hon måste läsa in rätt behörighet och att hon måste vänta på en operation för att så småningom kunna läsa till lärare. Hon talar också om att pendlandet tar tid från studierna. Rickard talar om tid i relation till sin kroniska sjukdom där han ibland har svårt att hålla deadlines för inlämningsuppgifter beroende på hur han mår. Han talar också om att tiden blir ett motstånd på VFUn eftersom den tar slut precis när eleverna och han lärt känna varandra och eleverna inte längre är blyga för honom. Så här säger han:

Rickard: Jag tycker också att VFU-perioderna, alltså två veckor är alldeles för lite, i sträck. Det märkte jag till exempel sist nu när jag var på högstadiet. Det var också två veckor. Första veckan då kunde vi ha biologi eller matematik med högstadielassen och så [...] sitter de och räknar och så kunde man gå runt och fråga ”hur går det för dig, behöver du hjälp med något?” då säger de ”nej, nej det går bra” och sen så fort jag kommer bort till nästa då räcker

de upp handen och ska fråga läraren i stället. De törs inte fråga mig, de är lite skraj för en. Det är så löjligt, man nästan ser på dem hur de knappt törs titta på en. Men sen andra veckan när man hade lärt sig alla namnen, alla kände mig, alla pratade mer öppet, jag satt till och med och pratade om personliga saker med eleverna, om mitt privatliv, om [...]. Och det var i princip, när allt det där släppte, när man började komma nära dem, då åkte jag hem. Då var jag inte kvar något mer. Precis när man hade börjat få kontakt med dem, då var det bara hej då.

Tid för Rickard i det här fallet, handlar till stor del om kontakten med eleverna som han anser är viktig i läraryrket. Först efter en vecka, in på sista VFU-veckan upplever han att eleverna inte längre är blyga för honom utan vågar ta kontakt. Rickard upplever frustrationen då det är dags att avsluta VFUn vid den tidpunkten. För Olle och Karins del handlar tid på campus om att få arbeta mindre i grupp. De anser att det är för mycket grupparbeten och de blir socialt trötta (denna utsaga finns att läsa i kapitel 5).

För Karin blir också tiden ett motstånd mot skolans uppgift då hon inte har möjlighet att hjälpa alla som behöver hjälp.

Karin: För det första måste vi ju anpassa, ska man ha så här stora grupper upp till 30 elever i en klass, då måste de vara mer homogena. De måste vara självgående. För det säger ju sig självt att om du kan utnyttja 60 minuter, vi har ju 60 minuters-lektioner. Om du kommer in och börjar jobba intensivt hela tiden så har du två minuter per unge. Och jag har engelska två gånger i veckan. Två gånger 60 minuter i veckan. Då krävs det ju att man, och vilka ungarna är så ... Jag har ju vissa som inte gör någonting så länge jag inte sitter bredvid.

Karins utdrag kan tolkas som en situation som gör henne frustrerad. Hon beskriver att hon har två minuter per elev vilket begränsar hennes möjligheter att stötta svaga elever. Det står mot idén om hennes uppdrag som lärare. Tiden blir ett motstånd, inte bara mot Karins värdegrund om undervisning och lärande utan också mot elevernas möjlighet att nå sina mål.

Vi ett annat tillfälle beskriver Karin ännu ett exempel när tiden blir ett motstånd.

Karin: Vi har ju en äldre lärare här som säger att så fort det kommer någonting nytt som ska göras eller någonting sådant, ok, ska jag göra det här, vad ska jag plocka bort, jag kan tänka mig någonting av det här, vad ska jag inte göra, men så är det ju inte. Det får inte plockas bort något och det är väl därför man känner sig lite otillräcklig också för att det läggs på saker och man känner att jag hinner ju inte med det här, så det blir lite här och lite där. Det blir ingenting ordentligt av något.

M: Det är tiden utanför klassrummet vi pratar om nu?

Karin: Ja.

I detta utdrag säger Karin (relativt försiktigt) att hon känner sig otillräcklig och tar därmed på sig ett visst ansvar för den situation hon har i sin vardagliga verksamhet, trots att det är en ledningsfråga. Det kan också förstås som att det väcker en frustrerande känsla som maktlösheten förstärker.

Tid i motstånd tolkas här som tid som på något sätt hindrar lärarblivande. Janet och Rickard är de två deltagare som mött tid i motstånd på flera sätt. Janet innan lärarutbildningen, i den privata regionala världen och Rickard i lärarutbildningen, i skolans regionala värld. I deras exempel fungerar inte tiden före eller under utbildningen med deras privata liv. Det blir en existentiell återvändsgränd som de måste förhålla sig till. För Karin blir det problematiskt när hon inte får sin vardag att fungera, inte bara i klassrummet utan lika väl utanför. Får man inte livets alla delar att gå ihop mår man med all sannolikhet inte bra. Karin valde att söka sig bort från den skola hon arbetade på vid intervju tillfället.

Tid i bundenhet

Lärares arbetstid kan tolkas som tid i bundenhet. Få yrken har så exakta minuter inom vilka arbetsuppgifter skall göras, som läraryrket. Flera av deltagarna vittnar om det. Det är sannolikt en alltför sällan diskuterad aspekt i läraryrket. Så här säger Janet om sin bundenhet.

M: Hur ser dina dagar ut ungefär?

Janet: Ja, ska vi ta en normal dag? Ha, ha! För nu är det inga normala dagar. Nej, en normal dag då börjar ja 6.20 – 6.15. Jag går upp vid fem och så jobbar jag till halv två en dag i veckan. De andra dagarna jobbar jag mellan halv åtta och jag har tre halv fem dagar och en kvart-i-två-dag. Men då jobbar jag på fritids när jag jobbar eftermiddagarna, vi har en planering i veckan tillsammans vi tre som jobbar i förskoleklass, mellan halv två och halv fem om inte det är konferens för då måste vi gå på den, så då går vår planeringstid bort. När klockan ringer åtta då är det samling och sedan är det förskoleklass till klockan ett och sedan är det fritids.

Janet berättar om en inrutad vecka där varje minut är uppbokad under dagarna. Det är en bunden tid som Janet inte har någon möjlighet eller mandat till att förändra. Den bundna tiden har Janet i förskoleklass, på fritidshemmet och på fredagar när hon arbetar i årskurs ett. Denna bundna tid förstärks av att

skolklockan ringer in klockan 08:00 på morgonen. Man kan säga att själva tiden i skolan definieras av sådana artefakter. Ett annat exempel från Janet's berättelse:

M: Men vad har ni för måltider hos er?

Janet: Frukost halv åtta och lunch halv 11, vi i förskoleklass. Det är tre pass, halv elva, tio över elva och 11.40. Vi måste vara borta tills nästa pass kommer tio över. Vi går lite tidigare, egentligen skall vi äta halv men vi går 10.20.

Janet berättar om hur minuter har betydelse för den dagliga verksamheten. Dessa låsta förhållanden kan dock Janet påverka genom att gå tio minuter tidigare till lunchen än vad som är planerat, således får hon lite längre tid med eleverna på lunchen innan nästa grupp kommer. Det är viktigt att de inte överskrider denna tid eftersom de ska vara ute ur matsalen senast 11:10.

Linn beskriver sin vardag med liknande inrutade klockslag:

Linn: Barnen kommer tjugo över åtta... Och jag börjar då gå igenom, så här ser dagen ut, skriver upp för alla, sedan beroende på vilken lektion, berättar jag att det här är det vi ska göra idag, dagens uppgift, har kanske någon genomgång, visar en film, är det NO då är det oftast något uppdrag vi jobbar med, eller vi skall gå ut, den lektionen börjar 8.20 och slutar halv tio, det är första arbetspasset, sedan är det rast och då är det ju ofta att man har rastvakt eller också går jag och tar en snabb kopp kaffe eller om man behöver förbereda någonting, det kanske är någonting som man skall göra eller plockas undan eller någonting sådant. Jag har faktiskt, det är det som är så bra eftersom vi är liten skola och tight, så planerar vi väldigt bra tillsammans, så jag önskade i höstas när vi lade schemat, att jag ville ha långa arbetspass för NO:s skull. För att hinna med experiment och kunna diskutera efteråt och jämföra och hitta likheter och olikheter och vad kan man förbättra, felkällor och så vidare. Fast det som är lite bökigt det är ju att det är jättesvårt att hinna med att plocka undan emellan, för då kan jag känna att jag kanske har tio minuter och så ska jag börja nästa lektion på ett annat ställe.

Linn berättar om sin dag med samma bundenhet till tid. Linn är ofta rastvakt och har sällan egen rast. Det tolkar jag som en bundenhet till klockan även när det är rast för Linn, tid då hon inte är rastvakt skall det göras saker efter föregående lektion eller inför nästa. Liza beskriver en liknande situation.

Liza: Lektionen börjar åtta, då ska väl alla vara här egentligen... Det ringer åtta och då är det några som kommer in då. Fast jag brukar vara lite så där "nu kör vi!" inte lusa på och så kör jag alltid samling fem minuter, jag har skurit ner det också, när de var mindre så var det mer berätta, då låg det på schemat också 20 minuter samling, men det har vi tagit bort, så nu börjar lektionen egentligen åtta och då har jag skrivit upp dagen på tavlan och så tittar vi bara vilka lektioner de har och så säger jag lite kort vad de ska få göra

på de timmarna, sedan ska vi skriva berättelse och matten då ska de jobba med sitt där och ja... och så om det är någonting som de har som de vill ta upp, då kan de räcka upp handen och säga det men oftast, som det har varit sista månaderna, då bara sitter de och är tysta. Alltså på morgonen då är det är ingen som säger någonting Är det glasklart? säger jag, är ni med?

Liza har ändrat om lite i sin tidsstruktur och minskat samlingen med en kvart för att hinna med lektionsinnehållet. Liza berättar att hon tagit bort bensträckaren på dubbeltimmen för att hinna ägna sig åt innehållet utan avbrott.

Tid i bundenhet är skolans vardag med skolklocka, matsalstider, scheman och raster som definierar skolans tid på olika sätt. Både Linn och Liza använder de lektionsfria minuterna till att förbereda eller avsluta sina lektioner. Detta kan tolkas så att alla tre förhåller sig till bundenheten på olika sätt men accepterar den som den är. Alla tre försöker anpassa den något efter eget önskemål i de fall där det går. Janet när hon går lite tidigare än schemaplaneringen till matsalen, Linn som fått dubbellektion och Liza som ägnar mindre tid till samlingen. På så sätt kan de styra något över sin vardag trots att tidsramarna är snäva. Den bundna tiden kan tolkas som en del i lärarblivande då den är en stor del av lärares vardag.

Tid i frihet

Tid i frihet är motpolen till tid i bundenhet. Tid i frihet är den tid lärare själv har att styra över. Tid i frihet är frikopplad både från rummet och den bundna tiden. Janet berättar ett exempel.

Janet: Visst kan jag jobba hemma nu också om det är någonting vi ska göra för jag väljer ju hellre att sitta hemma och jobba för att det är lugnare än att sitta på skolan, för där får man ju inte sitta i fred, det tar mycket längre tid att göra allting då. Men det är ju mitt val, det är ingenting jag måste göra.

M: Men det är ingen som säger något om att du jobbar hemma?

Janet: Nej, jag jobbar ju min tid där i alla fall. Vi har ju planering också hemifrån, läsa böcker, utvecklingssamtal, vi har ju tid för det, man får räkna den tiden som sådan tid.

Flera uppgifter i Janets arbete kan förläggas till hemmet och blir med fördel utförda där ”i lugn och ro” utan att någon stör henne.

Liza talar också om tid i frihet, men använder den på ett annat sätt.

Liza: Jag lägger nog ner ganska mycket tid. Jag har inte kunnat, som den här veckan är jag ledig. Igår satt jag och rättade lite prov som jag hade gjort för att få undan lite grand och vet att jag hinner ikapp så där.

M: Och du hade ett ärende här idag sa du, vad skulle du göra?

Liza: Ja, men jag måste kolla lite ... (inför måndagen)

Liza använder sin tid i frihet till att rätta prov och förbereda kommande vecka efter påsklovet. Liza använder också denna tid i lugn och ro och det är tyst på skolan nu eftersom det är lov så hon kan arbeta effektivt och ostört.

Tid i frihet är en tid som kan tolkas som en tid för effektivt arbete med exempelvis planering, rättning av prov och egen inläsning. Den är varken bunden till rum eller annan tid som här diskuteras. Tid i frihet kan ses som tid i en behaglig rytm med tystnad och utan avbrott, en tid som på flera sätt är en motpol till den bundna tid som diskuteras ovan. Denna rytm gör att Janet och Liza arbetar effektivt och kan känna tillfredsställelse med de effektivt utförda arbetsuppgifterna.

Tid som resurs

Tid som resurs är den tid som läraren medvetet avsätter till vissa inlärningsmoment. Janet berättar här om momentet ”skrivdansen”, en metod som handlar om att träna motorik genom att rita.

Janet: De sitter då 20 minuter kanske, de sitter och jobbar och sedan får de rita fritt på papperet sista tiden. Olika veckor är det olika övningar för varje dag, börjar med en vulkan och så andra dagen kanske man gör fem vulkaner på papperet och då måste de ju även se till så att de får plats med fem vulkaner.

Janets exempel kan åskådliggöra tid som resurs när hon beskriver hur länge barnen får rita, exempelvis vulkaner, innan de sedan själva får bestämma vad de vill rita. Bella talar om ”banken” som resurs och som man bygger upp vartefter man arbetar.

M: Vad hade du för arbetstid i början? Jobbade du dygnet runt...?

Bella: Ja, det var mycket så. Man jobbade mycket hemma på kvällar och helger och banken har jag inte arbetat upp än, för det finns ju vissa som bara tar ur banken som de har och så upprepar de det. Den har jag inte än.

Med banken menas tidigare erfarenhet och rutin som deltagaren kan använda sig av gång på gång för att på så sätt undvika alltför lång planeringstid. Bella berättar att hon ännu inte har någon bank och det kan man förstå som att det blir mer arbete på hennes fritid för planering. Banken är en attraktiv extraresurs för att minska arbetsbördan och övertid men den tar tid att bygga upp. När den väl finns där kan den ses som en resurs.

Linn använder tiden som resurs när hon förhandlar med en av sina elever:

Linn: Han gör det. Duktigt. Ställer klockan på mobilen, som timer. För först när han inte fick använda datorn då gjorde han ingenting på en hel lektion, då satt han bara och var, nu jobbar han ju tio minuter, paus, tio minuter, då är det en halvtimme och det är mycket mer än vad någon annan kanske gör på ett helt pass. Och så sitter han där nere och han tittar in i sin skärm och så håller jag på att förklara någonting här och så ser man en liten hand där bakom skärmen, ja, vill du någonting, ja och då kommer han med världens utlägg för då har han hört och varit med och lyssnat på vad andra har sagt också.

Tack vare Linns idériakedom får hon eleven att arbeta med lektionsinnehållet om han får varva med att spela spel eller göra något annat på datorn. Detta system ger honom 30 effektiva minuter på lektionen och alla är tillfreds. Den förhandlade tiden blir en resurs både för Linn och för eleven.

Tid som resurs är troligtvis en vanlig tid i skolvardagen för deltagarna. Den tiden ligger nära den bundna tiden i det att ramarna för lärandet sätts bland annat av den tid läraren har till sitt förfogande. Det handlar om att skapa lärmiljöer inom dessa ramar. I de exempel som anges ovan visar Janet skrivdansen som exempel där 20 minuter avsätts för särskilt ritande, Bella arbetar med att bygga upp sin "bank" som hon så småningom kan använda som resurs och Linn använder tid som en förhandling för att få eleven att varva lärandet med datorspel. Samtliga tre berättelser kan tolkas som exempel på hur tiden kan användas som en positiv resurs i skolan och hur tillfredsställande det kan upplevas för läraren när den tiden faktiskt existerar.

Tid i återhämtning

Tid i återhämtning är den tid som deltagaren är ledig från arbetet. Det handlar om semester eller kompensationstid och är tid förlagd utanför skolans miljö. Så här berättar till exempel Janet om sin tid för återhämtning.

M: Men du har ingen lärartjänst nu utan du har...

Janet: ... semestertjänst. Det är bra det, jag får välja, jag får ta semester när jag vill.

M: Ja, du kan ta semester i november och åka bort till exempel, det är ju svårare som lärare.

Janet: Ja, men då är du tjänstledig i så fall och då får du inget betalt.

M: Men hur brukar du göra med din semester på sommaren? Tar du ut en del av semestern på sommaren och sedan sparar du lite...?

Janet: Ja, nu har jag ganska mycket men i sommar tar jag 25 dagar, fem veckor, och sedan får vi komp i och med att vi har olika aktiviteter eller får jobba över, det får vi lägga som komp, det får aldrig lärarna göra så vi har ju komp att ta ut också så att i år är jag ledig ganska länge. (...) Vi börjar två veckor innan barnen kommer. Det är ju nya barn som skolas in så att vi måste börja en viss dag.

M: Ja, men ändå det blir ju nästan som sommarlov och så har du ändå semesterdagar kvar...?

Janet: Ja, som det ser ut nu så har jag väl 25 dagar kvar i alla fall. Jag har 32 eller 33 semesterdagar. Sedan hade jag lite sparat, jag tycker det är jätteskönt.

När Janet talar om sin långa sommar och att hon har relativt många semesterdagar plus kompenstationstid understryker hon att det känns bra. Återhämtning och ledighet finns med i hennes privata liv och har betydelse för att hon ska orka med dagarna i förskoleklassen.

Linn har en speciell aktivitet för återhämtning. Så här berättar hon i sammandrag.

Linn: Jag har ju min karriär som ryttare nu, jag ska ju vara 3-3,5 timmar i stallet varje dag. Jag har en kanonhäst, jag har ju varit hästtjej hela mitt liv sedan jag var lill-liten och har alltid önskat mig egen häst och har inte haft möjligheten för mina föräldrar hade inte möjlighet och jag har ju ridit hela tiden och mina flickor var ju jätteintresserade också, men jag hade ju en sambo som sa nej, det blir aldrig någon häst, det är för mycket, men när flickorna blev lite större och möjligheten att tävla ridskolehäst blev mindre och mindre och jag kände att de vill ju utvecklas, så då övertalade jag honom och så då köpte vi en.

M: Men 3,5 timmar per dag, vad får du all energi ifrån?

Linn: Jag får det därifrån. Jag kan komma dit och jag kan vara så trött i huvudet och bara så här ”jag orkar inget mer” och så kommer man dit och så står man och mediterar och man står och mockar eller man står och... Ja, du förstår vad mycket jag har löst! I vintras var han skadad så då skulle vi ut och

trava i intervaller för att han skulle tränas. Det var knäledsinflammationer på tre ben så då var han ju behandlad, så först var han ute och gå 1,5 timme varje dag ... Sedan fick jag rida på honom och sedan var det travintervallerna 15–18 stycken och då räknade jag snabbt ut att det var ungefär 180 stycken travsteg på 2 minuter, så satt jag och räkna med pannlampa i snöstorm ute i skogen, ha ha! Och så är jag lite mörkrädd också, jag tänkte, gud tänk om det kommer någon älg eller någonting då sjöng jag eller räknade högt eller något.

Linn beskriver sin tid med hästen som avkopplande och energigivande. Det är en viktig aspekt av Linns återhämtning från vardagen i skolan och en stor del av hennes vardagsliv.

Tid i återhämtning kan tolkas som en viktig och avgörande tid för deltagarnas ork i vardagen. Tid i återhämtning kan möjligen vara lärarens viktigaste tid där kraft och energi fylls på, där kontrasterna mot skolvardagen ger ett hälsosamt avbrott mot vardagen. Den här tiden kan förstås som en tid då både Janet och Linn mår bra. Den kan vara avgörande för hur de förhåller sig till sin skolvardag i övrigt, i det att välmående med stor sannolikhet är en viktig aspekt i lärarens vardag. Denna tid är kanske ännu viktigare i den tidiga lärargärningen efter lärarutbildningen då flera av deltagarna beskriver hur de upplevde det som överraskande när de kom ut till den regionala yrkesvärlden. Liza vittnar till exempel om arbete i princip dygnet runt för planering. I det sammanhanget kan tid för återhämtning vara en väsentlig tid för lärarblivande.

Tid i uppbyggnad

Tid i uppbyggnad är tid som exempelvis Bella talar om när hon efter flera negativa händelser försöker komma tillbaka till sin tidigare trygghet som lärare:

Bella: (Om att inte ha kommit tillbaka riktigt till lärarrollen). Det har blivit så många avbrott på vägen så att min säkerhet inte finns där. Jag har varit i Sol-skolan alldeles för kort tid. Och sedan har jag ju varit sjukskriven emellan, så det har inte blivit något sammanhängande.

Bella för en viss kamp mot tiden. Hon anser inte att hon har kommit över de händelser hon har genomgått som relativt nytexaminerad lärare ännu. Hon känner sig osäker i sin yrkesroll, säger hon. Bellas sjukskrivning och annat gör att hennes ”läkning” drar ut på tiden. Att röra sig mellan en privat regional värld och en yrkesvärld är inte helt utan svårigheter för henne. De negativa erfarenheterna har smält samman med hennes kropp och förändrar hennes existens.

Tid i uppbyggnad är en tid som följer av obehagliga händelser i skolan som negativt påverkar yrkesrollen och den egna uppfattningen av den. Av deltagarna

i denna studie är det Bella som upplever behov av sådan tid. Sådan tid behövs efter att deltagarna råkat ut för exempelvis utmattningssyndrom med sjukskrivning som följd, på grund av omständigheter i arbetet – de har nått en existentiell återvändsgränd. Det kan handla om känslor av misslyckande, maktlöshet, sorg och frustration som minskar känslan av yrkeskompetens. Tid för uppbyggnad blir en tid där säkerheten i yrkesrollen kan återvända, det kan handla om ett, kanske inte nytt, men åtminstone ett omformande av lärarrollen.

Tid i balans

Under den här rubriken ges några exempel där tid blir en resurs för att skapa balans i livet. Flera av intervjupersonerna talar om gränslandet mellan arbetstid och fritid. Bella ger ett exempel här:

Bella: Jag har gått ner till 80 %. Så det är därför jag är ledig nu. Förut var det onsdagar, så jag gick ner nu efter jul för jag jobbade ju 100 och jag var ju jätteslut, orkade inte, det funkade inte för hjärnan, så jag har haft tur som har haft en kollega som hela tiden har... Jag visste inte om det var torsdag, jag kom inte ihåg vad jag gjorde på måndagen på lektionerna. Jag har inte kommit tillbaka för det tar ett tag när man har varit i psykisk obalans för jämnan, att arbeta upp sig. Och alla de där grejerna (knäpper med fingrarna) (händelserna som påverkat Bella) och 100 % det funkar inte. Det är alltså hjärnan och det sa en kollega som hade varit utbränd, det tar jättelång tid innan hjärnan hänger med. Förut när jag gick hem då kunde jag bara göra en sak i taget sedan var det bra.

M: Men innebär det att du kan jobba 80 eller är du uppe i 100 i alla fall?

Bella: Ja, jag jobbar ju... för när jag kommer hem då kanske klockan är halv fem, fem, jag är alltid där till klockan 7. Jag ska sätta på kaffe, jag ska sätta på tevattnen, jag plockar ur diskmaskinen och så äter jag frukosten där. Så jag är där sju, sedan kommer man aldrig därifrån, man är ju hemma fem, halv sex, sex på kvällarna men när jag kommer hem så är det fortfarande sängläge för mig för att jag orkar inget mer.

Bella försöker hitta en balans i livet och ett sätt är att vara tjänstledig 20 % för att minska arbetsbelastningen, trots det är flera av hennes arbetsdagar långa med start klockan sju på morgonen och som slutar ungefär 10–12 timmar senare. Bella försöker få tillvaron och tiden i balans med sitt liv men har inte lyckats.

M: Men fungerar det i övrigt med lediga tisdagar eller är det så att du jobbar lite på tisdagen i alla fall?

Bella: Jag jobbar på tisdagen... eftersom jag inte orkar jobba på kvällarna. Jag kommer nog att jobba på sportlovet också.

M: Och det är för att du håller på att bygga upp den här banken?

Bella: Ja, jag har inte den.

Bellas lediga tid går åt till att skapa erfarenhet kring undervisning som hon anser viktig. Tid i balans handlar om att hantera vardagen inom ramen för vad hon orkar med. Hennes lärargärning och hennes vardagsliv är ännu inte i full balans.

Tid i balans kan exemplifieras i flera av tidskategorierna ovan. Det skulle i princip kunna vara en överordnad tid och levd tid, tid som sammansmälter eller inte sammansmälter med livet. Exemplet från Bella används för att visa att hon väljer att dra ner på sin arbetstid för att få tiden i skolan i balans med hennes privata liv. Det har ingen annan deltagare i denna studie behövt göra. Bellas tjänstledighet är förknippad med tiden i skolan. Tid i balans har starkt inslag av välmående och hälsa och kan handla om arbetsmiljö, ledningsstöd, makt och utsatthet från föräldrar och elever. I en djupare förståelse kan tid i obalans leda till frustration, känslor av misslyckanden och kanske till utmattningsdepression.

Tid i utveckling

Tid i utveckling knyts till deltagarnas syn på sin utveckling och den kan kopplas till den *jag*-relation som diskuteras i kapitlet om levda relationer i den meningen att relationen till sig själv påverkar möjligheten att utvecklas. Bella talar om sin utveckling:

M: När kände du att du började bli färdig lärare - på lärarutbildningen?

Bella: Aldrig, inte på lärarutbildningen. Det tog ganska många år efter, kanske 2–2,5 år efter lärarutbildningen innan jag kunde tänka mig att jag var lärare. Jag ansåg mig inte vara lärare före.

M: Och det var för att du behövde komma in i skolrutinerna eller...?

Bella: Ja, skolrutinerna och jag kände att det här kan jag inte riktigt och det finns ju de som har mycket mer erfarenhet än jag och jag sa inte att jag var lärare.

M: När du träffar folk och de börjar prata om sina jobb, då sa du inte att du jobbar som lärare?

Bella: Nej, jag hade svårt att säga det. Men idag kan jag känna att jag är utbildad lärare men det tog väldigt lång tid innan.

Bellas utveckling blev en lång process och kan tolkas som att den till och med återgått ett steg efter de händelser hon upplevt i skolan. Hon berättar att det tog 2–2,5 år efter hennes examination innan hon kunde säga att hon arbetade som lärare. Bellas resa har kantats med svårigheter och motstånd och hon har många gånger förhandlat med sin omgivning för att få saker och ting att fungera i sitt vardagliga liv.

Liza har liknande erfarenhet:

M: När tyckte du att du blev klar lärare?

Liza: Ja, det vet jag inte om jag är än, jo, kanske men det har jag faktiskt inte ens tänkt på, det tog alla gånger ett halvår efter att jag började som klasslärare, det är där jag tänker att (...) för de första åren när jag var i förskolan, det var ett helt annat jobb, det var inte alls det jag hade pluggat heller. Jag kanske borde ha gjort lite saker innan jag började plugga också, så jag var lite mer med... Jag kom från gymnasiet, det var som att gå på gymnasiet igen, jag bara lärde mig saker. (...) Det var ju lite dubbelt, det är klart att när jag står där med mitt examensbevis då är det klart att nu är jag klar, nu är jag lärare men kanske inte i hjärtat riktigt, det var nog när jag hade börjat jobba ett tag och när jag väl hade varit rakt ut i klassrummet, var så god, här är din klass, ta hand om den och jag hade stått där själv med dem, då hände det någonting... Det var liksom i verkligheten... skarpt läge...

Lizas utbildningstid är inte kantad av lika svåra erfarenheter som Bellas. När Liza blev presenterad för sin klass, ”hände någonting”. Hon säger att det tog ett halvår efter att hon började som klasslärare innan hon kände sig som lärare. Det gick fortare för Liza att fasa in läraryrket i livet än för Bella. Åtminstone är det så det framträder i berättelserna.

Linn har en annan upplevelse:

M: När tyckte du att du var färdig och trygg i din lärarroll...?

Linn: Det var jag innan utbildningen.

M: Var du det?

Linn: Jajamän.

M: Men gjorde du läraruppdrag förut?

Linn: Ja gud ja, hela tiden på skolan.

M: Ja, du gjorde det där? Du hoppade in där?

Linn: Ja, men mina handledare, det var ju nästan skämtsamt det. Sista handledaren jag hade he he... han sa det, ja, du är ju så självgående, ja, man får väl kalla dig för kollega, jag sa, du jag har en idé, jag vill testa det här, kolla här får du se, ja, det är lugnt... (svarade han).

Linn berättar att hon redan innan lärarutbildningen upplevde att hon var färdig lärare. Hennes erfarenhet av skolan som vikarie gör att hon känner sig som en rutinerad lärare när hon börjar på lärarutbildningen.

Tid i utveckling i de tre exemplen som skildras ovan, kan tolkas i tre olika grader av tid i lärarblivande. För Bella har det tagit lång tid och hon genomgår vid tiden för senaste intervjun, en process för att komma tillbaka efter flera negativa händelser i och utanför skolan. Liza berättar att det tog ett halvår som klasslärare innan hon kände sig färdig och Linn kände sig färdig som lärare redan innan hon började läsa till lärare. Dessa tre olikheter kan tolkas som obundna till lärarutbildningen i det att ingen anger lärarutbildningen som en faktor för färdigt lärarblivande. Det behöver dock inte betyda att lärarutbildningen inte haft eller i liten grad haft, betydelse för deras lärarblivande.

Tid i utveckling är endast knutet till deltagarnas egen subjektiva syn på sitt lärarblivande.

Levd kropp och tid i lärarblivande

Den levda kroppen bebor rummet och tiden, enligt Merleau-Ponty (1999). Levd tid i lärarblivande kan tolkas som tid som berör livsvillkor. Tid i motstånd som exempelvis Janet och Rickard lever i, före och under utbildningen handlar om tid som begränsar eller hindrar önskade aktiviteter. Tid i bundenhet präglar en typisk dag i skolan med exakta klockslag och räknandet av minuter för lektioner, raster och annat. Tid i frihet är den tid som läraren kan förlägga i hemmet och påverkar kanske inte lärarblivande i någon högre grad då den tiden oftast är begränsad. Linn berättar att hon inte tar med något arbete hem utan ser till att göra klart allt arbete på skolan. Tid som resurs handlar i stället om tid som hjälpmedel för planering av lektionstider eller som i Linns fall, som förhandlingsresurs när hon vill få en av eleverna att arbeta 10 minuter för att sen belönas med fri aktivitet i fem minuter. Tid i återhämtning och uppbyggnad kan tyckas ligga nära varandra men skillnaden är stor då återhämtning handlar om fritid och ledighet medan uppbyggnad handlar om att försöka återerövra sin yrkesroll och självkänsla som helt eller delvis gått förlorad. Tid har betydelse för Bellas balans i hennes liv och hon är tjänstledig 20 % för att försöka uppnå denna balans.

Levd kropp och tid handlar om tid som en gräns för något. Levd kropp och tid kan vara i relation till rummet där kroppen förhåller sig till tingen och tiden. Tiden blir då en vägvisare i livet där deltagarna kryssar sig fram för att hitta bästa möjliga anpassning till sina liv. Tidens egenskaper förändras när deltagarna rör sig mellan de regionala världar de lever i. Den levda kroppen existerar *i levd tid*.

Avslutningsvis har jag noterat att tid har betydelse i olika grad beroende på i vilket tema tiden uttrycks. Lektionstid och terminstid är två av de viktigaste tider som deltagarna beskriver. En ”vanlig” dag börjar ett visst klockslag och slutar ett visst klockslag och innehållet är tidsbundet i schema och raster. Det är en vanlig dag i skolans regionala värld och ifrågasätts inte av någon av deltagarna i studien, vilket jag också noterar. Janet och Liza har manipulerat med tiden en aning, Janet vid luncherna och Liza vid samlingarna. Linn har fått dubbelktioner vid NO som hon önskat. I övrigt är det fasta scheman och lektioner som präglar tidsaspekterna i berättelserna. Det finns ingen tydlig gräns mellan utsagorna i deltagarnas livsberättelser när det kommer till tal om tid. I de flesta fall utspelar sig någonting, tillsammans med någon, vid en speciell tidpunkt, i

LEVD TID I LÄRARBLIVANDE

ett speciellt rum/sammanhang, med andra ord, allt utspelar sig i levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum.

8 Levta rum i lärarblivande

I det levda rummet utspelar sig deltagarens vardagliga liv och livsvillkor. Här möter de livets möjligheter och begränsningar i framför allt rörlighet. Levda kropp är till rummet, enligt Merleau-Ponty (Bengtsson, 1988; Fredlund, 2004, Merleau-Ponty 1999) och förhåller sig också till rummet medvetet och omedvetet. I följande kapitel har utdrag gjorts från deltagarnas berättelser där rummet nämns på olika sätt och som kan ge betydelse till lärarblivande och till den lärare som är möjlig att bli.

Inledning

Vid flera tillfällen använder deltagarna, det som jag tolkar som, levta rum som inramning för exempelvis lärandet. Det förstås här som att levta rum har betydelse för lärarblivande. I det följande kapitlet kommer levta klassrum, levta rum i lärandet, levta rum som sitter i väggarna, som yrkesdefinition eller som kollegiala rum, och slutligen elevlevda rum att diskuteras. Mellan dessa rum finns inga fasta gränser, de är flytande och betydelserna flyter in och ut ur de olika rubrikerna. Det finns fler exempel på levta klassrum i berättelserna men dessa har redan presenterats antingen i kapitlet med levda kropp, levda relationer eller levda tid. Utsagorna innehåller många gånger både kroppsliga, relationella, tidsliga och rumsliga bottnar och kan tolkas under flera teman. Det första temat nedan är ett exempel på ett rum som nämnts i tidigare kapitel vid flera tillfällen, således blir det ett kort exempel på vad levta klassrum kan innebära.

Levta klassrum

Det levda klassrummet har betydelse för deltagarna. Det är innanför dessa väggar som yrket bland annat utkristalliseras. Det gäller alla som idag arbetar som lärare. I Karins fall har det levda klassrummet gjort att hon valt att byta arbetsplats. Så här säger hon vid ett tillfälle:

Karin: (Om en elev som störde lektionerna) Kommunen har en policy att inte ta in en assistent i klassrummet, det ska vara en behörig lärare. Den här eleven hade ju behövt någon som handfast satt bredvid, men det gör man inte i den här kommunen.

M: Så du fick hantera det och 27 till?

Karin: Ja, fast han sprang ju in och ut också.

I detta fall bestämmer kommunen (formuleringsarenan, systemvärlden) hur klassrummet ser ut. För Karins del hade det varit tillräckligt med en extra resurs som tog hand om den elev som var orolig, snarare än en utbildad pedagog. En bestämmelse som Karin har svårt att förstå, vilket kan tolkas som att besluten sker långt ifrån det rum där de ger efterverkningar. Det framstår som att de beslutande personerna i detta fall, inte har kunskap eller förståelse för Karins levda rum och besluten smälter inte in i hennes vardag som lärare.

Levt klassrum finns i stora delar av deltagarnas berättelser men de har också haft inslag av kropp, relationer, tid och rum och presenteras därför under andra rubriker. Det betyder att tolkningarna kan göras i flera dimensioner men här presenteras de utsagorna inte ytterligare en gång utan Karins utdrag får utgöra det exempel på levt klassrum som visas här. Andra exempel ses i Janets berättelse när hon talar om förskoleklassens struktur, hos Bella när hon berättar om rapparen Jonte och om nätmobbning, hos Linn när hon talar om rummets egenskaper hos olika åldersgrupper osv.

Levt rum i lärandet

Levt rum i lärandet kan handla om atmosfären i den miljö där man undervisar/utbildar sig i. Det kan knytas till arbetsmiljö och konkreta väggar, tak och golv, ljusinsläpp och ljudnivå, sådant som kan påverka förutsättningar för lärandet. Nick ger ett exempel på levt rum i lärarutbildningen vid vårt samtal vid första intervjutillfället.

Nick: Men det var aldrig något alternativ för mig att läsa på distans, tror jag. Och jag har känt det också under de här åren man har gått nu, att hamnar man i en studiesvacka så är det en inspiration att komma hit och bara vara i den här miljön. Jag kan gå och bara, om jag inte har någonting en dag, speciellt nu när jag bor på orten, gå hit och gå en vända på biblioteket.

För Nick är campus en del av hans lärarblivande då han inspireras av att befinna sig i dessa lokaler. Nick bodde inte på orten tidigare men när han flyttar kan han bättre nyttja möjligheten att vara på campus.

Rickard knyter också an till campus och tycker att det är för få seminarier och föreläsningar där. Han tycker att det är lättare att studera tillsammans med andra

och trivs i grupp där man kan diskutera. Så här sa han vid vårt första intervju-tillfälle:

Rickard: Just för studiemotivationen så skulle jag vilja vara på högskolan mer. Att man kommer in i studietakten bättre.

M: Är det seminarierna och de här diskussionerna som du tycker att du skulle vilja ha lite mer av eller?

Rickard: Ja, eller allting.

M: Om du skulle välja, hur många dagar i veckan skulle du vilja vara här?

Rickard: Minst tre, eller fyra. Då skulle det säkert inte bli lika mycket studier hemma heller. Då skulle det säkert bli att man sitter och pluggar efter högskolan i grupp här. Det gjorde vi förra terminen väldigt mycket när vi läste biologi. Då hade vi ganska många dagar här två, tre ibland fyra dagar i veckan. Jag tycker att det känns lättare att plugga då. Man har så dålig självdisciplin när man sitter hemma. Det är så lätt hänt att man bara slår på tv:n även fast det inte finns någonting att titta på, så sitter man och inte ens hänger med på vad det är där.

På flera sätt kan campus vara ett viktigt rum, åtminstone för en del av studenterna för att underlätta för lärande. Rum för lärande kan också vara något utanför skolans väggar. Det berättar Janet om:

Janet: Vi har ju en liten skog på andra sidan vägen vid skolan så dit brukar vi gå och ja, vi gör ju allt möjligt, vi mäter och vi räknar och vi jämför olika... det är alltså allmän matte, kopiering, att de sitter med ryggen mot varandra med ett papper framför sig så går de och plockar sex olika saker som är likadana och så får en lägga ut och så får de förklara för den andra vart de ska ligga och så ska de lägga sakerna på rätt ställe sedan får de titta om de har gjort rätt, det är en träning att förklara så det är blandade saker. Det blir mera nu höst och vår, på vintern är det inte så mycket, det finns inte så mycket material att använda på vintern...

När Janet berättar om mattelektionerna ute i naturen framstår naturen som ett levtt rum för lärande. Här knyter Janet samman naturens resurser med barnens lärande. Det blir därmed ett levtt rum för både lärare och elever.

Levtt rum i lärandet är något som Nick, Rickard och Janet beskriver när de talar om var de är när processen lärande sker. Nick talar om inspiration, Rickard om studietakt och disciplin och Janet om lärandeinhåll, allt inramat av levda rum. I alla tre fall är det levda rummet en positivt bidragande resurs till lärarblivande.

Levt rum sitter i väggarna

Levt rum kan sitta väggarna och innebär att den rytm och den känsla som inryms i rummet också bidrar till rummets beskaffenhet. ”Det sitter i väggarna” är därför ett uttryck för dessa två delar och kan exempelvis innefatta ljudnivå, stämningar, rytm m.m. som rummets egenskap.

Så här berättar Janet om deras stämning i klassrummet.

M: Men hur klarar man ljudet hela dagar utan att man får ont i huvudet eller vänjer man sig?

Janet: Det gäller ju att ha en låg nivå där.

M: Ja, att du dämpar den lite grand i förskoleklassen.

Janet: Det sa faktiskt engelsmännen som var här och hälsade på från södra England. Det ju fantastiskt hög ljudnivå i klassrummen hos dem och hos oss är det jättelugnt och tyst, de var alldeles imponerade över att barnen gick in och satte sig i bänkarna tysta när de skulle börja på morgonen, vi har lugnt på skolan, det är så, det sa Skolverket nu när de var på inspektion också att vi hade så otroligt lugnt klimat på skolan.

M: Fick ni beröm?

Janet: Ja, vi fick jättemycket beröm. Så att det är lugnt där men det är väl det som gör att man orkar. När jag var dit över och hälsade på sist då var jag i en etta och de var ju fem år, de börjar ju när de är 4 år i England. Men efter 20 minuter hade jag jordens huvudvärk och där har alla mikrofon runt halsen, så högt ljud är det.

Janet berättar stolt över att deras ljudnivå är så bra att både på de engelska besökarna och representanter från Skolverket blev imponerade. De har infört en känsla i rummet som alla ställer in sig på när de kommer på morgonen, eleverna går och sätter sig tysta i sina bänkar. Det kan leda till bättre arbetsmiljö för både lärare och barn och stimulerar därmed inlärningsklimatet. Jag tolkar det som att en bra känsla i väggarna kan vara avgörande för hur alla i rummet mår, det blir ett levtt rum av stor betydelse. Janet berättar om hur högt ljud de hade i den engelska skolan som de besökte och att det är lättare att arbeta i den svenska och mer tysta miljön.

Bella berättar också om hur rummets känsla förändras när hennes kollega byter tjänst till en annan skola.

Bella: (Om sin tidigare kollega) Nej, hon jobbar inte kvar för hon flyttade sedan och då grinade jag stora krokodiltårar... Hon flyttade till Stora skolan,

hon hade båda flickorna där och hon tyckte att det var jobbigt, så hon flyttade på sig och då rycks ju mattan bort under en.

M: Ja, hur lång tid hade ni tillsammans?

Bella: Det är svårt med år men 1,5 år kanske jag var tillsammans med henne.

Bella använder själv rumsliga metaforer när hon beskriver hur mattan rycks undan från henne när kollegan slutar. Det blir en ny känsla i Bellas klassrum och därmed också en utmaning att anpassa sig till de nya förutsättningarna. Bella beskriver skillnaden mellan rummets egenskaper i lärarutbildningen och i hennes skolvardag vid vår senaste intervju.

Bella: När du skulle komma så tänkte jag så här, lärarutbildningen, jag som aldrig hade jobbat i skolan, hade inga referensramar till hur det var i skolan över huvud taget. Förutom min egen skolgång, men som lärare hade jag inte det, så att för min del så hade det ju varit bra om man hade haft praktik längre perioder, mycket mera praktik, så att man fick vara ute i verkligheten.

M: Det sa du redan då (vid första intervjutillfället).

Bella: Ja och det står jag för, så är det för mig nu också, för att vara på högskolan och sedan ut i verkligheten, det är en helt annan sak. Det går inte att beskriva det och skulle jag beskriva det för någon som går lärarutbildningen nu, så skulle det vara svårt för dem att förstå ändå. (...) (Knäpper med fingrarna) sådana här beslut, hela tiden... (knäpper med fingrarna)... man skall fatta alltså duff duff duff, det är inte en lugn stund utan det är hela tiden tankeverksamheten som... och nu ska jag fatta det och så kommer det en fråga och så ska... så här va. För min del så hade det varit bra att jag hade haft erfarenhet i skolan tidigare, som Janet som hade jobbat hur mycket som helst i skolan, hon visste ju precis hur det gick till. Men det är just det här att verkligheten är så totalt en annan än vad man tror.

M: Berätta mer om det, berätta hur det var när du kom ut.

Bella: Ja, men allting var ju främmande, det man hade lärt sig på högskolan och lärarutbildningen. För mig som inte kunde relatera till det man läste så blev det ju en helt annan värld (ute i skolpraktiken). Man måste börja läsa in ämnena igen. Man skulle gå med i ett kollegium, man skulle vara arbetslag, man blev tilldelad olika saker som man skulle göra som man var ansvarig för. Man skulle ha olika dagar till exempel, kanske någon läsdag som man skulle vara ansvarig över, sedan var det planeringen skulle man ju göra som ingår och då får man ju tänka hur man ska göra och är man då sådan att man inte frågar så mycket så blir det ju svårt, då tänker man så här jo, men alla har ju 100 % sitt så då vill man ju inte störa så mycket heller.

Bellas utsaga om skillnaden mellan lärarutbildningens egenskaper och skolvardagens kan förstås i termer av rytm, ljudnivå, tidsbundenhet med mera som skiljer sig i dessa två miljöer. Sannolikt är tempot en av de stora skillnaderna. Det blir problematiskt för Bella att anpassa sig till skolrummen efter att ha gått en lärarutbildning. Den skillnaden, berättar Bella, skulle kunna jämnas ut om VFU-perioderna var längre och studenterna får mer erfarenhet av de levda rum som väntar när utbildningen är klar. Därvid kunde erfarenheten från skolvardagen vara en resurs för den nyutexaminerade läraren och förändringen från lärarutbildning till lärartjänst skulle bättre passa, åtminstone för Bella.

Levt rum sitter i väggarna är en stor del av lärarnas vardag och arbetsmiljö. Stämningen på skolan, i personalrummet, i klassrummet, alla har de olika betydelser för läraren som rör sig däremellan. Janet berättar om ljudnivån som viktig, Bella om hur ”mattan rycks under fötterna” på henne när en nära kollega slutar och när hon som nyutexaminerad får uppleva något helt annat än vad lärarutbildningen förberett henne på. Det kan tolkas som att deltagarna påverkas i sitt lärarblivande av interaktionen med den känslan, de egenskaper, traditioner, koder med mera, som sitter i väggarna och det är inte alltid som dessa överensstämmer med lärarnas sätt att undervisa.

Levt rum som yrkesdefinition eller kollegialt rum

Levt rum som yrkesdefinition handlar här om att rummets beskaffenhet är en del av yrkets definition. En lärare har sitt klassrum, en kirurg sin operationssal, en busschaufför sin buss exempelvis. Janets resa visar exempel på rum som definierat hennes yrken. Hon arbetar länge i en mataffär med dess typiska rum, fortsätter vidare till lärarutbildningen, via operation och sjukskrivning, och börjar i lågstadiet utanför tätorten med dess specifika rum och omgivningar. Janet har inte bara gjort en lång resa till läraryrket, hon har dessutom valt att byta inriktning från lärare i grundskolans lägre åldrar till lärare i förskoleklass, vilket hon beskriver som en relativt stor förändring. I Janets fall kan det tolkas som att det levda rummet blir en inramning och definition av yrkesrollen, ända från tiden i affären till tiden i förskoleklass.

Linn ger exempel på hur rummet definierar henne som lärare då hon med skarpa markerar att en elev, som inte tillhör klassen, är olovandes i klassrummet. Genom att visa att man knackar och har ärende för att få komma in i hennes

klassrum definierar hon rummet som sitt revir. Hon får också gehör för det och vinner förtroende hos eleverna efter den händelsen.

Men Linn har också andra erfarenheter av rummet som definierar yrkesinnehållet. Citat presenteras för andra gången då det inrymmer flera aspekter av lärarblivande.

Linn: Min första VFU gjorde jag i en mixad grupp 6-åringar till 2-åringar på skolan, jag höll på att bryta ihop. De var ju så små! Och rätt vad det är så kissade någon på sig och jag kände, nej, det här går inte och det enda jag gjorde var att plocka in och ut ur torkskåpet och snöt ungar och så skulle buppetibupperna gå i väg på dittelidatten och alla var ju lika stora, jag såg inte skillnad på dem, nej, jag bara kände, det här är inte min grej.

M: Men då bytte du?

Linn: Då bytte jag och jag bytte bryskt för jag bara vägrar att ta smått.

Linn beskriver att hon ”snöt ungar och plockade ur och i torkskåpet” vid sin första VFU. Det gör hon dock inte som lärare i mellanstadiet. I exemplet berättar Linn att hon upptäcker att förskolans rum inte passar henne och hon väljer att byta VFU-placering.

Ett levt rum som yrkesdefinition kan också vara lärarrummet där man träffar sina kollegor och diskuterar sin vardag som lärare. Det kollegiala rummet konstituerar på så sätt läraryrket och lärarrollen.

Liza: (Om när dagen börjar i skolan) De flesta droppar in vid halv åtta, kvart i åtta. Och sedan brukar jag faktiskt försöka sätta mig i personalrummet en stund på morgonen, jag tycker att det är ganska skönt att börja där inne, så hinner man träffa kollegorna lite och sitta en liten stund, för jag vet att när det drar igång sedan kanske man inte hinner in och fika, så det är ganska skönt att ha den där kvarten. Jag kan komma hit en kvart tidigare bara för att jag ska få sitta i personalrummet en stund.

Liza berättar om lärarrum som kan vara exempel på kollegiala rum som kan fungera som en naturlig plats för kollegiala möten och kollegiala samtal. Troligast är att endast lärare befinner sig i de kollegiala rummen och professionen förstärks med yrkesspråk och yrkesinnehåll.

Levt rum som yrkesdefinition eller kollegialt rum kan vara en viktig del av lärarblivande på liknande sätt som levt rum som sitter i väggarna. Rummen blir en del av yrkesidentiteten genom att knyta rummet till den och dess innehåll. Mataffären där Janet arbetade, klassrummet som får ett nytt innehåll när Linn sätter gränser för både rummet och sin lärarroll och slutligen Liza som värderar tiden

i personalrummet på morgonen. Levtt rum som yrkesdefinition eller kollegiala rum är inte något som ligger i deltagarnas förändringsutrymme, de kan verka innanför väggarna men de kan inte flytta på dem.

Elevlevda rum

Eleverna har idag tillgång till internet, antingen via telefon eller dator. Rum som inte tidigare funnits i skolan. Dessa kallas här för elevlevda rum med betydelsen ett rum där eleverna tillbringar en relativt stor del av sina liv. Karin berättar om tekniken i skolan där hon arbetar vid det andra intervju tillfället:

Karin: Här i kommunen ger man ju datorer sen två år tillbaka till alla sjuor som de har ... fortsätter de på gymnasiet, då får de ta med sig den här datorn hela vägen.

M: Med internetuppkoppling också?

Karin: Ja, men det funkar ju inte alls, den är ju utslängd utan att personalen fått någon form av undervisning, alltså egen undervisning i IT, det krävs ju en helt annan pedagogik, men det är upp till var och en att lära sig på fritiden och sen också det här med läromedel, ska man släpa på dator, ska man släpa på böcker, det tycker inte jag. Ska man ha en dator så måste man väl köra fullt ut, dels måste du ju utbilda personalen först sen måste också ungarna utbildas i det här.

Det Karin förmedlar i detta utdrag handlar om att hjälpmedlet som eleverna fått inte förankrats hos personalen i form av vidareutbildning. Det blir en annan pedagogik, säger hon, och hävdar att det går att använda den fullt ut men att förutsättningarna för det inte har givits. Det kan vara så att eleverna kan mer om datorer än vissa lärare och stänger på så sätt ute läraren i relation till datorn. Tekniken i skolan kan tolkas som ett fenomen som kan leda till frustration och uppgivenhet. Att välja bort undervisning med dator som hjälpmedel kan därmed bli ett okomplicerat alternativ.

Karin: Sen sitter de vid datorerna och står man här framme, man måste alltid befinna sig i bak (i klassrummet) för hälften av dem kan ju inte låta bli Facebook, spel och de laddar ner filmer som de sitter och tittar på.

M: På lektionerna, vad gör du åt det?

Karin: Ja, då får man ju inte använda dem.

M: Då säger du, nu får du stänga av din dator. Hur tillåtet är telefonerna?

Karin: De ska vara avstängda och undanstoppade är policyn på skolan men i verkligheten så funkade det inte.

M: Hur är det i verkligheten?

Karin: Det är många som inte kan låta bli. Vi talar om för hemmet att vi inte samlar in dem, tar inte ansvar för dem, de är för dyra. Skolan kräver inte att de har några mobiler här. Ingen försäkring gäller ju, just därför. Men då vill ju föräldrarna att vi ska samla in (telefonerna) och det tar ju en kvart varje lektion så det gör vi inte och sen har ju vi bollat över ansvaret att det är ni som har köpt mobilerna till dem och skickar ni med dem till skolan så antar vi att det är ok att de använder dem och så går det ut över deras kunskapande, så enkelt är det ju, men då får de ju stå för det.

M: Du märker att telefonerna tar...

Karin: Hela tiden, vi har ju gått in och observerat varandra på lektioner och en del elever, då har vi inte medvetet sagt till någon, och jag ser en del elever i vår klass, de sitter så här (visar genom att titta på sin telefon) hela tiden.

M: Men vad får de för resultat på prov?

Karin: Ja det blir noll ... (skrattar till) men alltså det blir ju väldigt lågt, men det är någon form av beroende det där, det är ju som de säger i tidningarna, det märker vi ju ... en del blir ju straffade hemifrån så tar föräldrarna av dem telefonen så de får inte ha med sig på skolan och de säger ju själva att det känns i hela kroppen, jag blir alldeles åååååååååå (för att visa rastlösheten i kroppen) att de inte är med, att de inte är uppkopplad på något vis. De missar jättemycket. Helt otroligt är det samtidigt som de säger så här, men har det inte gått bra den här veckan då, när du inte haft någon mobil, jo, jag har fått mycket gjort men de har mått jättedåligt. Det är mycket sådant där att slåss mot.

Karin berättar om det elevlevda rummet, ett rum eleverna själva kan befinna sig i trots att de är i klassrummet, som uppkopplade på internet för att vara i sociala medier, surfa, lyssna på musik, spela spel, ladda ner film. Tekniken skriver om förutsättningarna för dagens undervisning och för elevernas möjliga rörelser i klassrummet. Karin ser teknikutvecklingen stundtals som ett motstånd till hennes undervisning och det är mycket den ska strida mot. Eleverna lär sig bättre utan telefonerna, men de mår sämre eftersom de, enligt Karin, har utvecklat ett beroende.

Bella har en annan erfarenhet av elevlevda rum.

Bella: Så kommer jag och min kollega att sitta och planera inför nätmobbning, mobilmobbning, som har börjat komma i trean nu.

M: I trean!?

Bella: Ja, nu så ska vi försöka ”skrämma” upp dem lite grand och säga att det här är dina rättigheter, det här får du inte göra, det här är kränkning, allting sådant där ska vi göra, så att vi ska arbeta upp, vi ska planera, visa någon filmsnutt, prata om det här, diskutera, vad tycker ni och allt det här, det ska vi planera imorgon.

På Bellas skola har man erfarenhet av nätmobbning i tredje klass. Lärarna planerar därför att genomföra lektioner kring ämnet för att ge kunskaper och för att stoppa mobbningen. Lärarna har själva insett vikten av att delta i dessa rum för att vara en del av elevernas vardag där bland annat kränkande handlingar och näthat förekommer.

Det elevlevda rummet tar allt större plats i skolan och kan ses i dessa exempel som ett motstånd för lärarna i deras undervisning och i elevernas sätt att vara i relation till varandra. Det som sker i de elevlevda rumme kan gå emot den värdegrund som finns på skolan. Att Karin upplever tiden vid mobilen som ett motstånd kan förstås i hur hon beskriver att hon måste placera sig på en viss plats i klassrummet för att kontrollera vad eleverna gör med sina mobiler. Hon berättar om ett beroende som är tydligt. När eleven inte får ha telefonen med sig blir resultaten bättre men eleven mår sämre och blir rastlös. För Karin fungerar det inte att undervisa med mobiler i klassrummet eller med datorer som hon inte fått utbildning på, medan det i Bellas exempel har blivit en viktig aspekt att ta hänsyn till i undervisningen i tredje klass för att undvika kränkningar och nätmobbning.

Levd kropp och levt rum

I ljuset av Merleau-Pontys (1999, s. 51ff) kroppsbegrepp bebor vi rummet och tiden. Inget rum kan finnas utan en kropp och genom kroppen har vi en relation till sakernas ordning i rummet. Om kroppen bebor rummet och existerar i det, kan jag förstå att lärare bebor och således hanterar många rum i sin vardagliga gärning. Klassrummet är ett övergripande sådant, men Janet ger också exempel på att lärande kan ske utanför klassrummet då hon berättar om förskoleklassens utflykter med matematikinslag. Det kan möjligen vara svårare att förhålla sig till vad som sitter i väggarna i ett rum, då detta inte konkret handlar om väggarna som fysiska ting. Ändå påverkar detta känsloläge och dess egenskaper lärares vardag och undervisning. Janets exempel på ljudnivå kan vara en aspekt som sitter i väggarna och som påverkar arbetsmiljön och därmed i en vidare tolkning undervisningskvaliteten. Bella berättar om skillnaden mellan högskolans stämning och den kommunala skolans och att hon inte var redo för den stora omställningen när hon skulle förflytta sig mellan dessa olika världar. Hon talar också om att hennes kollegas byte av arbetsplats påverkade henne, då kollegan gav trygghet och lugn till klassrummet. Levt rum kan definiera yrket genom att konkret rama in vardagen med artefakter som styrker någons önskade yrkesroll, som ett torkskåp i förskolan som inte finns i senare klassrum. Kollegiala rum saknas i berättelserna. Kollegiala utbyten är få och oorganiserade. Det enda organiserade utbytet som deltagarna berättar om handlar om mattelyftet där kollegor möts, diskuterar, gör undervisningsupplägg, går till skolan och gör detta upplägg, återvänder och utvärderar. Det saknas tid till tematisk undervisningsplanering där fler ämnen och kollegor arbetar med ett gemensamt tema. Det framkommer önskemål om mer tid till kollegiala möten men den tiden finns inte i de berättelser som här berättats.

Det nyaste rummet i skolan är cyberrymden, ett rum där eleverna kan befinna sig samtidigt som de är i klassrummet. De känner sig rastlösa, berättar Karin, om de är utan telefon en dag. De kan inte följa med i vad som händer exempelvis i sociala medier. Det har blivit en stor del av elevers rumsnärvaro. Detta ställer till problem för lärarna, dels svårigheten att få odelad uppmärksamhet till undervisningen, men dels också för nya problem som följer med denna teknik, exempelvis nätmobbing som börjar redan i tredje klass, enligt Bella. Det är en ny typ av fenomen som uppfattas av exempelvis Karin som ett motstånd till hennes undervisning. De elevlevda rummen har förändrats de sen-

aste åren i synnerhet sedan smartphones blev vanligare med billiga interneta-bonnemang, vilket gör ”världen” tillgänglig dygnet runt. Det finns ingen av deltagarna som nämner att de egentligen blivit förberedda på denna teknikexplosion, snarare tvärtom, det kan tolkas som att skolan, lärarna och läromedelsföretagen inte hunnit ifatt elevernas behov av att leva i cyberrummet. I stället för att släppa in och utbilda så stänger man ute och skapar frustration. Smartphones skulle kunna användas på ett positivt sätt som en resurs om fler läromedel i form av applikationer skapades och gjordes tillgängliga i skolan.⁵⁶

Tid och rum kan också förstås som de ramar inom vilka deltagarna har att utvecklas till lärare. Dessa är i liten grad möjliga att påverka, de är på förhand givna som en del av skolans egenskaper.⁵⁷

Detta kapitel sammanfattas med att de levda rummen har betydelse för lärarblivande och lärares vardag och villkor. Rummen ges betydelse både i sin konkreta form, i ljud, storlek och möblering och i subtil form, den senare i den meningen att rummen ges innebörder i tolkandet. Det vanligaste rummet som deltagarna rör sig i är klassrummet. Ofta talar deltagaren om klassrummet och om vad som händer där, många gånger sker det i samband med talet om tid. I den regionala yrkesvärlden är skolan i sin helhet en viktig aspekt ur ett rumsligt perspektiv. I den rumsligheten ingår ibland utflykter där klasser lämnar skolan och i stället ger sig ut i naturen, som Janet berättar om. Det tolkar jag som ett lärande rum där skolans idé flyttar utanför den traditionella miljön.

⁵⁶ Det finns flera goda exempel på det idag.

⁵⁷ Se exempelvis Temanummer om Ramfaktorteori, *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 4, nr 1.

Del III – Om lärarblivande

Alltid i vårt eget sällskap – Allt som är av mitt eget slag, i natur och historia, talar till mig, berömmar mig, driver mig framåt, tröstar mig – det andra bör jag inte eller glömmar det genast. Vi är alltid bara i vårt eget sällskap.

Nietzsche (1882/1987, s. 153).

9 Meningsfulla aspekter kring lärarblivande

I den tredje delen av avhandlingen har jag vävt samman studiens olika delar. Här utfaller reflektioner, slutsatser och diskussioner med grund i livsvärldsfe-nomenologi och med livsberättelser i fokus. Kapitlen som följer har inte varit självklara att skriva. Att tolka människors berättelser är en grannlaga och långsam uppgift. Vad är det jag tolkar? Vad är det som sägs? När jag började in-samlingen av berättelser, vid intervjutillfälle ett, om lärarblivande, var min tanke att dåvarande studenter skulle berätta om lärarutbildning i större utsträckning, om seminarier, föreläsningar, kurslitteratur, scheman, lokaler, lärare, kurskam-rater och annat innehåll knutet till utbildningen. Att livet är en aspekt av yrkes-blivande var något jag alltid trott, men att berättelserna i huvudsak skulle inne-hålla existentiella bottnar i en sådan stor omfattning, överraskade. Studenter och senare nyutexaminerade lärare berättade inte bara om sin utbildning och den första tiden i yrket, de delade med sig av sina liv.

Den första tolkningen görs i resultatkapitel 5–8 utifrån de fyra existentia-lerna levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum. Dessa visar exempel på existentiella villkor för lärarblivande, livets betydelser ur Merleau-Pontys per-spektiv. I följande kapitel presenteras en övergripande analys och reflektion som startar i en normativ bild av lärarutbildningen och lärarrollen. Kapitlet av-slutas med betydelsen av ”stories to live by”, reflektioner kring Merleau-Pontys (1999) existentiella återvändsgränd och en regional värld och relationshorisont.

I ett normativt tillstånd

I den avslutande texten i denna studie, har jag för avsikt att sammanväva av-handlingens olika delar, framför allt beträffande fenomenologi, narrativ och lär-arblivande. Resultatet bygger på, som tidigare framkommit, berättelser från per-soner som deltagit i studien, först som studenter och senare som utexaminerade lärare.

Utifrån deltagarnas berättelser framträder en normativ bild av lärarutbild-ning och av lärarroll, en bild som konstitueras på flera nivåer inom utbildning och skola. På formuleringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000) skapar aktörer,

bland annat politiker men även andra, riktlinjer för vad som gäller i skolpraktiken och anpassar sedan en lärarutbildning som har till uppgift att utbilda lärare som ska överensstämma med den normativt beskrivna skolan. En normativ bild som sedan utgör skolans tradition som konstitueras i levd tid och levt rum. När studenterna genomgår en lärarutbildning omformas deras eventuellt avvikande bild av yrket till en bild som i bästa fall samstämmer med den normativa. Inträdet i den regionala yrkesvärlden beskrivs som chockartad och komplicerad och bilden av yrket justeras ytterligare för att stämma med den normativa bilden av skolan och läraren.

Den normativa bilden av lärarrollen och deltagarnas arbete med att fasa in i den, kommer till uttryck i de utsagor där deltagarna möter motstånd och inte förstår bilden men tvingas att förhålla sig till den. Om deltagaren däremot accepterar normen inom lärarutbildningen fungerar utbildningen utan motstånd, som i fallet Nick. Nick har inget negativt att förmedla när det gäller lärarutbildningen utan tycker att det mesta är bra. Jag vill kalla honom för den student som lärarutbildningen är skapad för och den student som uppfyller rådande normer när det gäller vilken student som har bäst förutsättningar under utbildningen, vilket skulle betyda att om alla studenter och blivande lärare var som Nick skulle det sannolikt inte finnas några problem kring lärarutbildningen.

I ett sådant normativt tillstånd föreställer jag mig att många idéer, nytänkande, viljan att försöka förändra och möjligheten att göra detta, inte inryms inom varken utbildning eller lärarroll i så stor utsträckning som kanske annars vore möjligt.

Lärarutbildare, handledare på VFU, föräldrar, barn/elever och kollegor bidrar alla till att konstituera den normativa bilden av lärarutbildning och lärare. Om någon inte bidrar till att konstituera ett normativt tillstånd, så har den personen förmodligen en berättelse som inte överensstämmer med skolans berättelse. Tillståndet blir ett färdigförpackat koncept som alla inblandade måste förhålla sig till och acceptera och som i ingen eller i liten grad går att förändra. *Den normativa bildningsgången* är därför en av de bildningsgångar som utkristalliserats i denna text. Bilden av en normativ lärarutbildning och en normativ lärarroll benämner jag som ett normativt tillstånd då det är närvarande för deltagarna, det präglar de regionala världar där deltagarna rör sig; lärarutbildningens och skolans. I en fördjupad förståelse av ett normativt tillstånd finns sannolikt en risk att studenter och nytutexaminerade lärare snarare assimileras än utvecklas till självständiga och nytänkande agenter där skolutveckling är en dimension av yrket.

”Stories to live by”

När Clandinin och Connelly (1999) skriver om ”stories to live by” konstaterar de att berättelser runt läraren är berättelser som läraren måste leva med. Om en sådan berättelse inte går att leva med tvingas läraren till olika handlingar. En sådan handling kan vara att byta arbete, byta arbetsplats eller välja en annan inriktning på sin karriär. ”Stories to live by” kan uttryckas som händelser/krav/styrdokument/ledningsfrågor som äger rum/finns i deltagarens liv och som kräver att deltagaren förhåller sig till dessa. Inte sällan är detta förknippat med en känslomässig frustration och inte sällan är dessa berättelser ”secret stories”, det vill säga de berättas inte öppet utan förblir i det fördolda.

De olika berättelserna berättas i olika regionala världar som deltagarna rör sig mellan. Skolans ”stories to live by” sker i den regionala yrkesvärlden, lärarutbildningens ”stories to live by” under utbildningstiden och den privata berättelsen följer deltagaren och finns i samtliga regionala världar.

I flera utsagor ges exempel på när skolans ”stories to live by” inte fungerar med deltagarnas ”stories to live by”, det vill säga, det händelser i skolans regionala värld ”går inte att leva med”. Exempelvis när Janet ser sig tvungen att byta till förskoleklass, skolans berättelse går ej att leva med. Eller när Bella blir tvungen att byta skola, Karin när hon söker annat arbete, Rickard när han blir sjukskriven/sjukpensionerad, samtliga möter en ”story” som de ej kan leva med. Men även Hanna, när hon slutar arbeta som lärare, Linn när hon engagerar sig så att hon blir sjukskriven och Liza när hon upptäcker att arbetet som lärare långt överskrider hennes föreställning om vilken arbetstid som krävs, upplever att det är svårt att ”leva med” skolans ”story”. Samtliga dessa handlingar framträder när exempelvis skolans berättelser inte längre är ”stories to live by”, i meningen att de inte går att leva med. Exempelvis när Karin upplever att hon inte får förutsättningar för att kunna undervisa på ett, för henne, bra sätt, så blir skolans berättelse något hon inte kan leva med. I perspektivet levd kropp är ”stories to live by” en viktig aspekt av lärarblivande. Om deltagaren inte kan leva med vad som sker i den regionala yrkesvärlden avstannar lärarblivande, lika väl som under lärarutbildningstiden.

I många delar är vår levda kropp den viktigaste aspekten av ”stories to live by”. När jag skriver om skolans berättelse, tolkar jag Clandinin och Connellys texter som att skolans berättelser är de normer, värden och koder som representerar arbetsplatsen.

Sjukdomar, tragedier och motstånd i och under lärarblivande kan tvinga deltagaren till handling, ibland ofrivilligt. Handlingar som är knutna till olika känslor som ofta är negativa och påverkar möjligheten till ett lärarblivande fullt ut. Jag tolkar det som att känslan smälter samman med den levda kroppen och förändrar existensen. När så sker kan man likna berättelserna vid ”secret stories” då de inte berättas. Det finns varken en arena eller funktion där utrymme finns för dessa ”secret stories”. ”Secret stories” är i sig själva ”secret stories” eftersom deltagarna inte berättar att de bär på dem och de förblir därmed dolda, det vill säga, inte många är medvetna om att de finns. De olika regionala världar som deltagarna rör sig mellan har olika tillåtande klimat för olika berättelser.

I de flesta fall är världen i lärarutbildning och i yrkesregional värld – normativ i den bemärkelsen att den följer vissa på förhand givna normer som kan komma från exempelvis vår kultur och historia, vår idé om hur lärarutbildning och skola ska fungera med samtiden.

Tre reformer (LUT-74, LUK-97 och HUT-07) ⁵⁸ visar en förändrad syn på yrkeskunnande de senaste åren. Där står att läsa om olika sätt att se på lärares uppgift och roll. Politiska styrdokument bidrar i hög grad till formandet av den normativa bild som skapas kring lärare och en yrkesregional värld. Styrdokument är till synes skrivna utan existentiella dimensioner och verkar inte formuleras i termer av de livsvillkor som deltagarna ständigt befinner sig i.

När deltagarnas livsvillkor förändras av olika anledningar, kan i många fall normen bli ett motstånd för lärarblivande. Bilden av yrket eller ”stories to live by” överensstämmer dåligt eller inte alls med det vardagliga livet. Utifrån perspektivet levd kropp kan styrdokumentens formuleringar vidare te sig främmande och sterila i relation till deltagarnas lärargärning, där människors livsvillkor ofta står i fokus, inte minst i en alltmer segregerad skola. Styrdokument kan sägas innehålla ”stories to live by” som deltagarna måste förhålla sig till och acceptera för att kunna arbeta som lärare. När styrdokumentet påverkar deltagarnas lärarblivande kan detta kallas för en *levd läroplan*. En läroplan som studenterna har att förhålla sig till och att leva med.

Den mest framgångsrika strategin är att assimilera sig till ett normativt tillstånd för att på så sätt undvika ständig förhandling mellan livets alla ”stories to live by”, som lärarutbildningens respektive skolans och den privata. Resone-

⁵⁸ Se avsnitt om reformer i kapitel 1.

manget kan jämföras med Habermas (1983) idé om systemvärld (politiska strukturer, offentlig makt) och privat värld, livsvärld (deltagarnas vardagliga värld), två världar som inte alltid är förenliga för deltagarna.

I deltagarnas livsvärld återfinns ständigt ”stories to live by” förknippat med olika känslor som exempelvis tillit, frustration, sorg, förtvivlan, besvikelse, glädje och många fler. Känslor som smälter samman med levd kropp och i många fall stannar där och förändrar existensen och deltagarens livsvillkor.

Känslor kan möjligen tolkas som om de vore avskilda från en levd kropp. Så är inte fallet, snarare är känslor inget fast och varaktigt tillstånd på samma sätt som levd kropp, som är ett ständigt gränssnitt till existens, känslor kommer och går, varierar i egenskap och styrka, och smälter ibland samman med en levd kropp. Känslor uppstår många gånger när subjekt möter andra subjekt, den levda kroppen möter andra levda kroppar, men känslor kan också vara mina egna, min egen sorg, min glädje över något osv.

I relation till andra är ”stories to live by” väsentliga och deltagarna eftersträvar relationer i konsensus. Skolledningens ”stories to live by” ges betydelse i relativt hög grad jämförelsevis med andra relationer. Deltagarna ger exempel från till synes osynliga och oengagerade – till engagerade och varmhjärtade rektorer som kommer till undsättning i existentiella återvändsgränder. Samtliga erfarenheter av dessa rektorers ”stories to live by” väcker känslor hos deltagarna och de måste handla utifrån dem på olika sätt.

I perspektiven levd tid och levt rum finns fler ”stories to live by” som deltagarna har att förhålla sig till men som inte alltid genererar känslor på samma sätt som ”stories to live by” i perspektivet levd kropp och levda relationer. Många aspekter i nyanserna levd tid och levt rum återfinns i en normativ bild av lärare och skola. Levd tid är i många fall rigid i utbildningssammanhang, men deltagarna som befinner sig däri, lever med den och assimilerar sig till skolans klocka. Levd tid och levt rum är delar av skolans ”stories to live by” och är därvid en del av den regionala yrkesvärlden där deltagarna i många fall har att assimilerar sig och att acceptera de förhållanden som råder.

Existentiell återvändsgränd

Merleau-Pontys (1999) begrepp existentiell återvändsgränd kan exemplifieras i flera av deltagarnas utsagor. Den verklighet som deltagaren befinner sig i blir för påfrestande och i många fall är de maktlösa inför det som sker och i stället

hamnar de i en existentiell återvändsgränd. I en sådan kan man förlora handlingskraft och det blir paus i deltagarens lärarblivande. För att ta sig ur återvändsgränderna kan en agent vara behjälplig, exempelvis en rektor som hjälper till med en ny tjänst. En existentiell återvändsgränd är förknippad med känslor och Merleau-Ponty (1999, s. 37) går så långt som att tala om autism som ett sätt att hantera dessa känslor. Ingen av deltagarna i denna studie uppvisar något som liknar autism men där finns vissa drag som tystnad och handlingsobenägenhet (sjukskrivningar) som de tvingas till. Janets sjukskrivning efter pappans sjukdom, Bellas sjukskrivning i samband med anmälan från en student och Hannas sjukskrivning i samband med de korta vikariaten som hon fick när hon var nyutexaminerad, är några exempel på detta. Den kan också liknas vid en vägg; i en återvändsgränd är det lätt att föreställa sig en vägg som står framför deltagaren. När deltagarna nämner ”att gå in i väggen” kan en existentiell återvändsgränd förstås både bildligt och bokstavligt. Merleau-Ponty (1999, s. 37) beskriver det så att man inte vill acceptera misslyckanden och då hamnar man i stället i en existentiell återvändsgränd. Deltagarna befinner sig i en assimilationsrörelse där deras intention och yrkesutövning vid ett flertal tillfällen går emot förväntningar, främst från ledningens sida men även från politiker och föräldrar. En assimilering är i detta fall en passiv anpassning av deltagaren, till rådande förutsättningar som inte ger utrymme för deltagarens ”stories to live by”. I ett sådant fall blir det problematiskt att tala om att deltagaren misslyckats med sin yrkesgärning, snarare handlar det om att deltagaren misslyckats med att assimilera sig till omgivningens, ibland outtalade förväntningar.

Här vill jag betona vikten av hur ett normativt tillstånd kan bli en ”story to live by” som inte går att leva med. Berättelserna: skolans och utbildningens – runt deltagarna harmoniserar inte med varandra under studietiden och första tiden i yrket och det tvingar deltagarna till handling. I vissa fall blir skillnaden mellan berättelserna så avgörande att den tvingar in deltagarna i en existentiell återvändsgränd där handlingsoförmåga inträder i olika grad. Exempelvis när Janets pappa blir sjuk eller när Rickards syster går bort. Att ta sig ur en sådan kan vara att assimilera sig till skolans berättelser, det är inte deltagarens förstahandsval men han/hon kan ändå leva med en sådan lösning. I sällsynta fall kan dock denna assimilering bli så allvarlig för deltagaren, att lärarblivande till och med går i stå. De flesta av dessa berättelser är ”secret stories”.

Regional värld och relationshorisont

En viktig aspekt för lärarblivande synes vara relationen till andra människor. Jag har analyserat relationer under begreppet levda relationer. Här har jag valt ett nytt begrepp som jag kallar för relationshorisont. Relationshorisont är ett samlingsbegrepp som inbegriper alla typer av relationer. Poängen med begreppet är att försöka förstå deltagarnas relationshorisonter och hur deras utblick från en sådan horisont kan se ut.

Intersubjektiviteten har i deltagarnas berättelser tilldelats stor betydelse. Läraryrket kan sägas innefatta en relationshorisont där kollegor, rektorer, barn och föräldrar ständigt närvarar i yrkesgårningen nära eller längre ifrån. Här kan vi jämföra med Schütz (2002) sociala värld som är inom räckvidd för oss och den medvärld som har potentiell räckvidd, här i betydelsen av vilka sociala relationer som har större eller mindre betydelse. En relationshorisont tar sig uttryck i den regionala världen och kan vara både skild från och lik andras horisonter. Även om lärare delar den regionala världen i yrket på många sätt så är horisonten unik. Det är svårigen möjligt att se på världen på exakt samma sätt som en annan människa. Trots det kan en gemensam horisont framträda, exempelvis hos kollegorna inför en påfrestande arbetsmiljö.

Alla utgår från sin egen horisont, exempelvis när kritik framkommer av föräldrar eller elever, så tas den sannolikt emot olika beroende på person. Denna olikhet bottnar troligen i olika erfarenheter och kan knytas till de pre-predikativa erfarenheter som Husserl talade om (Bengtsson, 2015, s. 129). Med det menade Husserl att våra olika pre-predikativa⁵⁹ omdömen tar sin utgångspunkt i våra individuella erfarenheter och att själva erfandet aldrig är aktivt eller medvetet. Merleau-Ponty (Bengtsson, 1988, s 63ff) talade om den *stumma erfarenheten*.

... [kan] vi kan även se att någon gör sig illa i en felaktig rörelse eller vi kan identifiera en vän som i halvmörkret kommer oss till mötes genom hans eller hennes stil att röra på sig. Dessa erfarenheter är ... pre-predikativa, dvs. det erfarna är inte givet i termer av väl avgränsade egenskaper som utan vidare kan ge språkligt uttryck, utan det är spontant erfaret i sin stumma helhet. (Bengtsson, 1988, s. 89)

Bengtsson (1988) förklarar att vi spontant förstår andra människor genom bland annat den stumma erfarenheten men att det ibland uppstår förståelseproblem. Dessa försöker vi lösa med ett teoretiskt förhållningssätt för att försöka

⁵⁹ Ett tillskrivande av predikat till ett subjekt, exempelvis "lärare (subjekt) har många sociala relationer med sina elever (predikat)" (Bengtsson, 2015, s. 128).

förstå vad den andre har för avsikter (Bengtsson, 1988, s. 88). Dessa förståelseproblem kan också ses genom de regionala världarnas olika egenskaper i allmänhet, inbegripande vad dessa omfattar i synnerhet när det gäller andras världar, det vill säga, svårigheter att förstå varandras världar och horisonter. I många fall är egenskaperna så olika att man kan tala om att personen ifråga befinner sig i en ”annan värld” som inte innesluter människor som i vissa fall tror de är inneslutna (de befinner sig i en möjlig medvärld, enligt Schütz, 2002). Det Bengtsson skriver om kan många gånger leda till förståelseproblem. I varje regional värld ser de intersubjektiva egenskaperna olika ut. Att en administratör inom skolan har viss skild horisont och regional värld från lärares kanske inte är så märkligt. Det kan förklara hur ledningen på Karins skola verkar så främmande inför de vardagliga bekymmer lärarna möter i sin regionala värld och horisont. Det är som att de lever i en ”annan värld” med helt andra intersubjektiva egenskaper och med andra inneslutningar (av människor). Carlsson (2005) för ett liknande resonemang när hon talar om livsvärldar på kollisionskurs i skolan där hon diskuterar hur lärare och elever ibland kan ha livsvärldar på kollisionskurs och som leder till förståelseproblem.

I presentationen av resultaten har jag tolkat ut nio olika relationstyper. Dessa är inte fasta utan går in i och ut ur varandras egenskaper. En tillitsrelation kan också vara en kollegial relation eller en trygghetsrelation. Det har ändå varit givande att nyansera de olika relationerna för att visa dess olika betydelser för lärarblivande. Tillitsrelationer kan användas som hjälp när vi når en återvändsgränd eller när vi behöver hjälp på annat sätt. I tillitsrelationerna finns en inbyggd hjälpaspekt. Den utvecklas på lång sikt och kan ofta utgöras av en positiv maktrelation, det vill säga, en hjälpsam rektor och ledare i relation med en lärare som behöver hjälp. Tillitsrelationer är osynliga, de behöver inte innehålla en dimension där man umgås eller ens träffas utanför den arena där tilliten byggs upp. Tilliten är lika väl osynlig och synliggörs inte förrän den ena parten hjälper den andre. Den har också en dubbel effekt, förutom att deltagarna erbjuds ett bättre arbete och sannolikt därmed ett bättre liv, så kan man troligen också tolka att själva frågan om att få tjänst kan ge en känsla av utvaldhet, vilket här ses som positivt för självkänslan och som i sin tur kan ge positiv effekt på lärarblivande.

Att deltagarna sätter stor vikt vid trygghetsrelationer framkommer i flera ut-sagor där framför allt första tiden i yrket pekas ut som osäker (och något skrämmande) och där erfarna kollegor varit betydelsefulla som stöd och hjälp i starten av deltagarnas karriärer. Detta kan också förstås som att deltagarna har prestationsångest och är fyllda med osäkerhet inför att börja arbeta som lärare.

Jag förstår behovet av trygghetsrelationer som att deltagarna inte uppfattar sig tillräckligt trygga i sin färdiga lärarutbildning, att arbetet som lärare kräver något mer än utbildningen kan erbjuda. Trygghetsrelationerna som nämns i berättelserna är inte organiserade, det är slumpen som avgör om de äldre och erfarna kollegorna finns i närheten och är tillgängliga.

De osynliggjorda relationerna kan till synes vara de som väcker störst frustration hos deltagarna. Här talar jag om skilda världar, där ledningen, lärarutbildningen och kommunen, i dessa fall, inte alls ser eller förstår deltagarnas värld och horisont.

Icke-delaktiga relationer visar relationer som deltagarna ser men själva inte är delaktiga i. Sådana relationer är sällsynta i deltagarnas berättelser och därför vill jag lyfta dem som ett möjligt tecken på en öppenhet inför sin omgivning. De flesta utsagor berör annars relationer där man själv ingår.

Deltagarnas nära relationer ges olika innebörd och betydelse för lärarblivande. Nära relationer kan vara problematiska att synliggöra då de vanligtvis kan vara förknippade med personliga angelägenheter. Nära relationer ges stor betydelse i talet om lärarblivande hos flera deltagare i studien, det är något som kan sägas befinna sig helt utanför lärarutbildningens påverkan.

När yrkesstoltheten uttrycks i deltagarnas berättelser uppstår det en positiv energi i rummet. Det är i dessa uttryck som jag tolkar att deltagarna har hittat den dimension av läraryrket som var orsak till att de sökte lärarutbildningen. Jag citerar Bella: *Ja, när man får den responsen och när de lutar på en, när de kommer till en också och pratar, då känner jag, ja det är ju det man lever för* (Bella vid andra intervju-tillfället). Det kan vara viktigt att betona att det med all sannolikhet finns många sådana uttryck hos lärare idag; de som kan ses som en motvikt till de svårigheter som finns för nytexaminerade lärare i dagens skola.

Att möta föräldrar som inte förstår hur förskoleklass eller skolverksamhet i detalj fungerar händer relativt ofta, enligt deltagarna. Många gånger är det i relation till föräldrar som de yrkesoförstående relationerna uppstår och det är föräldrar i de flesta fall som inte förstår varför vissa regler gäller i den regionala yrkesvärlden.

Jag-relationen är troligtvis den viktigaste relationen för vilken lärare det är möjligt att bli. Osäkerhet eller säkerhet, oro eller lugn, är troligen några exempel på vilka känslor som kan knytas till jag-relationen. Det kan lika väl handla om hur man förhåller sig känslomässigt till barnen/eleverna och vilka strategier man utvecklar för att skydda sig själv från exempelvis uppbrott och avsked. Jag-relationen är ofta osynlig och en ”secret story”.

Vad händer med deltagarnas lärarblivande när det blir diskrepans mellan de regionala världarna; lärarutbildning, skola och privat värld och relationshorisonterna? Vilken lärare är det möjligt att bli inom de ramar där lärarens regionala värld och horisont levs? Bland annat berättar deltagarna om erfarenheter som jag tolkar exempelvis som att de omformulerar sig själva och sin bild av yrket. Intersubjektivitet kan förstås som att den har stor betydelse för deltagarnas självbild och självuppfattning i yrket och därmed hur deras bildningsgång upplevs. När deltagarnas regionala värld och horisont osynliggörs störs denna självbild i olika grad, exempelvis vid sjukskrivningar, vid examinationen från lärarutbildningen, vid angrepp från elever och föräldrar, vid svåra arbetsförhållanden, oro i klassrummet och allt som händer i livet och skolan.

10 Om bildningsgång i skolpraktik och skolgång i bildningspraktik

I detta sista kapitel presenterar jag ett nytt narrativ, en berättelse som sammanfattar berättelserna. Den utkristalliseras i fem bildningsgångar. I det här kapitlet diskuterar jag återigen validitet, mina resultat relativt tidigare forskning, relativt livsvärldsfenomenologi, kunskapsbidragets möjliga avtryck för lärarutbildning och lärares liv och verksamhet. Kapitlet avslutas med en summering av mina reflektioner kring möjliga sätt att förstå lärarblivande.

Fem bildningsgångar växer fram

Utifrån de resultat som ses i denna studie används begreppet bildningsgång för att beskriva hur deltagarnas resa mot läraryrket har sett ut. Bildningsgång används övergripande, det vill säga, var och en av deltagarna har inte en ”egen” bildningsgång utan rör sig mellan dem och i dem samtidigt.

Begreppet bildning har kommit och gått i svenskt skolsystem. I läroplanskommittén betänkande, *Skola för bildning*, som utgavs 1992, återkom bildningsbegreppet. Bildningsbegreppet har vuxit fram som en motvikt mot den alltmer tekniskt rationella undervisningen (Gustavsson, 2002). Bildningsbegreppet kan sägas ha sitt ursprung från den tyske filosofen Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Bildning var dåtidens nyckelbegrepp inom den så kallade ”nyhumanismen” (Burman, 2014). Begreppet lanserades i slutet av 1700-talet och innebörden var:

[...] en i traditionen förankrad individualiseringsprocess där människan genom studier och reflektioner utvecklar sin personlighet på ett mångsidigt, harmoniskt och unikt sätt, för att på så vis bli ett mänskligt original snarare än en kopia av andra. (Burman, 2014, s. 127)

Ellen Keys välkända citat ”bildning är vad som finns kvar när vi glömt det vi lärt” (Gustavsson, 2002, s. 40) är ett citat som kan tolkas på flera sätt, men framför allt kan Keys citat sammanfatta den beskrivning som Burman gör ovan. I dessa beskrivningar av bildning förstår jag bildning som något utöver skolkunskap, här talas om reflektion på mångsidigt, harmoniskt och unikt sätt så

som jag också valt att förstå bildningsbegreppet. I en sådan beskrivning av bildningsbegreppet kan bildningsgång förstås som en resa på ett mångsidigt, inte alltid harmoniskt dock, men unikt sätt för respektive deltagare mot ett yrke. I detta fall möter de och lever en läroplan. Ett sätt att förhålla sig till och vara i läroplanen på ett, sannolikt annorlunda sätt, än de som utvecklat den tänkt sig.

Fem bildningsgångar kan utkristalliseras i resultat och tolkning, dessa är: en normativ bildningsgång, en ohälsosam bildningsgång, en känslomässig bildningsgång, en ambitiös bildningsgång och en missvisande bildningsgång. Deltagarna i denna studie vandrar mellan dessa fem bildningsgångar och kan inte knytas till enbart en av dem. Några deltagare rör sig mestadels i en del av dessa bildningsgångar medan andra rör sig i andra. Det är mer troligt att deltagarna rör sig i flera bildningsgångar samtidigt, än att de rör sig i en bildningsgång i taget. Samtliga bildningsgångar omfattas av levd kropp.

Till bildningsgångarna knyter jag nyanser av levd kropp, levda relationer, levd tid och levtt rum. På så sätt får dessa ett nytt sammanhang och djupare innebörd. Bildningsgångarna knyter också an till ”stories” framför allt ”secret stories” men även till ”stories to live by”. Med detta angreppssätt blir bildningsgångarna det som sammanfattar resultatet av studien och svarar på hur lärarblivande framträder i deltagarnas berättelser och vilka regionala världar som förkroppsligar lärarblivande.

En normativ bildningsgång

En normativ bildningsgång är en bildningsgång där formaliseringsarenan är styrande, vars egenskaper främst utgår ifrån aktuella samhällstrender, synen på yrkeskunnande samt hur detta yrkeskunnande ska kunna lösa problemen i skolan. Den sammanfaller med det normativa tillståndet och är den bildningsgång som uppfattas som lämpligast för att ta sig igenom lärarutbildningen. Det normativa tillståndet innefattar de regionala världar som jag förklarar som utbildningens och skolans, men även intressenter runt skolan, som elever, föräldrar och andra aktörers bild. Den innefattar också lärarutbildningens aktörer samt de personer som rör sig runt deltagarna i högskolans rum under utbildningstiden, det kan exempelvis vara bibliotekariéer och övrig administrativ personal som inte är lärarutbildare. Man kan sammanfatta en normativ bildningsgång som sammanfallande med lärarutbildningens uppdrag, verksamhet och genomförande. I denna bildningsgång möter studenterna en i många fall, outtalad bild av vad en lärare ska kunna, av hur seminarietid planeras och hur information skall ges,

vilket stundtals väcker frågor hos dem. Det kan finnas en dold motsats i den normativa bilden av läraren. I berättelserna visar deltagarna att de ibland inte förstår vissa moment i utbildningen, denna oförståelse tolkar jag som att bilden av läraryrket inte överensstämmer mellan deltagarens och utbildningens. Ändå är den normativa bilden av läraren den som är prototypen för samtidens lärare. Det är i en normativ bildningsgång som studenterna blir en ”grupp” studenter som tillskrivs samma egenskaper. Man talar inte om Janet som går termin 3, utan om studenterna i termin 3. De flesta problem som deltagarna möter under utbildningstiden sker i en normativ bildningsgång. Deltagarna beskriver dessa med att det ges undermålig information i utbildningen, det utlovas löften om att få information senare som aldrig kommer, moment i utbildningen genomförs som inte förstås och som inte problematiseras och nivån på viss kurslitteratur uppfattas inte som överensstämmande med deltagarens bild av läraryrket, är några exempel.

När deltagarna upplever att det går bra på utbildningen befinner de sig i en normativ bildningsgång. De följer i princip det som förväntas av dem. De är friska, de lämnar in sina examinationsuppgifter i tid, de bor nära campus så att ingen tid till resor behöver användas, de får godkända betyg och fungerar bra i grupparbete. I en regional yrkesvärld gäller liknande villkor, deltagaren är frisk, kan arbeta långa dagar för planering och uppföljning av lektioner samt kan assimilera sig till föräldrar, elever, kollegor och skolledning. När deltagarna klarar detta så befinner de sig i en normativ bildningsgång där det också är relativt behagligt och motståndsfritt att befinna sig. Här finns inga existentiella återvändsgränder eller ”andra världar” utan uppfattningarna om gemensamma världar är samstämmiga.

En normativ bildningsgång är för deltagarna eftersträvansvärd. Nick befinner sig i en normativ bildningsgång under den tid han har gått lärarutbildningen vid första intervjutillfället. Han möter inga svårigheter eller motstånd i sitt lärarblivande. I delar ses de andra deltagarna röra sig i en normativ bildningsgång även om de inte befinner sig där på samma sätt som Nick.

En normativ bildningsgång präglas av trygghetsrelationer och yrkesstolta relationer. Flera av dessa är osynliga och ”secret” men bidrar positivt till deltagarens lärarblivande och dess villkor. Tiden präglas av tid i bundenhet, tid som resurs och tid i utveckling. Tiden bidrar på ett positivt sätt till lärarblivande genom dessa tidsaspekter. En normativ bildningsgång innefattar särskilt de levda rummen, det gäller samtliga rumsaspekter som levtt klassrum, levtt rum för lärande, levtt rum sitter i väggarna, levtt rum som yrkesdefinition eller kollegiala

rum samt elevlevda rum. Dessa rum synliggörs i den regionala yrkesvärlden men i viss del även i lärarutbildningens värld.

En ohälsosam bildningsgång

I en ohälsosam bildningsgång tvingas studenter och deltagare in i situationer de har problem att hantera. De blir sjuka och/eller stressade/pressade vid deadlines, vid framtagande av texter och tentamen samt kan de känna press över att vilja göra ett utmärkt arbete under VFU-perioderna. Beroende på hur övriga livet ser ut klarar studenterna detta olika. Levd kropp blir central i denna bildningsgång och gör sig ständigt påmind. Denna bildningsgång sträcker sig längre än själva utbildningen. Den innebär att det stundtals kan vara ohälsosamt att vara i utbildningen men också den första tiden i yrket. Flera deltagare talar om sjukskrivningar, frustration, besvikelser, stress och om sämre möjlighet att arbeta heltid. Bella ger exempel på hur en elevs anmälan mot henne förändrar hennes självkänsla och hur hon i den påfrestande situationen blir sjukskriven. Janet berättar om sin pappa som blir sjuk och som gör att hon blir sjukskriven och tvingas att byta lärarroll eftersom ingen tar hand om all dokumentation när hon är borta. När deltagaren avviker från en normativ bildningsgång blir svårigheterna dubbla, dels möts svårigheten i ohälsan och sedan i att inte vara inom det motståndslösa normativa tillståndet. Deltagaren behöver förhålla sig till sitt kroppstillstånd parallellt med kampen att försöka återgå till en normativ bildningsgång. Tillitsrelationer, osynliggjorda relationer, utestängande relationer, yrkesoförstående relationer och jag-relationer återfinns i denna bildningsgång. De allra flesta relationer i denna bildningsgång sker i det fördolda och har egenskapen att vara "secret stories". Deltagarna möter tid i motstånd och tid i bundenhet samt rumsliga aspekter som levt rum sitter i väggarna. I denna bildningsgång möter deltagaren motstånd i lärarblivande och det uppstår en kamp för att försöka hålla de mått som en normativ bildningsgång erbjuder. I denna bildningsgång kan studenten hamna i en existentiell återvändsgränd.

En känslomässig bildningsgång

En känslomässig bildningsgång knyter an till flera av de existentiella villkoren i livsvärlden och i denna studie, nämligen *levd kropp*, *levda relationer*, *levd tid* och *levt rum*. En känslomässig bildningsgång präglas av relationella möten, besvikelser, förhoppningar som grusas, trygghet som försvinner, bemötanden som inte är relevanta, anklagelser och mycket mer. Den känslomässiga frustration som här

växer fram smälter samman med den *levda kroppen* och stannar i sämsta fall kvar där och förändrar existensen eller uppfattningen om existensens villkor.

Det finns positiva känslor i en känslomässig bildningsgång. Dessa knyter främst an till relationer. Här talar deltagarna om förtroenden, uppskattning, uppmuntran, fin respons från barn och ungdomar och stöd från ledningen. De kanske starkaste relationella känslorna uttrycks i samband med undervisningskontext, i relation till elever och ungdomar. Relationer som har betydelse är både positiva och negativa; tillitsrelationer, trygghetsrelationer, osynliggjorda relationer, utestängande relationer, nära relationer, yrkesstolta relationer, yrkesförstående relationer och jag-relationer. Deltagarna befinner sig i en känslomässig bildningsgång i olika grad.

Att röra sig i en känslomässig bildningsgång kan vara både positivt och negativt för lärarblivande. Tidsaspekter som kan knyta an till denna bildningsgång är tid i motstånd, tid i bundenhet, tid i frihet, tid i återhämtning, tid i uppbyggnad, tid i balans och tid i utveckling. De rumsliga aspekter som här kan ses är levt klassrum, levt rum i lärandet, levt rum sitter i väggarna och levt rum som yrkesdefinition eller kollegiala rum, i viss mån elevlevda rum. I denna bildningsgång kan studenten komma in i en existentiell återvändsgränd. Bildningsgångens egenskaper är dolda och räknas i de flesta fall till ”secret stories”.

En ambitiös bildningsgång

En ambitiös bildningsgång är en förhållandevis okomplicerad bildningsgång och sammanfaller till stora delar med den normativa. Man kan säga att en ambitiös bildningsgång har egenskaperna av att röra sig i den normativa, här har deltagaren inga större problem med att hantera sådant som återfinns i den normativa bildningsgången och förhåller sig till den på ett reflekterande sätt. Här befinner sig en deltagare vars bildningsgång är motiverad och ambitiös. Både Nick, Linn, Olle och Karin beskriver egenskaper kring sin utbildningstid som motsvarar en ambitiös bildningsgång. En ambitiös bildningsgång kan till viss del motsvara den önskan om bildningsgång som uttrycks i styrdokument på både nationell och lokal nivå. Här går den ”problemfria” deltagaren igenom utbildningen med det lilla extra och blir troligen skickligare än den lärare som reformskrivarna tänkt när reformtexterna har vuxit fram. En ambitiös bildningsgång finns främst inom ramen för utbildningen men i viss mån även under den första tiden i yrket. Relationer som ses här kan vara tillitsrelationer, trygghetsrelationer, nära relationer och jag-relationer.

Tidsliga aspekter som kan knyta an till en ambitiös bildningsgång är delvis tid i motstånd, tid i bundenhet, tid i balans och tid i utveckling. De rumsliga aspekterna som kan knyta an här är levt rum i lärandet och levt rum som yrkesdefinition eller kollegiala rum. Deltagare som befinner sig i en ambitiös bildningsgång har krav på sig själv att vara en lyckad student. Baksidan kan vara att den ligger nära den ohälsosamma bildningsgången med stress och prestationskrav på sig själv. I den ambitiösa bildningsgången kan studenten komma in i en existentiell återvändsgränd. Berättelserna är inte uttalade och är således ”secret stories”.

En missvisande bildningsgång

En missvisande bildningsgång kan sägas ha liknande egenskaper som en ambitiös bildningsgång, men här överensstämmer inte deltagarens/läraryrkesbildningens bild av yrket med den verklighet som de möter. Den chock som Bella talar om när hon kommer ut i ”verkligheten” eller den administrativa belastning som Janet berättar om, är exempel på en missvisande bildningsgång inom ramen för läraryrkesbildningen. I denna bildningsgång ges inte en fullständig bild av läraryrket och/eller ges en annan bild av läraryrket än den som deltagarna sedan möter i sitt yrke i skolan efter examination. En missvisande bildningsgång tar heller inte hänsyn till lärares existentiella villkor och vardag och innesluter inte frågor om livet; *levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum*, något som utbildade lärare dagligen möter i sin gärning. Därvid är den lika en normativ bildningsgång. Att se på yrkeskunnande utan existentiella dimensioner kan vara att hamna i en existentiell återvändsgränd där synen på lärande och kunskap är begränsad till något som rör de kognitiva delarna av människan.

En missvisande bildningsgång faller inom ramen för läraryrkesbildningen i den meningen att den missvisande bilden försvinner så snart deltagaren inträder i den regionala yrkesvärlden. Här möter deltagarna osynliggjorda relationer, utestängande relationer och jag-relationer.

Janet berättar att hon överväldigas på ett negativt sätt av all den dokumentation som krävs att hon ska göra – tid som hon hellre vill lägga på eleverna, enligt henne själv. Utbildningen har inte förberett Janet på en sådan arbetsbörda gällande administration, vilket jag tolkar som en missvisande bild.

En missvisande bildningsgång präglas av tid i motstånd och tid i bundenhet, något som de flesta deltagare möter någon gång under utbildningen och under den första tiden i yrket. Rummen präglas av levt rum som sitter i väggarna, rum

som är oföränderliga. När deltagarens bild av läraryrket inte överensstämmer med den normativa bilden så hamnar deltagaren exempelvis i en missvisande bildningsgång, detta sker till och från i deltagarens lärarblivande och utvecklingen stannar upp i olika grad. I denna bildningsgång kan studenten komma in i en existentiell återvändsgränd. Berättelserna är dolda och ”secret”.

Rörelser mellan bildningsgångar

När deltagarna berättar om sina rörelser i sitt lärarblivande har jag tolkat det som att de rör sig mellan fem bildningsgångar och att de befinner sig där kroppsligt och existentiellt i olika relationella, tidsliga och rumsliga aspekter. En bildningsgång är en abstraktion och innefattar egenskaper som jag tilldelat den med anknytning till deltagarnas berättelser. Sannolikt rör sig deltagarna hela tiden i alla fem bildningsgångar samtidigt, en normativ som präglar vardagen i utbildningens och skolpraktikens regionala värld, en ohälsosam som vi inte alltid har makt över, en känslös som finns där i stora delar av våra liv, en ambitiös och slutligen en missvisande. Det är när deltagaren lämnar den normativa bildningsgången som lärarblivande ibland skaver.

Reflektioner över forskningsprocessen och resultatens validitet

Hur giltiga är resultaten i denna studie? Med vilken kvalitet har jag svarat på syftet och frågeställningarna i undersökningen? Enligt Larsson (2005) är föreställningen om kvalitet i vetenskapliga arbeten fundamental och utan den kan skribenten inte göra ett gott arbete. Det är viktigt att explicit inta en position som öppet visar vilka utgångspunkter arbetet har för att inte riskera att texten förlorar i kvalitet. Läsaren kan utsättas för en situation där han eller hon måste avslöja bakomliggande idéer och analysera på egen hand. Positionen kan tydliggöras med en teori eller utgångspunkt, enligt Larsson (2005).

Enligt min mening utgör antaganden tillsammans med empiriska data de centrala delarna när man skall förstå hur ett resultat är "konstruerat". En tydlig redovisning av såväl antaganden som den empiriska grunden blir då ett värde. Detta sammanhänger med att gränserna för ett resultats betydelse blir tydligare. Läsaren får då en mer precis förståelse. Genom att redovisa antaganden klagörs nämligen under vilka villkor, som resultaten skall vara giltiga. (Larsson, 2005, s. 6)

I denna studie har de teoretiska utgångspunkterna, studiens villkor, redogjorts i och med utgångspunkten i livsvärldsfenomenologi och med hjälp av narrativa aspekter. Med livsvärlden som grund och med den konstruerade berättelsen som insamlingsmetod kan man förstå hur resultatet i denna studie är konstruerat. De antaganden som görs har därvidlag sina rötter i dessa två delar; livsvärldsfenomenologi och medkonstruerade narrativ. Dessa antaganden följer sedan texten som en röd tråd; först i de fyra resultatkapitlen, där fenomenologins existentialer fungerar som lins när utsagorna tolkas och förstås, men också i analys och diskussion där berättelsen synliggörs som ”stories to live by” och ”secret stories”.

Hur har jag då förstått och tolkat innebörden av berättelserna? Enligt Heidegger är förståelse inget man är i besittning av som ett redskap att ta till när vi behöver. Den är i stället ”konstituerande för vårt vara-i-världen, den sammanhänger oupplösligt med vår existens” (Ödman, 2007, s. 25). Det är genom att återvända gång på gång som innebörder har vuxit fram. Ödman (2007) exemplifierar med pusslet där vi rör oss mellan delar och helhet. Först ser vi bara delar men så småningom växer helheten fram.

Helheten blev den levda kroppen och delarna bestod i levda relationer, levd tid och levt rum. Jag har rört mig från delar till helhet, från enskilda berättelser, till samtliga berättelser.

Gert Biesta (2016) diskuterar validitet i termer av *value judgement – judgement about what is educationally desirable* (s. 18) och ställer frågan huruvida vi mäter det vi värderar högst eller om vi mäter det som är enkelt att mäta. Det är viktigt, skriver han, att synliggöra de värderingar som är knutna till våra bedömningar och vår önskan om hur en god (snarare än effektiv) utbildning ska se ut.

The danger of this situation is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value. It is the latter however, that should ultimately inform our decisions about the direction of education. (Biesta, 2016, s. 26)

Jag förstår Biesta som att faran ligger i att vi riskerar att värdera det mätbara i stället för att finna sätt att mäta det som är värdefullt. Fokus bör, enligt Biesta, vara på själva mätningen och vad-frågan. Det skulle i fenomenologiska termer handla om att *någon ser något som någonting*, vilket ger denna *någon* en subjektiv position med bland annat känslor och värderingar. I en livsvärldsfenomenologisk studie blir det en normal hållning, det att forskaren inte kan stiga ur sin

livsvärld för att se på världen objektivt. Det är heller inte önskvärt, utan skulle riskera ett förlorat levtt perspektiv.

Däremot kan det vara värdefullt att reflektera kring de premisser som ligger till grund för tolkning och analys, enligt Biestas text, vilket i en studie med livsvärlden som grund blir relativt tydligt.

Metodreflektion

Hade resultatet sett annorlunda ut om jag valt helt andra deltagare? Någon frågade mig om jag medvetet valt deltagare med olika sjukdomshistoria. Är resultatet och berättelsernas innehåll relationell, det vill säga, har berättelserna om sjukdom och personliga dimensioner något att göra med att vi har en viss kännedom om varandra, deltagarna och jag och vissa deltagare med varandra? Kan snöbolls-metoden ha påverkat vilka resultat som till slut presenterades, vilka berättelser som berättades? Kan deras vidare förslag ha hållits inom en och samma sociala krets, vilken sannolikt ser relativt likartad ut? Svaren på samtliga frågor kan med all säkerhet bli – ja – dock inte utan komplikationer.

I och med Thomas upptäckt av ett långt brev som var skrivet av en flicka till sin far sägs livsberättelseansatsen ha startat. Han fascinerades över hur mycket information brevet innehöll. Denna upptäckt kom så småningom att bli en viktig sociologisk metod i USA och idag har ansatsen stor spridning i flera vetenskapliga discipliner (Bron-Wojciechowska, 1992). En av orsakerna till att valet föll på livsberättelser var att frågan var oklar och otydlig och därmed var strukturerade frågor i ett intervju-schema lika oklara och otydliga att formulera. Livsberättelser kunde fånga den vaga frågan om lärarblivande.

Livsberättelseansatsen kan ses som en grundläggande kunskapsform, som ett sätt att förhålla sig till världen och den andre (Somers & Gibson, 1994), men också som ett sätt att ge uttryck för sin egen position i livsvärlden, en position som accentueras och synliggörs i regionala världar och deras berättelser, ”stories to live by” och rörelserna där emellan. Livsberättelser kan också vara ett sätt att kryssa sig fram i livet, ett sätt att försöka möta och förstå klasskamrater, lärare och kollegor. ”Secret stories” kan ibland vara outtalade och ej problematiserade inslag i utbildning och yrkesvärld. Dessa tar lika väl stor plats i deltagarnas livsvärld.

Huruvida resultaten skulle tolkats annorlunda med andra deltagare kan inte här besvaras. Möjligen ”lever vi alla våra liv” och därmed kan ett existentiellt perspektiv, som levd kropp, användas för att förstå lärarblivande, oavsett vilka

deltagare jag samtalar med. Är det inte med förundran vi ska möta den nya kunskapen, som Merleau-Ponty vill framhäva. Kroppen blir genom ett sådant sätt att se, inlindad i sin egen livsvärld och är ständigt förbunden med den. Genom en förundrad hållning ges vi möjlighet att öppna för alternativa sätt att se på världen.

[...] om jag vill att vi, du och jag, ska förbli två olika identiteter, två olika sätt att vara i våra kroppar och i den värld och det språk vi delar, så ska jag öppna mig mot dig och lyssna på dig där vi träffas och sedan dra mig tillbaka till mig själv med dina förunderliga ord som en gåva från dig. Tillbaka till min egen identitet som jag känner så väl från förr, mina rytmer och min stil, men som jag inte har, som inte finns i mig, utan i framtiden och med dig. (Löyttyniemi, 2008, s. 61)

Oavsett vilka deltagare som studien presenterar, oavsett vilka berättelser de valt att dela, så är livsberättelsen för mig både en social och ontologisk kunskapsform (Johansson, 2005) som hjälper oss att definiera vilka vi är och hur vi ska positionera oss tillsammans med andra. Därvidlag vinner vi också kunskap om varandra och oss själva i gåvor av delade ord, som Löyttyniemi skriver i citatet ovan.

I situationen där berättelserna samlas in sker ett samtal, en dialog som båda parter aktivt deltar i. Det innebär att jag är medkonstruktör till delar av berättelserna, bland annat genom att ställa följdfrågor, nicka och mana på samtalet etc. Jag ser inte hur en berättelse annars kan samlas in i det här fallet. Detta är jag medveten om. Ett alternativ som skulle stå till buds är att be deltagaren på egen hand spela in sin berättelse om tiden som student och tiden efter examinationen. Hur en sådan berättelse skulle bli kan denna studie inte besvara. Jag har försökt lyfta och understryka deltagarnas medverkan och tona ned min egen medverkan i möjligaste mån, kanhända hade jag kunnat tona ned min del i samtalen ännu mer.

Med snöbollsmetoden underlättas arbetet med urval av deltagare; den första deltagaren föreslår nästa deltagare som föreslår nästa, osv. Urvalet, kan sägas, baseras på deltagarnas urvalskompetens. Deltagaren valde med all sannolikhet en närstående klasskamrat/kollega som på ett positivt sätt skulle kunna berätta om 1) hur det var att vara student och sedan 2) om tiden efter lärarexamen. Därmed håller jag för troligt att deltagarna föreslog personer inom sin egen sociala krets och därmed möjligtvis inom en likartad social kultur.

Snöbollsmetoden kan förklara varför deltagarna är relativt homogena i sin bakgrund och i sina levnadsmönster. Det kan vara värt att notera, inför framtida

studier, att ingen av deltagarna är född i något annat land än Sverige, ingen av deltagarna lever i ett samkönat äktenskap, ingen har någon funktionsnedsättning, ingen av deltagarna riskerar att falla under någon av diskrimineringsgrunderna eller brott mot mänskliga rättigheter. Man kan i denna formulering stanna upp och notera att de ändå har det bra, deltagarna i föreliggande studie – åtminstone om man beaktar diskrimineringsgrunder och mänskliga rättigheter. *Och ändå* – de far illa, de är ensamma och de saknar omsorg från främst chefer men även lärare, kollegor och föräldrar.

Jag vill här också återkoppla till Ödmans (2004) tankar om validitet. Vad kan vara *sant* i berättelserna? Är det fakta som deltagarna delar med mig? Tolkar jag berättelserna som sådana? Blev tolkningsprocessen som jag hade förväntat mig? Ödman hävdar att validitet i de flesta fall innebär att innehållet ”skänker mening åt denna företeelse” (Ödman, 2004, s. 84) och förklarar att det vanligaste är att man får nöja sig med den betydelsen. Jag diskuterar validitet i tidigare avsnitt utan att knyta an direkt till berättelserna. Här vill jag dock göra ett kort nedslag i hur berättelserna genom Merleau-Pontys ansats om *levd kropp* ges en giltig och rättvis bild av hur deltagarna beskriver sina liv. De har inte tolkats som objektiva fakta utan som existentiella villkor för lärarblivande. Tolkningsprocessen gick långt över förväntan. Att förstå och förklara ”världen” i termer av *levd kropp*, *levda relationer*, *levd tid* och *levt rum* gjorde det möjligt att möta berättelserna med förundran.

Kunskapsbidraget i tidigare forskning

Eftersom de existentiella bildningsgångar som här är av intresse, sträcker sig över lärarutbildningen i tid blir en forskningsöversikt om lärarutbildningen inte en fullständig bakgrund till mitt arbete. Jag valde därför sådan forskning som i största möjliga mån samvarierade med mina frågor. Den största förändringen kan sägas vara när synen skiftade på lärarblivande från tron att blivandet sker vid särskilda tillfällen till att det sker över tid (Clandinin & Connelly, 1995).

Narrativ metod har vuxit i fältet och Clandinin (2013) vill till och med gå så långt som att kalla det mer än en metod, där hon hävdar att det samtidigt är ett fenomen där forskaren går ”alongside” ett ögonblick av lärarens liv och att vi lever våra berättelser. I Clandinin och Connellys forskning (se exempelvis 1998, 2000) visas att lärares röster inte görs hörda och de kallar den tystnaden för ”secret stories”, vilka förekommer frekvent i resultaten här. Resultaten kan bekräfta att ”secret stories” i högsta grad förekommer i lärarstudenters och lärares

vardag och att dessa i sig är ”secret stories”, då ingen talar om att de finns. För att kunna studera lärares kunskaper, attityder och värderingar behöver forskaren komma nära lärarna, anser de (Clandinin & Connelly, 1987) vilket har skett i föreliggande studie. En erfarenhet från skolans värld, enligt Clandinin och Connelly, är att man sällan talar om vad lärare kan, snarare talar man om vad lärare gör och för att tala om lärares kunskap bör vi lyssna på deras berättelser (Clandinin & Connelly, 1998). Min notering är att deltagarna har varit positivt inställda till att få berätta sin historia för mig vilket samstämmer med vad Clandinin och Connelly (1987, 1998) hävdar.

Begreppet landskap är utvecklat av Clandinin och Connelly (1995, 1996) när det gäller lärares plats i skolan och de diskuterar det professionella och det personliga landskapet. Det kan jämföras med min diskussion och tolkning av de regionala världar som deltagarna rör sig mellan och där egenskaperna skiftar. Där kan rörelsen mellan de olika världarna aldrig bli antingen professionell eller personlig, där är man professionell och personlig i en och samma levda kropp. Clandinin och Connelly (1995, 1996) har en liknande syn där de konstaterar att det som händer i det professionella landskapet har bäring från det personliga landskapet och tvärtom. Skillnaden är dock att jag i denna studie har en existentiell dimension vilket synliggör deltagarnas känslor på ett sätt som Clandinin och Connelly inte gör.

I stället för att undervisa om modeller och teorier i en fast kontext på lärarutbildningen bör undervisningen fokusera på att villkoren för undervisning förändras över tid, på så vis kan lärare själva hantera elevers och ungdomars förändrade landskap under sin tid i skolan (Clandinin & Connelly, 1995, 1996; Connelly et al., 1997). Denna tanke ligger nära min reflektion kring ett normativt tillstånd där allt sker i en fast kontext i fasta ramar och i en fast organisation. Det normativa tillståndet kan vara en utvidgning av deras resonemang. De skriver också om att lärare vandrar mellan två skilda världar, en i klassrummet och en utanför och att lärarna behöver anpassa sig till skolans berättelse. Detta är i min studie den assimilation som deltagarna erbjuds för att passa väl in i ett normativt tillstånd.

Ett område inom den fenomenologiska forskningen, som berör livsvillkor på olika sätt, är exempelvis i dansundervisning där levd kropp används som ett sätt att förstå dansens betydelse. Resultaten från Lindqvists (2010) studie visar att stereotypa roller i skolan ges uttryck i dans och i Anderssons studie (2014) att lärare i dans gör bedömningar utan att reflektera. I föreliggande studie kan detta jämföras med det normativa tillstånd som har en färdig berättelse som

deltagarna har att förhålla sig till och där en total assimilation är det mest enkla och naturligaste sättet att finna konsensus.

Andra intressanta spår i Sverige är bland annat Bredmars (2014) och Liljas (2013b) avhandlingar där de med hjälp av livsvärldsfenomenologi, studerat lärarens arbetsglädje respektive betydelse av relationen till eleverna, vilket delvis knyter an till denna studie. Även om deltagarna här inte använder begreppet arbetsglädje uttrycks flera gånger glädje och engagemang över innehåll i yrkesrollen.

Flera forskare använder också Merleau-Pontys filosofi och lyfter vikten av tid och rum (Alerby et al., 2014; Alerby & Hörnqvist, 2005) där lärare och elev bebor rummet och där tiden inte är linjär utan snarare sammanflätad i relationer. Jag hävdar att tiden och rummet i skolan, som förvaltas av aktörerna däri, bidrar till att konstituera lärarrollen och blir därmed en stor del av det normativa tillståndet.

Rummets betydelse lyfter också Öberg Tuleus (2008) i sin undersökning om lärarutbildningen och hon konstaterar att lärarutbildningen är knuten till de institutionella ramarna däri den genomförs. Frågan om ramarna är inget som deltagarna lyfter i den här studien, dock möter de ramarna under sin utbildningstid vilka de ibland har svårt att förstå. Jag förklarar detta med det normativa tillstånd som lärarutbildningen och skolan befinner sig i. Ramarna kan också vara innehåll i exempelvis utbildningen som inte problematiseras för deltagarna. Resonemangen är snarlika.

Levinsson et al. (2013) har med hjälp av fenomenologins livsvärld lyft fem livsdimensioner hos lärare i samband med bedömning av elever. Dessa dimensioner visar varför och på vilket sätt lärare behöver stöd i sitt arbete med formativ bedömning. Dessa dimensioner är 1) motstånd från studenterna; 2) den formella lärarrollen; 3) uppoffringar; 4) risker i klassrummet samt 5) oron kring vad andra ska tycka. Livsdimensioner som återfinns i livsvärlden kan mer eller mindre ses i deltagarnas berättelser kring lärarblivande även om inte begreppen är de samma.

Tiden i skolan bör ägnas mer åt eleverna, hävdar Brown et al. (2007) i en studie. Deras slutsatser stämmer väl in på Janetns erfarenhet av tiden som enligt henne, till för stor del måste ägnas åt dokumentation i skolan. Tidsliga perspektiv har kommit fram i flera studier lika väl som i denna. Barnacle (2004, 2009), Humphreys (2012), Vagle (2009), Riveros (2012), Macintyre Latta och Gayle Buck (2008) är ytterligare exempel på forskare som använt sig av livsvärldsliga perspektiv inom utbildningsområdet och Merleau-Pontys teori om levd kropp,

dock har ingen studerat lärarstudenters existentiella bildningsgångar som denna studie gör. Här ges deltagarna möjlighet att själva berätta om sin resa mot läraryrket; först genom lärarutbildningen och sedan under den första tiden i yrket.

Att lärares kunskaper är förkroppsligade, hävdar Riveros (2012) när han talar om att lärare visar mening i kroppsliga handlingar. Han skriver att undervisningspraktiken bör studeras med en ontologisk utgångspunkt och att lärares kunskap är viktig vid arbete med nya reformer. Dessa resultat är samstämmiga med denna studie där ontologiska och existentiella frågor är förkroppsligade genom perspektivet levd kropp. Riveros skriver också att Merleau-Pontys filosofi är viktig för lärandet och att synen på lärares kunskaper behöver vidgas till att förkroppsliga kunskaper. Resultaten i denna studie styrker detta. Framför allt när det gäller "secret stories", berättelser som aldrig berättas och som därmed håller viktiga kunskaper och reflektioner i det fördolda. Liknande resonemang förs av Dall'Alba och Barnacle (2005, 2007) och Barnacle (2004, 2009) när de ifrågasätter det "västerländska" epistemologiska synsätt som utesluter den levda kroppen i lärande. De ser kroppen som en kunskapsbärare.

Humphreys (2012) skriver att värden och normer är viktiga aspekter i den akademiska världen. I hennes undersökning av hur lärare delar sin makt i klassrummet, framkommer att lärarna använder sig av synliggörande, omsorg, engagemang, gruppdynamik, akademisk integritet, välkomnande miljöer och ett nytt förhållningssätt gentemot studenter. Jag liknar dessa resultat vid de "secret stories" som finns i lärarutbildning och skola, sådant som är förknippat med existentiella frågor och som inte talas om i dessa regionala världar. Humphreys skriver också att det saknas forskning kring värden och normer och den akademiska läraren bör ha ett annorlunda sätt att förhålla sig till undervisning och studenter. Detta annorlunda sätt tolkar jag som att läraren bör gå emot det normativa tillstånd som präglar utbildning och skola, vilket i ljuset av "stories to live by" har visat sig svårt och ibland omöjligt, enligt denna studie. Det smidigaste sättet att undvika svårigheter i de olika regionala världarna är att assimilera sig till de egenskaper, normer och värden som redan är givna i respektive värld.

Humphreys (2012) resultat visar vikten av relationer i undervisningssammanhang. Föreliggande studie ligger väl i linje med den forskning som gjorts kring livsvärldsfenomenologiska perspektiv på undervisning och skola som presenteras i kapitlet om tidigare forskning. De ontologiska och existentiella frågorna lyfts som viktiga för aktörerna inom utbildning på olika sätt. Levd kropp och levda relationer har störst beröringsyta i studierna. Levd tid och levtt rum betydligt mindre och trots att dessa ges relativt stort utrymme i denna studie

saknas forskning kring dessa delar. Det behövs sannolikt också fler livsvärlds-fenomenologiska studier kring lärarblivande. Forskning om lärarblivande finns däremot i större omfattning där utgångspunkter är tagna i andra forskningsfält än det livsvärlds-fenomenologiska. Forskning kring lärarutbildning i största allmänhet visar vid sökning i Discovery närmare 1,5 miljoner träffar.⁶⁰ För att komma så nära mina forskningsfrågor som möjligt blev lärarblivande och livsvärld i kombination avgörande nyckelbegrepp. Med dem i fokus sökte jag inom sex olika områden (se tabell 1). Min förhoppning är att lämna ett kunskapsbidrag kring lärarblivande genom att visa hur existentiella villkor påverkar förutsättningarna för att utvecklas till lärare.

Att levd kropp har betydelse för lärande har forskning visat under lång tid. Merleau-Ponty hävdade att en förändrad kropp var en förändrad existens redan på 1940-talet, Bengtsson under 1980-, 90- och 2000-talet, Lilja och Bredmar senare under 2000-talet och Ord och Nuttall skriver om kroppsliga kunskaper i samband med diskussion om teori och praktik så sent som 2016. Detta till trots är levd kropp och förkroppsligad kunskap, vad jag kan se, en ”secret story” i utbildningssammanhang i Sverige idag.

Kunskapsbidraget i ett livsvärlds-fenomenologiskt fält

Livsvärldsforskning berör existentiella dimensioner på flera olika nivåer och med variation gällande studie- och kunskapsobjekt. Med livsvärlden som grund väljer jag som forskare ett *levt perspektiv*. Det innebär bland annat att ”betraktelsesättet kännetecknas av att det försöker förstå enskilda människor och sociala grupper utifrån de levda relationer som de har till sin miljö, den värld som de lever och verkar i”, enligt Bengtsson (1998, s. 17). Många är de existentiella insikter som forskning med livsvärlden som grund uppvisat. Några av dem presenteras i föregående avsnitt.

Flera verktyg står till buds som används på varierat sätt av forskarna. Några centrala utgångspunkter finns att finna i begrepp som att gå till sakerna själva, vända sig mot dessa och visa följsamhet till dem, intersubjektivitet, intentionalitet, existensfilosofi samt levd kropp (se exempelvis Bengtsson, 2005). Det som präglat denna undersökning är kännedom om livsvärldens möjlighet att förstå deltagarnas berättelser om hur de utvecklas till lärare; de berättar om att

⁶⁰ Se tabell 1.

bliva och att bliva är existentiellt. Jag har, med hjälp av livsvärldsfenomenologiska verktyg, kunnat se berättelserna i ljuset av *levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum* och visat att samtliga dimensioner har betydelse för deltagarens formande till lärare. Detta blivande är ej heller begränsat till ramen för utbildningen, utan har här visat sig fortsätta första tiden i yrket. Aspekter kring regional värld har varit givande för att beskriva de arenor där deltagarna rör sig och de skiftande egenskaper som dessa världar uppvisar och bjuder. Rörelsen mellan världar skaver ibland och deltagarna upplever olika svårigheter. Jag benämner detta för att lärarblivande avstannar eller att deltagaren går in i en existentiell återvändsgränd. Som en följd kan jag också se hur sjukdomar och andra svårigheter i livet kan begreppläggas med hjälp av Merleau-Pontys filosofiska begreppsvärld. Merleau-Ponty (1999) hävdar att en förändrad kropp leder till en förändrad existens. Den synskadades käpp anges som exempel och att den till slut blir som en förlängning av kroppen.

Trots att ingen av deltagarna har gjort liknelser kring en vit käpp så kan ändå de negativa erfarenheter som upplevs, smälta samman med kroppen och därmed, i sämsta fall, stjäla deltagarens fulla uppmärksamhet från nuet. På så sätt riskeras förlust av fullständig närvaro i rummet – smärtor och känslor gör sig påmind och fordrar uppmärksamhet.

Merleau-Pontys intentionala båge har här använts som ett mått på erfarenhet och säkerhet i lärarrollen. En erfaren lärare kan redan långt före sin lektion, gå igenom kommande händelser i klassrummet, vilket är betydligt svårare för en oerfaren lärare. Handling bygger på erfarenhet från tidigare handlingar och lärarens intentionala båge spänns allteftersom erfarenheten utbredd. Deltagarna i studien benämner fenomenet som att de med tiden skaffar sig ”en erfarenhetsbank”.

Bengtsson (2007) skriver ”att människans liv är kroppsligt relaterat och att förändringarna i den påverkar arbetet i skolan” (Bengtsson, 2007, s. 1). Erfarenhetsbanken, som deltagarna nämner, förändrar sannolikt kroppen och därmed existensen och arbetet i skolan.

Men det främsta bidraget är kanske de berättelser som här har delats med mig, berättelser som skulle handla om att studera och om första tiden som lärare, vilka kom att innehålla flera existentiella dimensioner som jag inte hade kunnat föreställa mig.

Kunskapsbidraget relativt lärarutbildning

Vad innebär denna studie för talet om lärarutbildning och lärares yrkeskunskande? Kan existentiella frågor hanteras inom ramen för lärarutbildning eller måste de separeras och läggas åt sidan när studenterna passerar dörren in till campus? Är det ens möjligt? Hur kan resultaten i denna studie förändra diskussioner om teori och praktik? Dessa frågor har jag ställt mig många gånger under studiens genomförande.

Min föreställning är att frågorna kan diskuteras på åtminstone två nivåer. Dels kan existentiella frågor behandlas akademiskt i utbildning, dels kan vi ha ökad omsorg om studenternas egna existentiella villkor.

[...] Lärarens roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personlig än rollbestämda. (SOU 1999:63, s. 51)

I en sådan beskrivning av framtidens lärare ser jag flera existentiella bottnar, inte minst i *förmågan att skapa personliga möten*. Personliga möten skapas i en intersubjektiv värld inom fenomenologin. Där är vi alla en öppen förlängning av varandra och goda relationer bygger bland annat på känslor som tillit, trygghet och glädje, vilka i högsta grad är existentiella. En senare SOU-rapport kan tolkas i samma existentiella bottnar.

Skolan spelar en avgörande roll för varje barns möjligheter i livet. Undervisningen i skolan och verksamheten i förskolan bör utformas så att elevernas och barnens behov och förutsättningar tillgodoses. (SOU 2009/10:89, s. 4)

Skrivelsen beaktar barns möjligheter i livet, vilket också är existentiellt. Att tala om skola och utbildning som existentiella, med levd kropp och förkroppsligad kunskap, kan öka medvetenheten om existentiella betydelser hos och öppna för förundran inför barn, elever, ungdomar och studenter. Carlgren och Lindblad (2016) hävdar att läraryrkets status har blivit påverkad negativt av en lärarutbildning där en gemensam grund, som didaktik, tagits bort. Andersson (2000) skriver att tidigare bildningsideal har försvunnit. Jag tolkar forskningen som att lärarutbildningsreformerna inte lyckas lösa de problem som finns i skolan idag. Därtill krävs nya betraktelsesätt på skolan och vi kan behöva bryta oss loss från en evidensbaserad och tekniskt rationell syn som utgångspunkt i organisering av utbildning och lärande. I stället bör vi ta hänsyn till existentiella frågor som är av stor betydelse för vårt lärande.

Att hantera existentiella frågor akademiskt kan ske på flera sätt. Här menar jag att de bör bli föremål för reflektion och observation i lärarutbildning på olika nivåer. Styrdokument kan brytas ned och operationaliseras till existentiella handlingar som blivande lärare behöver förberedas för och reflektera kring. Att navigera i ett normativt tillstånd är också något som kan hanteras i lärarutbildning. Barns och elevers olika livssituationer och hur dessa kan hanteras, är ytterligare ett existentiellt område. Värdegrundsfrågor och värdegrund är viktiga delar i detta, men jag hävdar att det inte kan stanna där. Dokument som är skapade för att hantera olika förhållningssätt och situationer behöver ses över så de också inbegriper existentiella frågor och villkor. Idéerna kring hur de existentiella frågorna kan hanteras, kan sannolikt utvecklas i intersubjektiva möten med olika slags aktörer inom utbildningsområdet. En fråga som väckts; är forskning inte längre åtkomlig för politiker/makthavare, eller är dessa makthavare i systemvärlden selektiva och ”bekväma” när de tar hänsyn till samtidens forskning? Det är krävande att tänka och handla med existentiella dimensioner. Jag föreställer mig att utvecklandet av styrdokument, av lärarutbildning och skola hanteras enklast utan existentiell hänsyn.

Kunskapsbidraget i lärares liv och verksamhet

På vilket sätt kan denna studie ge avtryck i lärares liv och verksamhet? Hur kan jag diskutera studiens kvalitet i relation till lärares existentiella förutsättningar som nyutexaminerade och även senare.

För att göra en återkoppling till kvalitet i avhandlingar; Larsson (2005) skriver:

En (ett) centralt kriterium när man bedömer kvaliteten hos kvalitativa studier är vad jag vill kalla dess heuristiska kvalitet. Med heuristisk menar jag då i vilken utsträckning som läsaren genom framställningen kan övertygas om att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt. (Larsson, 2005, s. 19)

Min förhoppning med denna studie är att öppna upp nya synsätt på de existentiella bildningsgångar som lärarstudenter och nyutexaminerade lärare genomgår och nya synsätt på lärares vardag och livsvillkor. Tack vare livsvärldsfenomenologisk forskning kan studenter och lärares livsvillkor synliggöras i relation till deras möjlighet att utvecklas som lärare (se exempelvis Alerby, 2010; Bengtsson, 2005; Bengtsson & Berndtsson, 2015; Bredmar 2013; Lilja, 2013). Livsvärld som grund i forskning handlar om att synliggöra och förstå en värld som oftast

tas för given (Bengtsson, 2005). Det är den värld som vi lever och delar med andra i en intersubjektiv dimension.

Här finner jag deltagarna, i den intersubjektiva livsvärlden, när de och jag möts och när de väljer att dela med sig av sina erfarenheter, som i det mesta är existentiella.

Jag vill återkomma till *levd kropp* som ett existentiellt sätt att se på, möta och vara i världen. De nyutexaminerade lärarna lämnar inte livet hemma när de tar sig till sitt arbete, det är i allra högsta grad närvarande i alla sammanhang, inte minst i skolsammanhang. Lärares villkor i regionala världen privat och i den regionala yrkesvärlden är ofta ”secret stories”, de berättas sällan eller aldrig. Lärares talan i yrkesvärlden förs många gånger av fackliga representanter där den normativa yrkesvärlden sannolikt ligger till grund. Denna studie har bland annat visat hur gränserna många gånger är utsuddade mellan deltagarnas olika världar där privata angelägenheter följer en levd kropp oavsett i vilken regional värld den rör sig i eller mellan. Jag väljer här att ännu en gång presentera Bengtssons och Berndtssons (2015) citat om regionala världar.

I en regional livsvärld är individ och värld sammanflätade med varandra. I skolan finner individerna en redan given värld som de inte har valt själva. Varje skola konstituerar en egen värld genom sina lokaler, personal, elever, organisation, läromedel, tradition och så vidare. Men inget av allt detta har mening i sig själv. Först genom individernas, såväl lärarnas som elevernas, förståelse och användning får det sin mening. (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 23)

Utifrån Bengtssons och Berndtssons text ovan kan jag dra slutsatsen att skolans värld – utan sina aktörer – saknar mening. Mening tillskrivs skolan först när lärarna, eleverna och annan personal lever och verkar där. Det innebär, i likhet med SOU-citatet ovan, att skolan i sig inte kan skapa mening, i stället är det lärarna i första hand som har ansvar för att skolan blir meningsfull. Denna slutsats kan landa som en börda och ett ansvar hos läraren och blir i samma ögonblick existentiell. Därvidlag behövs en skola som har förutsättningar för existentiell verksamhet, det behövs ledare i skolan som har existentiell kompetens, det vill säga, en kompetens, inte bara om sitt eget och närmsta familjens liv, utan även om hur andras liv kan ges utrymme för existentiella handlingar.

En värld präglad av tekniken är också en värld där vara-glömskan växer. (Heidegger, 1976, i Ruin, 2011, s. 55)

Heideggers idé om tekniken, som jag tolkar som något som tar uppmärksamhet från existentiella frågor, kan också appliceras på ett normativt tillstånd. Jag menar att de traditioner och idéer som ligger till grund för dagens skola och skolans organisering står i vägen för de existentiella villkoren och handlingarna. Skolans egenskaper är således inte särskilt väl lämpade för att se på lärande genom perspektivet *levd kropp*. Ur ett sådant perspektiv kan lärares vardag och liv ses som något av det mest komplicerade i samtiden. Att försöka förändra detta liv är att försöka bryta en normativ bild som konstituerats sedan skolan började reformeras.

Slutord - att förstå lärarblivande

Med hjälp av främst livsvärldsfenomenologi och Merleau-Pontys (Bengtsson, 1988, 1991, 1998; Merleau-Ponty, 1999) filosofi *levd kropp* sammanflätat med de narrativa begreppen ”stories to live by” och ”secret stories”, har det varit möjligt att förstå de rika och existentiella livsberättelser som använts i föreliggande studie.

I ljuset av levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum kan lärarblivande förstås som existentiellt både ontologiskt men också epistemologiskt genom att jag ser narrativ som en kunskapsform. Att bli va är att förändras och förändringen smälter samman med kroppen i ett lärande på ett djupare plan.

Deltagarna har alla förändrats från tiden i lärarutbildning till tiden åtta år senare då jag möter dem. Samtliga har rika berättelser att dela som innehåller både glädjeämnen och motstånd. De har erfarit sorg och besvikelser, frustration och otrygghet, svårigheter att hantera första tiden i yrket, svårigheter att hitta ”rätt” plats, de har erfarit ensamhet och situationer utan något stöd från skolledning, de har lämnats med sina ”secret stories” utan att någon visat omsorg om dem.

De har ibland fått kämpa för att assimilera sig till det normativa tillståndet, det tillstånd där det mesta fungerar smidigt och utan svårigheter, där deltagarna följer de koder och egenskaper, normer och värden som är på förhand givna i de olika regionala världar som de rör sig mellan. Det normativa tillståndet är utbildningens eller skolans eller läroplanens ”stories to live by” som deltagarna tvingas leva med och förhålla sig till. När det inte går att leva med exempelvis skolans ”stories to live by” behöver deltagaren handla på något sätt, byta arbete, byta inriktning eller motsvarande för att få sin egen berättelse att fungera. Ibland har livet varit så problematiskt att deltagaren gått in i en existentiell återvändsgränd.

I berättelserna finns också glädje och lycka, harmoni och balans i livet, yrkes stolthet och kollegial samverkan, tillit och förtroenden. Erfarenheter som sannolikt gör att deltagarna stannar kvar i sitt yrke trots den baksida som också påvisats i deras ”secret stories”.

Avslutningsvis har jag uppfattat det som givande att använda levda perspektiv för att förstå lärarblivande och för att synliggöra de existentiella dimensionerna av detta lärarblivande och deras betydelse. De fem bildningsgångar som vuxit fram går inte specifikt att skilja från varandra utan deltagarna rör sig i

dessa, ibland samtidigt i flera, ibland dominerande i någon. Att det också utkristalliserades en normativ bildningsgång gjorde det möjligt att förstå de svårigheter som deltagarna möter när de avviker från densamma. Den ”perfekta” studenten rör sig mestadels i den normativa bildningsgången och där finns inga levda perspektiv och därmed inga känslor. I den normativa bildningsgången följer och förstår deltagaren kursplaner, håller deadlines, håller sig frisk och är utan bekymmer i den privata regionala världen. En bildningsgång värd att eftertrakta för att undvika problem och motstånd. Få av deltagarna befinner sig ständigt här, deras resa präglas i stället av både hälsoaspekter och känslomässiga aspekter bland andra och de utsätts emellanåt för en kamp mellan dessa aspekter och den känslolösa, normativa bildningsgången. I en sådan kamp kan jag också förstå att utbildningens ”stories to live by” inte alltid är tydlig i sin framtoning när det gäller exempelvis relationer och dess betydelse i utbildningssammanhang, som har visat sig vara en viktig aspekt hos deltagarna. Det normativa tillståndet saknar levda perspektiv, saknar existentiella förutsättningar som är av betydelse för deltagarnas yrkesutbildning.

Kampen mellan att vara en känslomässig levd kropp och att verka som lärare i en regional yrkesvärld där existentiella dimensioner inte alltid ges möjlighet att komma till uttryck, är tillsynes en redan förlorad kamp, men de skickliga lärare som deltagit i denna studie lyckas trots detta att balansera de känslomässiga dimensionerna in i en normativ yrkesvärld, något som de lärt sig utanför sin yrkesutbildning.

Att förstå lärarblivande kan vara att förstå ett levande perspektiv, ett perspektiv som är existentiellt. Att förstå lärarblivande kan också vara att förstå att lärarutbildning och skola borde ge mer utrymme för livet.

English Summary

On becoming a teacher: A lifeworld phenomenological inquiry of lived curricula into the teaching profession

This thesis is about becoming a teacher and is based on fourteen life stories concerning what it entails to evolve into a teacher. These life stories have been collected on two separate occasions which took place eight years apart. At the first series of interviews, the participants were in the midst of their education and eight years later most of them were working as teachers or had been doing so at some point after their graduation.

The aim of the study is to understand and visualize future teachers lived curriculum into the teaching profession. The thesis has a lifeworld phenomenological and narrative perspective and the following questions are framing the study:

How can the participants' life stories tell something about becoming a teacher: in first place as a student, and eight years later as a teacher?

In what regional worlds are the becoming of a teacher embodied and how is this expressed in the life stories?

What emerges as existential conditions for the becoming of a teacher and which meaning do the participants give these conditions?

Mainly, a life-world phenomenological approach is used, focusing on Merleau-Ponty's philosophy of lived body. Van Manen (1990) explains the four existentials that originate from Merleau-Ponty:

There are four existentials that may prove especially helpful as guides for reflection in the research process: lived space (spatiality), lived body (corporeality), lived time (temporality), and lived human relation (relationality or communality). [...] (these) belong to the existential ground by way of which all human beings experience the world, although not all in the same modality of course. (van Manen, 1990, s. 101-102)

The existentials are being used throughout the thesis as a main thread. With life stories, total 14, have been collected from nine participants. Of these, five participated in both interviews. Two of the participants at the first interview opted not to participate at the latter time and two new participants replaced them.

When presenting extracts from the stories, the quotes have been "cleaned" as much as possible without affecting the content. So, the sighs, hum and sounds that occur in a conversation have been eliminated and the interaction between me and the participants has been set aside. The selection of participants was based on the thought that lived experience is important in the becoming of a teacher, and that the participants have experience from other professions before they start their education to becoming teachers. The selection is also based on the so-called "snowball method", i.e. where the participant recommended other possible participants, a time-saving method.

Against the background of different political currents and trends in education, occupational skills are discussed throughout the 30 years. Through three major teacher education reforms, the political and social views of school and teachers is presented. This is discussed to demonstrate that society's needs often will be solved with a change in the school system and hence a new teacher education. The perception of professional skills has changed as society has evolved. Today's education is perhaps the most complex one ever seen in the most complex society ever. In the first chapter, I describe various research approaches in educational research, claiming that a lifeworld approach is fruitful to provide a deeper existential understanding of the becoming of a teacher.

Theoretical background and method

Based on lifeworld theory and a narrative approach, access to relevant earlier research was limited. The strategy was to find research where my interests co-existed as much as possible, and where the lifeworld constitutes the basis of each study. Narrative research that could relate to teachers' everyday conditions was also of interest. The research that mainly relates to this study are the one Clandinin and Connelly are working with (Clandinin & Connelly, 1995, 1996, 2000). Their research is largely about teachers' everyday lives in a narrative perspective. They talk, among other things, about teachers' stories and the fact that these stories meet the school's stories and other stories around us. "Stories to live by" are stories around us that we need to relate to i.e. determine whether we can live with them or not. For example, if the teacher cannot live with the school's story, he or she must decide to change work or to adapt to the school's story. "Secret stories" are stories that never being told but, as the authors indicate, they are instill constantly present in school and among teachers.

The participants in the current study have been anonymized as much as possible, therefore the presentation of them is deliberately somewhat vague and unclear. The names are fictitious and the gender does not necessarily match the real ones. Those who attended both interviews were named as Linn, Bella, Janet, Karin and Richard. Olle and Nick participated at the first interview but opted not to participate in the follow-up interviews. Hanna and Liza participated in the second interview.

By combining lifeworld theory with "stories to live by" and "secret stories", the results could be presented in several shades. In the analysis, the concepts of lived body, lived relationships, lived time and lived space, body, relationships, time and space have been seen and understood in different shades. These have been interpreted from the life stories and have intentionally been numerous to provide as much material as possible. Merleau-Ponty's lived body follows the text as a main thread and gives it its meanings in an existential perspective. Lived body is our way of meeting the world, a changed body gives a changed existence. This may mean that experiences we encounter through our everyday lives are merged with the body, which is both positive and negative, as the experience brings with it negative feelings that can even lead to burnout syndrome and / or sick leave. The negative feelings merge with the body and might draw attention from the students in a way that positive feelings rarely do. In everyday life, we may "settle our experience into the body".

Results

Using the philosophy of lived body, I interpret statements connected to lived body in different ways. For example, it may be illnesses, burnout syndromes, stress, anxiety, and similar conditions that are affecting our lived body, and therefore affect the participants' in their efforts of becoming a teacher in different ways. The stories leave strong impression and many touching points to lived body are stated. The next section deals with lived relationships, which most participants refer to as being of significant importance. The vast majority of these relationships are interrelated with some type of emotion. Examples of such emotions are trust-, security-, invisible relationships, non-participatory relationships, exclusion and close relationships, occupational relations, occupational ignorance and self-relations. The relationships are separate from each other, even if this separation is not always clear. Among these different types of relationships, no specific ranking is in question for one or the other in the

becoming of a teacher. The importance of relationships is individual and situational conditioned.

After lived relationships, lived time is discussed as an existential dimension in the becoming of a teacher. The agility of the becoming of a teacher will be variegated to time in resistance, in confinement, in freedom, as a resource, recovery time, structure, balance and time in development. As for lived relationships, nor does the aspect of time have a specific ranking as the importance of the contemporary aspects are individual and situational.

Lived spaces are the spaces where the participants move and which constitutes their becoming of a teacher and their role as a teacher. The classroom is the most important room, but also other spaces within the school where teachers move in everyday life, are important for the becoming of a teacher and they constituted as well as the time, the role of teacher. Neither lived spaces in different shades have any ranking, the importance of the existential aspects is also individual and situational.

Analysis and discussion

When the results have been presented and a first analysis has been made in the existentials of lived body, lived relationships, lived time and lived space, the analysis continues by looking at these parameters in an overall perspective. From the shades of the existentials in the life stories, there are five trajectories appears where in the participants move, sometimes in several of these simultaneously and sometimes the move foremost in one of the trajectories. In these trajectories, a picture of lived curricula also appears (see for example Barnacle, 2007, 2009; Humphreys, 2012; Lilja, 2013; Riveros, 2012). These trajectories are here named for a normative trajectory, an unhealthy career trajectory, an emotional trajectory, an ambitious trajectory and finally a misleading trajectory. Each of these forms of trajectories includes lived relationships, lived time and lived space. They also include "stories to live by" and "secret stories". The trajectory that I call normative includes a normative image of school and teacher where there is an idea of how things should be when they are "normal". This normative image is the basis for a normative trajectory. It is the seemingly "perfect" teacher student who never gets sick, does not commute, does not have children or anything else in life that can hinder and complicate the becoming of a teacher. In this study, it is this normative image and trajectory that is the one that is coveted as it includes the least resistance for the participant. The art of

assimilating oneself is of great use in this trajectory both in teacher education and later on in the regional professional world.

The unhealthy trajectory pushes participants into situations that are not always easy to handle. It may be illness, stress, tensions concerning upcoming examinations and assignments, or feeling anxious and nervous about being able to perform during the periods of work placement training. Lived body becomes central to this trajectory and the effect is primarily physical.

In an emotional trajectory, the presence of relational meetings, disappointments, hopes that are shattered, security that disappears, irrelevant responses and allegations, are great. There are positive emotions in an emotional trajectory. These are mainly related to relationships. Here the participants talk about trust, appreciation, encouragement, positive response from children and young people, and support from management. The characteristics of this trajectory are often hidden and stories are categorized as "secret stories".

An ambitious trajectory is, to a certain extent, correspond to the desire for a trajectory that is expressed in governing documents at both national and local level. Here, the "problem-free" participant goes through the training by going the extra mile and is probably more proficient than the teacher the reformers had in mind when the reform texts emerged. An ambitious trajectory is mainly within the framework of education, but to some extent also in the beginning of practicing the profession. The stories in this trajectory also have the character of "secret stories".

In the misleading trajectory, a complete picture of the teacher profession is not given and / or a different image of the profession is given than that which the participants then meet in their profession after graduating. A misleading trajectory does not consider teachers' existential conditions and everyday lives, and does not include questions about life, lived body, lived relationships, lived time and lived space, something that educated teachers meet daily in their profession. As in previous stages, the stories are hidden and "secret stories" characterize its content.

Conclusion

The five trajectories are not specifically distinguishable, but the participants move in these, sometimes in several, sometimes almost in one of them. The fact that there also appears a normative trajectory made it possible to understand the difficulties encountered by participants when they deviate from it.

They lived the curriculum in all these trajectories. The "perfect" student mostly moves in the normative trajectory where there are no lived perspectives and therefore no emotions. In the normative trajectory, the participant follows and understands the course syllabus, keeps deadlines, stays healthy and never experiences worries in the private regional world. A trajectory to covet as it is a way to avoid worries and resistance. Few of the participants finds themselves in this trajectory consistently, their journey is characterized by health aspects as well as emotional aspects, among others, and they are intermittently exposed to a battle between these aspects and the senseless normative trajectory. In such a struggle, I can also understand that the education's "stories to live by" is not always clear in its appearance in terms of relationships and its importance in education, which has proved to be an important aspect for the participants. The normative state lacks the lived perspective, lacks existential dimensions that are of importance for the teacher profession.

The struggle between being an emotionally-lived body and acting as a teacher in a regional professional world where existential dimensions are not always given space, seems to be an already lost struggle, but the skilled teachers who participated in this study succeeded in balancing the emotional dimensions into a normative professional world, a skill they did not learn during their work of teaching.

Referenser

- Aili, C., Blossing, U. och Tornberg, U. (2008). *Läraren i blickpunkten: Olika perspektiv på lärare liv och arbete*. Stockholm: Pedagogiska magasinet.
- Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I Skott, C., (red.) (2004). *Berättelsens praktik och teori: narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Akkerman, S. F. och Meijer, P.C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27 (2011), pp. 308–319.
- Alerby, E. (2010). Om kroppens betydelse i lärandet. I Hugo, M. & Segolsson, M. (red.) (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. (1., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, E. (2014). Jan Bengtsson (1949–2013): A Phenomenological Scholar of Our Time. *Educational Philosophy and Theory*. Nov., 2014.
- Alerby, E., Hagström, E. & Westman, S. (2014). The embodied classroom: a phenomenological discussion of the body and the room. *Pedagogický Casopsis*. Vol. 5, Nr. 1, pp. 11-23.
- Alerby, E. (2009) Knowledge as a 'Body Run': Learning of Writing as Embodied Experience in Accordance with Merleau-Ponty's Theory of the Lived Body. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol. 9 Ed. 1, pp.1-8.
- Alerby, E. & Hörnqvist, M.-L. (2005). Reflections from a school on a school. *Reflective Practice*. Vol. 6, No. 2, pp. 319–325.
- Allen, J.M. & Wright, S.E. (2014), Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 20. Nr 2, pp. 136-151.
- Andersson, N. (2014). Assessing dance: A phenomenological study of formative assessment in dance education. *Nordic Journal of Art and Research*, vol. 3, no. 1. www.artandresearch.info
- Angier, T.P.S. (2012). *Ethics: The Key Thinkers (Key Thinkers)* [Elektronisk resurs]. Bloomsbury Publishing.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (red.) (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2008). Lärarstudenters professionella/personliga utveckling. *Educare – vetenskapliga skrifter*. (Nr. 1). Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Assunção Flores, M. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher education*. Vol. 22, pp. 219-232.

- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*. Vol. 30, No. 3, June 2004, pp. 379-
- Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. I Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research*. Update 33, University of Surrey, England.
- Barnacle, R. (2004) Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 36, Nr. 1, pp. 57-67.
- Barnacle, R. (2009) Gut Instinct: The body and learning. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 41, Nr. 1, pp. 22-33.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 175–189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, pp. 762-769.
- Beijaard, D. Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, pp. 749–764.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar: fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900–1968*. Diss. Göteborg: Univ.
- Bengtsson, J. (1995): Theory and Practice - Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 18, Nr. 2-3, pp. 231–238.
- Bengtsson, J. (1995b). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. I Kansanen, P. (red). *Discussion in some Educational Issues VI* (1995). Helsingfors universitet.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2006) The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 38, Nr. 2, pp. 115-128.
- Bengtsson, J. (2007). Den bildade kroppen. *Pedagogiska magasinet* nr 2, 2007.

- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I Hugo, M. & Segolsson, M. (red.) (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. (1., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2012). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Stud Philos Educ* (2013), Vol. 32:39–53.
- Bengtsson, J. (2013). Krop og viden i skolen. *Studier i Pædagogisk Filosofi*. Årgång 2, nr. 2, 2013, s. 46–52.
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I Bengtsson, J. och Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Bergöö, K. (2009). Yrke, ämne, forskning: en lärarutbildning på tre ben. Kristianstad: Kristianstad Academic Press
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Berndtsson, I. (2015). Kroppslighet och existens i lärande. I Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Bettie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*. Vol. 37, No. 1, pp. 53-70.
- Biesta, G.J.J. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Boje, D.M. (2001). *Narrative methods for organizational and communication research*. London: SAGE.
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008. Malmö.
- Bredmar, A-C. (2013). Teachers' Experiences of Enjoyment of Work as a Subtle Atmosphere: An Empirical Lifeworld Phenomenological Analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol. 13, special edition, september, 2013.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D.A. (red.) (2001). *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Philadelphia, Pa.: Benjamin.
- Bronäs, A. & Selander, S. (Red.) (2006). *Verklighet, verklighet: Om teori och praktik i lärarutbildning*. Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.

- Bron-Wojciechowska, A. (1992). Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. Forskarens och lärares erfarenheter *Spov. Studier av den pedagogiska väven*. No. 17, pp. 35–49.
- Brook, A. (2009). The Potentiality of Authenticity in Becoming a Teacher. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 41, No. 1, pp. 46–59.
- Brown, P.U., Castle, K., Rogers, K.M., Feuerhelm, C. & Chimblo, S. (2007) The Nature of Primary Teaching: Body, Time, Space, and Relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Vol. 28, Nr. 1, pp. 3–16.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Burman, A. (2014). Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teacher and teacher educators. *Oxford Review of Education*. Vol. 33, No. 4, September 2007, pp. 445–467.
- Caires, S., Almeida, A. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 35, No. 2, May 2012, pp. 163–178.
- Carlgrén, I. & Lindblad, S. (2016). Lärarprofessionalism Lojalitet eller självständighet. I *Skola, lärare, sambälle: vänbok till Sverker Lindblad*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik; 2016.
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I Bentsson, J. (red), 2005. *Med livsvärlden som grund*. 2005. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Carter, K. and Doyle, W. (1995). Teacher-Researcher Relationships in the Study of Teaching and Teacher Education. *Peabody Journal of Education*. Vol. 70, No. 2., pp. 162–174. London: Routledge.
- Cary, L.J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*. Vol. 5, No. 3, pp. 411–427.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (red.) (1993). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*. Vol 2. no. 4, pp. 377–387.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*. 19:6, pp. 487–500.

- Clandinin, D. J. & Connelly F. M. (1990). Narrative, Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 20, No. 3, pp 241–253.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' College.
- Clandinin, D. J. & Connelly F.M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. *Educational Researcher*. Vol. 25, No. 3, pp 24–30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry* Vol. 28, Nr. 2, pp. 149–164.
- Clandinin, D. J. & Connelly F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2002). Narrativ Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry. *Curriculum Inquiry*. Vol. 32, Nr. 2, pp. 161–169.
- Clandinin, D.J. & Rosiek, J. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. I Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., Murphy, M.S., Huber, J. & Murray Orr, A. (2010), Negotiating Narrativ Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. *The Journal of Educational Research*, Vol. 103, pp. 81–90.
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- Cohen, D. (2011): *Teaching and its predicaments*. Harvard University Press.
- Cohen, J. L. (2008). "That's not treating you as a professional": teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 14, No. 2, pp. 79–93.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Fang He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the Professional knowledge of landscape. *Teaching and Teacher Education*. Vol 13, No. 7, pp. 665–674.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (red.) (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE.
- Dall'Alba, G. & Barnacle, R. (2005) Embodied Knowing in Online Environments. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 37, Nr. 5, pp. 719–744.
- Dall'Alba, G. & Barnacle, R. (2007) An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*. Vol. 32, No. 6, pp. 679–691.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm.

- Day, D., Alison, K., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*. Vol. 32, No. 4, pp. 601–616.
- Dominicé, P.F (1990). Composing Education Biographies: Group reflection Through Life Histories. I Mezirow, J. (red.) (1990). *Fostering critical reflection i n adulthood: a guide too trasformative and emancipatory learning*. ((1. ed.) San Fransisco: Jossy-Bass Publisher.
- Englund, T. (1980). Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningskola och grundskola 1918/19–?. Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning.
- Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildningen*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet, 2005. Umeå.
- Erlandsson, P. (2005). *Reflektionens gränser: En granskning av Schöns reflection-in-action*. [Elektronisk resurs].
- Estola, E. (2003). Hope as Work - Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 47, No. 2, pp. 181–203.
- Evaldsson, A-C & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbing som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 14, nr. 1, s. 65–82.
- Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, pp. 1481–1489.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: statlig reglering 1944–2008*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.
- Forresta, M., Keenerb, T., & Harkins, M. J. (2010). Understanding narrative relations in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 38, No. 2, pp. 87–101.
- Forsberg, E. & Pettersson, D. (2016). Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar. I *Skola, lärare, samhälle: vänbok till Sverker Lindblad*. (2016). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003): *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2003:1.

- Fredlund, A.P. (2004). När tanken tar kropp: om Merleau-Pontys filosofi. I Merleau-Ponty, M. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.
- Frykman, J. (2012). *Berörd: plats, kropp och ting i fenomenologisk kulturanalys*. Stockholm: Carlsson.
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*. Vol. 25, pp. 99–125.
- Goodson, I.F. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I.F. & Sikes, P.J. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Greenwalt, K.A. (2008). Through the camera's eye: A phenomenological analysis of teacher subjectivity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, pp. 387–399.
- Gustavsson, A. & Bergström, H. (2005). Pendlingen mellan olika tolkningsintressen. I Selander, S. & Ödman, P.-J. (red.) (2005). *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (2002). Vad är kunskap? en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Enskede: TPB.
- Habermas, J. (1984). *Borgerlig offentlighet: kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*. Lund: Arkiv.
- Haglund, K. (2004). Conducting Life History Research With Adolescents. *Quality Health Research*. Vol. 14, No. 9, pp. 1309–1319.
- Hallsén, S. (2013). *Lärautbildning i skolans tjänst?: en policyanalys av statliga argument för förändring*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new Teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, pp. 1349–1361.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about Theory-Practice Is All? Student Teachers' Learning in Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 10, Nr. 6, pp. 623–637.
- Hasinoff, S. & Mandzuk, D. (2005). Bonding, Bridging, and Becoming a Teacher: Student Cohorts and Teacher Identity. *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol. 51, No. 3, Fall 2005, pp. 231–245.
- Hegender, H. (2007). Lärautbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: Ett "mischmasch" av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 12, nr. 3, s. 194–207.

- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Diss. Linköping: Linköpings universitet. Linköping.
- Heidegger, M. (2013). *Vara och tid*. Göteborg: Daidalos.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoveid, H. & Honerød Hoveid, M. (2008). Teachers' Identity, Self and the Process of Learning. *Studies in Philosophy & Education*. Vol. 27, Nr. 2/3, pp. 125–136.
- Hugo, M. (2010). Forskning och lärande i klassrummet måste vara på riktigt. I Hugo, M. & Segolsson, M. (red.) (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. (1., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. & Segolsson, M. (red.) (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. (1., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Humphreys, C.K. (2012) Developing Student Character: Community College Professors Who Share Power. *Community College Journal of Research and Practice*. Vol. 36, Nr 6, pp. 436–447.
- Högskoleverket 2001:1 R. *Livslångt lärande som idé och praktik*. Högskoleverket: 2001.
- Högskoleverket (2005a). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Del 2: Lärosättesbeskrivningar och bedömningar. Del 3: Särskilda studier. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2005b) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Lärarutbildningen har allvarliga brister*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005c) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Studenterna garanteras inte undervisning i hur man lär barn att läsa och skriva*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005d) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: "Man kan glida igenom delar av utbildningen"*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2008:8. *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jansson, B. (red.) (2011). *Utbildningsvetenskapens kärna: Lärarkretsens innersta väsen?* 1 uppl. Gleerups.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2004). Modrare-fröken-relationer – en institutionaliserad praktik. I Melander, H., Pérez Prieto, H., Sahlström, F. & Lindblad, S. (red.) (2004). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

- Karlsson, M. & Pérez Prieto, H. (red.), (2012). *Livsberättelser [Elektronisk resurs]: mening och identitet i tid och rum*. Pedagogik och pedagogiskt arbete, Estetik-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet, Karlstad, 2012. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-11624>
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade: studie*. Stockholm: Bonnier.
- Klein, B. (1990). Transkribering är en analytisk akt. *RIG*. Tidskrift utgiven av föreningen för svensk kulturhistoria i samarbete med Nordiska museet och Folklivsarkivet i Lund. Årg. 73, s. 41–66.
- Koc, K. (2012). Using a Dilemma Case in Early Childhood Teacher Education: Does It Promote Theory and Practice Connection? *Educational Sciences: Theory and Practice*. Vol. 12, Nr. 4, pp. 3153-3163.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in the teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20, pp. 77–97.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening: anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Diss. Växjö: Växjö universitet. Växjö.
- Kroksmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Kullenberg, T. (2015) Om bildning och ombildning i en föränderlig värld. I Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 33, No. 1, February 2010, pp. 3-18.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2010. Malmö.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 25, Nr. 1, s. 16–35.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005[1991]). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993): *The practice of learning*. In Chaiklin, S & Lave, J. (red.) (1993). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levinsson, M., Hallström, H. & Claesson, S. (2013). Problems in developing formative assessment: A physics teacher's lived experiences of putting the ideas into practice'. *Assessment Matters*. Vol. 5, pp. 116-142,

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lilja, A. (2013a). Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol. 13, special edition, september, 2013.
- Lilja, A. (2013b). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Temanummer om ramfaktorteoretiskt tänkande. Årg. 4, nr. 1.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan: om genus, kropp och uttryck*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen?: en studie av tradition och förändring i lärar-utbildningen*. Diss. Stockholm: Univ., 1996. Stockholm.
- Linné, A. (2010). Lärarutbildning i historisk belysning. *Lärarnas Historia*. Elektronisk resurs. <http://www.lararnashistoria.se>.
- Lund, S. & Sundberg, D. (2004). *Pedagogik och diskursanalys: metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Stockholm
- Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. (3. uppl.) Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lübcke, P., (red.), Grøn, A., Bengtsson, J., Husted, J., Alstrup Rasmussen, S., Sandøe, P. & Stefansen, N.K. (1997). *Filosoflexikonet: [filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö]*. Stockholm: Forum.
- Löfgren, H. (2012). Det sitter inte i väggarna: yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2012. Karlstad.
- Löfgren, H., Karlsson, M. & Pérez Prieto, H. (red.) (2015). *Med livsberättelser som forskningsansats [Elektronisk resurs] en rapport från den 6:e livsberättelsekonferensen i Karlstad*. Karlstad: Karlstad University Press. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-114680>
- Löwenborg, L. & B. Gíslason (2003). *Lärarens arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Löyttyniemi, V. (2008). Vem är du? Förundran som forskningsmetod. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr. 2, 2008.
- Macintyre Latta, M. & Buck, G. (2008) Enfleshing Embodiment: 'Falling into trust' with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 40, No. 2, 2008.

- Martin, C. (2004). From other to self: learning as interactional change. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2004. Uppsala.
- Martin, C. (2009). Relevance of Situational Context in Studying Learning as Changing Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 53, Nr. 2.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25, Nr. 2, pp. 297–308.
- Meijer, P.C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 17, pp. 115–129.
- Mercer, N. (2008). Changing our minds: a commentary on 'Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education'. *Cultural Studies of Science Education*. Vol. 3, No. 2, pp. 351–362.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. (1. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion
- Mishler, E.G. (2004[2000]). *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mishler, E.G. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. I Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London och New York: Routledge.
- Morberg, Å. (1999). *Ämnet som nästan blev: en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. Diss. Stockholm: Univ. Stockholm.
- Nietzsche, F. (1882/1987). *Den glada vetenskapen*. Göteborg: Korpen.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim: [om statlig styrning av skolan]*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.
- Ord, K. och Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debates in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*. No. 60, pp. 355–362.
- Parsons, T. (1939): The Professions and Social Structure. *Social Forces* (May 1939).
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing Reflective Practice in Student Teachers: Collaboration and Critical Partnerships. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Vol. 12, Nr. 4, pp. 3153–3163.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm.

- Pedagogisk forskning i Sverige. (1999). Temanummer om ramfaktorteoretiskt tänkande. Årgång 4, nr. 1.
- Pérez Prieto, H. (2000). *Historien om räven och andra berättelser: om klasskamrater och skolan på en liten ort - ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Pérez Prieto, H. (2004). En gammaldags lärare i en reformerad skola. I Melander, H., Pérez Prieto, H., Sahlström, F. & Lindblad, S. (red.) (2004). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Pérez Prieto, H. (red.) (2006). *Erfarenhet, berättelse och identitet: livsberättelsestudier*. Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet, Karlstad 2006:70.
- Pérez Prieto, H. (2012). Vill man ha det samhälle som är? Den integrerade lärarutbildningens uppgång och fall i en pensionerad lärarutbildares berättelser. I Karlsson, M. & Pérez Prieto, H. (red.) (2012). *Livsberättelser [Elektronisk resurs]: mening och identitet i tid och rum*. Karlstad: Pedagogik och pedagogiskt arbete, Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-11624>
- Perselli, A-K. (2014). *Från datasal till en-till-en: En studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen*. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet. Härnösand.
- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard (red) (1995). *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Narrative Knowing and the Study of Lives. In Birren, J. E., (red.), *Aging and biography: explorations in adult development: explorations in adult development*. New York, N.Y.: Springer. Pp. 77–99.
- Polkinghorne, D. E. (1996a). Explorations of Narrative Identity. *Psychological Inquiry*, Vol. 7, No. 4, pp. 363–367.
- Polkinghorne, D. E. (2005) Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 52, No. 2, pp. 137–145.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*. Vol. 13, No. 4, pp. 471–486.
- Riksdagsskrivelse (2014/15:47). Regeringskansliet.

- Riveros, A. (2012). Beyond Collaborati on: Embodied Teacher Learning and the Discourse of Collaboration in Education Reform. *Stud Philos Educ.* Vol. 31, pp. 603–612.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith et al. (2008) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*, 3. ed., Routledge, New York.
- Ruin, H. (2011). Anteckningar om Heideggers begrepp ”Ge-stell”, i Dahlberg, L. & Ruin, H. (red), (2011). *Fenomenologi, Teknik, Medialitet*. Stockholm: Södertörns Filosofiska studier 11.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student Teachers' Professional Identity Formation: Between Being Born as a Teacher and Becoming One. *Educational Studies.* Vol. 35, Nr. 4, pp. 361–378.
- Schostak, J.F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: framing the project*. Buckingham: Open Univ. Press.
- Schostak, J.F. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Maidenhead: Open University Press.
- Schultz, K., & Ravitch, S.M. (2012). Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education.* Vol. 64, No. 1, pp. 35–46.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schön, D.A. (2003[1983]). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Segolsson, M. (2010). Information, kunskap och bildning. I Hugo, M. & Segolsson, M. (red.) (2010). *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. (1., uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800, *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2003:460, *Lag om etekprövning av forskning som avser människor*. SFS., 2003:460. Utbildningsdepartementet.
- Sigurdson, E. (2014). *Det sitter i väggarna [Elektronisk resurs]: en studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2014. Umeå.
- SKOLF 2010:37 *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skott, C. (red.) (2004). *Berättelsens praktik och teori: narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse: det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.
- Smagorinsky, P., Susan Cook, L., Moore, C., Jackson, C., Jackson, A.Y. & Fry, P.G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the

- Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 2004, pp. 55:8.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teacher and Teaching: theory and practice*. Vol. 13, No. 4, pp. 377–397.
- Somers, M. & Gibson, G. (1994) Reclaiming the Epistemological Other: Narrative and the Social Constitution of Identity. I Caboun, C. (red). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2009/10:89. *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Spinelli, E. (2005). *The interpreted world: an introduction to phenomenological psychology*. 2nd ed. London: Sage.
- Spånberger Weitz, Y. (2011). *Ungas erfarenheter av skola, samhällsvård och vuxenblivande: en studie av fem livsberättelser*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Stiwne, D. (red.) (2008). *Bara detta liv: texter i existentiell psykologi och psykoterapi*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Stolpe, K. (2011). *Att uppmärksamma det väsentliga: lärares ämnesdidaktiska förmågor ur ett interaktionskognitivt perspektiv*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2011.
- Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp?: en textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Diss. Örebro: Örebro universitet. Örebro.
- Säljö, R. (1998). Lärande - att behärska institutionella former av kommunikation. I *Utbildning och demokrati*, nr 2, 1998, s. 15–28.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. *Utbildning och demokrati*. Vol. 20, Nr. 3, pp. 67–82.
- Timoštsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, pp. 1563–1570.
- UKÄ rapport 2015:24. *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarutbildningarna*. Universitetskanslersämbetet 2015.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Vol. 14, Nr. 4, pp. 1402-1407.
- Urzúa, A. & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, No. 7, pp. 1935–1946.

- Vagle, M.D. (2009) Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 15, Nr. 5, pp. 579–599.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher. Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 33, No. 1, pp. 53–64.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 1 (1), pp. 33–50.
- Van Manen, M. (1991/1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. (2. ed.) Ontario: Althouse press. 1st ed. 1990.
- Van Manen, M., and Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*. No. 18, pp. 215–224.
- Westman, S. & Alerby, E. (2013). The Phenomenology of Teacher Work: Images of Control, Chaos and Care. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 3, No. 4 [Special Issue – February 2013].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Wright, G.H. *Myten om framsteget: tankar 1987-1992: med en intellektuell självbiografi*. [Ny utg.]. Stockholm: Bonnier; 1994.
- Zeichner, K. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. I Handal, G., Vaage, S. & Carlgren, I. (red.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*, Falmer, London, 1994.
- Zeichner, K. & Yan Liu, K (2009). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. Chapter in *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, pp. 67-84, Date: 03 November 2009.
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Läroarbildning mellan det bekanta och det obekanta: en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Diss. Örebro: Örebro universitet. Örebro
- Ödman, P-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I Selander och Ödman. *Text och existens: hermeneutik möter samhällskunskap*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Elektroniska källor

McKinseys rapport, www.mckinsey.com/

Om lärarblivande

En livsvärldsfenomenologisk studie om bildningsgångar in i läraryrket

Syftet med föreliggande avhandling är att *förstå och synliggöra blivande lärares bildningsgångar in i yrket*. Med hjälp av narrativ metod har livsberättelser samlats in, först när deltagarna var studenter på lärarutbildningen och sedan efter ytterligare åtta år, när de arbetat som lärare några år. Det är ett rikt material, fyllt av nyanser av livet och jag tolkar dem i livsvärlds-fenomenologisk teori, där den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) och hans begrepp *levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum* står i fokus. Parallellt med livsvärlds-fenomenologin har begreppen "stories to live by" och "secret stories" använts för att beskriva hur deltagarna omges av berättelser som vävs in i deras. "Stories to live by" kan betyda att deltagaren omges av berättelser i sitt liv, utbildningens eller skolans, som hen har att förhålla sig till. Om inte deltagaren kan "leva med" skolans berättelse behöver hen bestämma sig för att antingen assimilera sig till skolans berättelse eller sluta som lärare. "Secret stories" är en annan typ av berättelser, det är berättelser som aldrig berättas. Dessa kan exempelvis handla om sådant som deltagarna reflekterar kring angående sitt yrke men som de aldrig talar om.

Fem bildningsgångar utkristalliseras ifrån berättelserna. Dessa är: *en normativ, en ohälsosam, en känslomässig, en ambitiös och en missvisande bildningsgång*. En normativ bildningsgång är den som är tänkt att utbildning och skola ska handla om. Här går den "perfekta" studenten, utan sjukdomar, små barn eller långväga resor. I en ohälsosam bildningsgång tvingas deltagarna in i situationer som kan vara problematiska att hantera. Detta kan vara aktuellt när pressen blir för stor under utbildningen eller när något händer inom utbildning/skola som påverkar deltagaren negativt. En känslomässig bildningsgång handlar i allt om ett levt perspektiv; levd kropp, levda relationer, levd tid och levt rum. Samtliga aspekter knyts i det mesta till känslor. I en ambitiös bildningsgång rör sig studenter som gör mer än vad som förväntas av dem både i utbildning och i skola. I en missvisande bildningsgång rör sig deltagaren när utbildningens och skolans bild över yrket inte överensstämmer med deltagarens uppfattning. Deltagarna är inte bara i en bildningsgång, de rör sig mellan dessa och kan befinna sig i flera samtidigt. En normativ bildningsgång är eftersträvnsvärd då det i allra flesta fall är bekvämt att vara den "perfekta" studenten/nyblivna lärares.



Monica Vikner Stafberg har arbetat som lärarutbildare sedan 2001. Intresset för lärarblivande har funnits sedan dess och 2004 föddes idén om en studie kring ämnet. Monica är än idag verksam som lärarutbildare vid Institutionen för Kultur och Lärande vid Södertörns högskola. I huvudsak utgår forskningsintresset från livsvärlds-fenomenologi.

ISBN 978-91-7346-931-9 (print)

ISBN 978-91-7346-932-6 (pdf)

ISSN 0436-1121