



Med livsberättelser som forskningsansats

En rapport från den 6.e livsberättelsekonferensen i Karlstad

Håkan Löfgren, Marie Karlsson & Héctor Pérez Prieto (red.)

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

FORSKNINGSRAPPORT | Karlstad University Studies | 2015:8

Med livsberättelser som forskningsansats

En rapport från den 6:e livsberättelsekonferensen i Karlstad

Håkan Löfgren, Marie Karlsson & Héctor Pérez Prieto (red.)

Med livsberättelser som forskningsansats - En rapport från den 6.e
livsberättelsekonferensen i Karlstad

Håkan Löfgren, Marie Karlsson & Héctor Pérez Prieto (red.)

FORSKNINGSRAPPORT

Karlstad University Studies | 2015:8

urn:nbn:se:kau:diva-34944

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-619-6

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
651 88 Karlstad
054 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2015

WWW.KAU.SE

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
<i>Håkan Löfgren, Marie Karlsson & Héctor Pérez Prieto</i>	
Del A. Livsberättelser - identitet och kontext	11
2. Användandet av olika tidsjag i berättelsen om sig själv i nuet	12
<i>Helena Blomberg</i>	
3. "Why did I try to kill myself?" A narrative context analysis of Marianne's story	23
<i>Rita K. Klaussen</i>	
4. Från skuldproblemsberättande till forskningsresultat – att analysera berättelser i ett tids- och kontext-perspektiv	34
<i>Lisbeth Sandvall</i>	
5. Moraliskt och politiskt signifikanta identitetsberättelser	47
<i>Gull Törnegren</i>	
Del B. Livsberättelser - tillhörighet och språk	59
6. "Läskigt, men kull"	60
- emotionella positioneringar i berättelser om resor till hemlandet	
<i>Birgitta Ljung Egeland</i>	
7. Det var inte så jobbigt det där med språket längre. Elever med svenska som andraspråk berättar om sina nio år i grundskolan	75
<i>Ann-Christin Torpsten</i>	
8. "Ibland får man ju våga lite själv också så är vi gamla uvar". Förskolan som en mångkontextuell arena - två lärares berättelser	88
<i>Mirja Betzholtz</i>	

Del C. Livsberättelser - livsvärld och lärande	100
9. ”Jag vill att man tar bort kärnämnen och läser mer teori” - Isaks berättelse om att gå lärlingsutbildning <i>Nina Kilbrink</i>	101
10. Ricoeur och narrativen ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv <i>Juvas Marianne Liljas</i>	112
11. Om förändrat liv och lärande vid nedsatt syn - livsberättelser med grund i människors livsvärld <i>Inger C. Berndtsson</i>	126
12. Konsten att komma in på livet med narrativ design <i>Monica Vikner Stafberg</i>	138

Författarpresentation

Inger C. Berndtsson är fil. dr i pedagogik och universitetslektor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. I sin forskning har hon särskilt intresserat sig för hur människor lär sig att hantera en omfattande synnedsättning i livet och i samhället. Här har livsvärldsansatsen utgjort en särskild inspirationskälla för att skapa kunskap om hur livet och världen förändras vid genomgripande händelser, men också om hur livet åter kan erövrats och ges mening.

Mirja Betzholtz arbetar som universitetsadjunkt inom utbildningsvetenskap, främst inom läraryrket på Linnéuniversitetet och som licentiand i forskarskolan "Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola" i Malmö. Hennes forskningsområde fokuserar: Lärares tal om mångfaldsuppdraget i förskolan i ljuset av villkor och förutsättningar för yngre barns lärande i en mångkontextuell barndom. Hennes studier problematiserar förskolans kontext med utgångspunkt från interkulturella perspektiv. Genom att använda en livshistorieansats kan lärares yrkeserfarenheter belysas.

Helena Blomberg är lektor i sociologi vid Akademin för hälsa, vård och välfärd vid Mälardalens högskola. Hennes huvudsakliga forskningsområde utifrån diskurs- och narrativ analys är studiet av vilken betydelse berättelser kan ha för individers identitetsskapande – hur olika retoriska resurser i berättandet möjliggör olika sociala handlingar. Hon arbetar för närvarande med ett projekt som har fokus på hur yrkesidentiteter som sjuksköterskor och socionomer framställs i medier.

Birgitta Ljung Egeland är ämneslärare, leg. psykolog och doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar om barns berättande och berättelser, barn med migrationsbakgrund och förhandlingar om tillhörighet i och utanför skolan. Hon studerar barn som bor och går i skolan i icke-urbana miljöer.

Marie Karlsson är docent i Pedagogik vid Karlstad universitet. Hennes forskning handlar bland annat om relationer mellan föräldrar och institutioner som förskola, skola och fritidshem, samt ungas identitetsskapande genom berättande i samtal och internet-chat. Ett perspektiv på berättelser och berättande som sociala och identitetsskapande handlingar genomsyrar den forskning hon bedriver.

Nina Kilbrink är filosofie doktor och arbetar som lektor i pedagogiskt arbete vid institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Kilbrink disputerade 2013 med avhandlingen *Lära för framtiden: transfer i teknisk yrkesutbildning*. En del av hennes

forskning har fokuserat berättelser om erfarenheter av lärande och undervisning ur elevers, lärares och handledares perspektiv inom yrkesutbildning i skola och arbetsliv.

Rita K. Klaussen PhD-student i helse- og omsorgsfag/forsker Senter for Omsorgsforskning Nord. Det helsevitenskapelige fakultet, Institutt for helse- og omsorgsfag, Norges Arktiske Universitet UiT. Forskningsinteresser: Psykisk helse og brukervedvirkning, innsikt i egen helse og behandling, narrative metoder.

Juvas Marianne Liljas fil. dr i musikpedagogik och universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon har deltagit i två större forskningsprojekt med koppling till hur den Nordiska operan situerades under 1800-talet och Musikfolkhögskolans utbildningsideologier. Det gemensamma för hennes forskningsansatser kan sägas vara historiska villkor för (högre) musikutbildning, utbildningssystemets proveniens samt musisk pedagogik som resurs i skolans pedagogiska arbete.

Håkan Löfgren är postdoktor i Pedagogik vid Linköpings universitet. Hans forskning handlar om lärares och förskollärares profession med fokus på kollegiala relationer, bedömnings- och dokumentationsarbete. Vidare studerar han mellanstadieelevers berättelser om sina erfarenheter av att göra nationella prov och få betyg. Ett intresse för berättelsers retrospektiva meningsskapande karaktär i lärares och elevers berättade erfarenheter präglar hans forskning.

Héctor Pérez Prieto, professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Han är främst intresserad av erfarenheter av pedagogiska processer i relation till utbildnings sociologiska och utbildningspolitiska sammanhang och har arbetat med studier av både elevers och lärares skol- och livsberättelser.

Lisbeth Sandvall arbetar som lektor vid Linnéuniversitet i Växjö. Hennes forskningsområde handlar om överskuldsettningsproblem och skuldsanering men också ekonomiska svårigheter och skuldproblem av olika omfattning. Hon är intresserad av ett narrativt perspektiv och arbetar med personliga erfarenheter av skuldproblem. Individuella berättelser är viktiga då de också speglar företeelser och ger kunskap om samhället i stort.

Ann-Christin Torpsten Ph.D., lektor i pedagogik undervisar inom lärarutbildning och i fristående kurser vid Linnéuniversitet. Forskningsfokus riktas mot kunskapsutveckling, literacitet, mångfald, värden, deltagande och identitet när barn och elever har skolans språk som sitt andraspråk. I pågående forskningsprojekt studeras Translanguaging i för- och grundskolans flerspråkiga klassrum.

Gull Törnegren är teologie doktor vid Uppsala Universitet och arbetar sedan 2002 som universitetsadjunkt vid Högskolan Dalarna, där hon undervisar i etik inom såväl religionsvetenskap, som i lärar- och sjuksköterskeutbildningarna. Hon bedriver forskning om livsberättelsetolkning och om lärares professionsetik och har i sitt avhandlingsarbete analyserat israeliska och palestinska kvinnors reflekterande livsberättelser. Dessa analyser kopplas till det politisk-filosofiska begreppet ”utvidgat tänkande” och diskuteras inom ramen för dialogbaserad feministisk etisk teori.

Monica Vikner Stafberg är doktorand vid Göteborgs Universitet, pedagogiska institutionen. I avhandlingsarbetet skriver hon om lärarblivande i perspektivet levd kropp. I det arbetet har livsberättelsen varit central och givit mig ett fruktbart material som är både personligt och informationsrikt.

1. Inledning

Livsberättelser som sociala handlingar och som sätt att förstå sin omvärld

Håkan Löfgren, Marie Karlsson och Héctor Pérez Prieto

Berättelsen bakom den här rapporten börjar en novemberdag år 2008 då den första livsberättelsekonferensen gick av stapeln vid Karlstad universitet. Vi har sedan dess mötts varje år med ambitionen att skapa en mötesplats där livsberättelseforskning ligger i fokus och där pågående forskning ventileras och diskuteras. Till konferensen har det under åren kommit forskare och forskarstuderande från hela Norden som arbetar med livsberättelser på många olika sätt; till exempel som språkliga och kulturella verktyg, historiska dokument, personliga vittnesmål, minnen av förfluten tid eller som identitetsskapande handlingar. Flera texter som presenterats för första gången på konferensen har sedan utvecklats till vetenskapliga artiklar som publicerats inom olika forskningsfält. Den här rapporten är dock den första gemensamma publikation som vi gett ut inom ramen för konferensen och de texter som vi samlat här är skrivna av de författare som hörsammade vår uppmaning att bidra med färdiga artiklar till den sjätte livsberättelsekonferensen. De olika artiklarna är produkter av de enskilda författarnas arbete och de representerar deras särskilda forskningsintressen, men de har även påverkats av de gemensamma diskussioner som pågick under livsberättelsekonferensen. Vi anser därför att artiklarna även i viss mån speglar konferensdeltagarnas samlade kunskaper och erfarenheter av att studera livsberättelser.

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. Bruners (1986) distinktion mellan livet som berättelse och det berättade livet pekar på centrala delar av livsberättelseansatsens analytiska potential. Å ena sidan kan uppmärksamheten riktas mot de erfarenheter och upplevelser som människor ger uttryck för i sina berättelser för att förstå och beskriva ett fenomen (se t ex Bertaux, Thompson & Rotkirsch, 2005). Å andra sidan kan berättelsernas karaktär av socialt situerade identitetsskapande handlingar uppmärksammas (Bamberg, 1997). Livsberättelseforskning idag handlar ofta om att forskarna vill dra nytta både av berättelsernas karaktär av meningsskapande sociala handlingar (Mishler, 1999) och som uttryck för människors retrospektiva förståelse av sin tillvaro (Freeman, 2010), eller ur ett annat teoretiskt perspektiv, sin livsvärld (Ricoeur,

1992). Ett ytterligare perspektiv på relationen människa, erfarenhet och berättelse som vi ofta diskuterat på våra konferenser handlar om de kontextualiseringar vi som forskare gör. Denna diskussion har bäring på såväl de kontexter där data konstrueras som på gradskillnader i om vi huvudsakligen betraktar berättelserna som diskursiva handlingar eller som ett sätt att se världen (Gergen & Gergen, 2006). Traditionellt har livsberättelsedata konstruerats genom livsberättelseintervjuer där den intervjuade i lugn och ro kan reflektera över händelser i sitt liv och lägga dem till rätta på ett koherent sätt (Linde, 1993), men det har nu även blivit vanligt att studera de berättelser som tar form i vardaglig interaktion (Bamberg, 1997; Karlsson, 2013). Väljer vi att göra traditionella livsberättelseintervjuer så ligger det nära till hands att betona berättelsernas karaktär av retrospektiva och meningsbärande utsagor om hur människor förstår sina erfarenheter. Exempel på sådana studier är Pérez Prietos (2006) bok om "Räven och andra berättelser" där en elevs livsberättelser ligger till grund för beskrivningar av livet i en skolkass men också ger perspektiv på tillvaron i en liten ort på den Svenska landsbygden. Genom att även lyfta in delar av andra skolkamraters livsberättelser nyanseras och kontextualiseras beskrivningen steg för steg. Löfgren (2012) har på ett liknande sätt genom analyser av olika lärares livsberättelser beskrivit hur institutionella berättelser på en skola blir en del i hur lärarna formulerar sin historia men ger den delvis olika betydelser och därmed framträder på olika sätt som lärare. Löfgren (2014) har även beskrivit hur lokala kontexter ges betydelse då förskollärare i sina livsberättelser positionerar sig i relation till de ökade kraven på dokumentation i förskolan. Väljer vi å andra sidan att studera berättelser som tar form i vardagliga samtal så ligger det närmre till hands att analysera dem som diskursiva handlingar (Karlsson & Olin-Scheller, in press). Dessa berättelser har en mindre tillrättalagd karaktär och är ofta fragmentartiska eftersom de i hög grad tar form som ett resultat av ett samspel mellan människor som inte givits tid att planera vad de ska berätta. Istället för att fokusera på den mening berättaren själv tillskriver sin berättelse riktar denna typ av forskning intresset mot den mening som formas genom interaktionen *mellan* människorna och ställer den i relation till de olika diskurser som ramar in berättelserna (Karlsson, Perälä-Littunen, Böök & Löfdahl, in press).

De olika bidragen i denna rapport förhåller sig alla på olika sätt till relationen människa, erfarenhet och berättelse, men de kan kategoriseras som mer eller mindre nära varandra i detta avseende. Vi har därför valt att placera in artiklarna i tre temaområden som vi menar illustrerar de centrala dragen avseende artiklarnas innehåll, Livsberättelser - identitet och kontext, Livsberättelser - tillhörighet och språk samt Livsberättelser - livsvärld och lärande. I det följande ges en kort presentation av bidragen inom varje område.

Under det första temat samlas artiklar som på olika sätt riktar sitt intresse mot relationer mellan livsberättelser identiteter och kontexter (jämför Mishler, 1999). I **Helena Blombergs** artikel studeras hur identitetsskapande sker i virtuella forum och den kontext

som betonas handlar om berättarens positioner i tid. Genom att pröva begreppet tidsjag som ett analytiskt verktyg utforskar hon hur berättarens tidsidentiteter i sociala medier kan fånga och beskriva en gradvis förändrad identitetsprocess i berättandet. Hon visar hur berättare uppfattar sitt jag i tiden och förmedlar det i sina berättelser. Hon synliggör genom sin analys hur berättare pendlar mellan dåtids-, nutids, framtids- och tidslösa-jag och visar på så vis hur berättare visar upp flera jag och pendlar mellan olika självkategoriseringar. **Rita K Klausen** studerar hur identitetskonstruktioner tar form i muntliga berättelser. Hon analyserar det en 31 årig kvinna, som tre år tidigare blivit diagnostiserad som bipolär, berättar om sig själv som mor i relation till en intersubjektiv, en social och till en metanarrativ kontext. Kontextanalysen bidrar till en förståelse för vad det kan innebära att vara både mor och patient med en psykisk diagnos. **Lisbeth Sandvalls** artikel handlar om berättelser om människor som genomgått en skuldsanering och vill med hjälp av dessa ge ett bredare perspektiv på skuldproblem som samhällsfenomen. I denna artikel diskuteras hur såväl tid som kontext kan behöva vägas in i analysarbetet då man vid olika tidpunkter gör flera intervjuer med samma människor. Hon visar i sin analys hur synen på något som har hänt kan förändras över tid och hur berättare förändrar sina perspektiv inte bara på specifika händelser utan även på omvärldens värderingar och samhällsutvecklingen i stort. I **Gull Törnegrans** artikel diskuteras frågan om hur identitetsformering kan förstås som en narrativ-dialogisk process. Genom en analys av israeliska och palestinska kvinnors berättelser om sina liv och sin kontext utforskar hon vilken roll identitetskonstruktioner i berättelserna spelar för vad som blir ett politiskt och moraliskt möjligt aktörskap för berättarna. Hon beskriver även hur olika värdehorisonter är förbundna med olika jagidentiteter.

I det andra temat samlas texter som studerar hur känslor av tillhörighet och utanförskap, samt betydelser av språk tar form i livsberättelser. **Birgitta Ljung Egelands** artikel handlar om barn med migrationsbakgrund som lever och går i skolan på en mindre ort och deras muntliga berättelser om tillhörighet. Fokus i artikeln ligger på ”resor till hemlandet” som återkommande motiv i berättelserna. Syftet med artikeln är att lyfta fram hur analys med fokus på emotionella självpositioneringar kan göra det möjligt att förstå den emotionella ambivalens som barnen hanterar i sina berättelser. I **Ann-Christin Torpstens** artikel fokuseras andraspråkslevers berättelser om sina erfarenheter av nio år i grundskolan. Materialet som analyseras utgörs av två elevers uppsatser med rubriken ”Mina skolår” som analyseras med hjälp av postkolonial teori och teorier om socialt kapital. Genom analysen framträder elevers erfarenheter av att vara ställd utanför språkliga sammanhang och av att sträva efter språklig enhetlighet, samt skolans och utbildningens betydelse för att socialt och kulturellt kapital. I den sista artikeln inom detta tema tar sig **Mirja Betzholtz** an frågor om förskolan som en mångkulturell kontext. Hon bidrar genom sin analys av förskollärares berättelser till kunskapsutvecklingen om förskolebarns möjligheter och förutsättningar till flerkulturell tillhörighet inom förskolan.

Hon visar hur en norm om enspråkighet utmanas av de erfarna lärarna och hur de genom sina relationella och didaktiska kompetenser tar sig an det mångkulturella uppdraget.

I det tredje och sista temat samlas artiklar som studerar livsberättelser för att försöka förstå hur människors lärande och livsvärldar formas i deras berättelser och berättande (jämför Ricœur, 1992). **Nina Kilbrinks** artikel handlar om elevers berättelser om att gå teknisk gymnasial yrkesutbildning. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv teoretiska antaganden grundar sig i livsvärldsfenomenologin och fokuseras elevers erfarenheter av mening och lärande i en utbildning som befinner sig mellan skola och arbetsliv. I **Juvas Marianne Liljas** artikel ställs frågan hur Ricoeurs sätt att se på narrativen (livsberättelsen) kan användas i ett projekt om pedagogiskt ledarskap där livsberättelsen är central. Med utgångspunkt i lärares livsberättelser beslyser artikeln på vilka sätt lärares ledarskap kan leda till meningsfullt främjande av klassrummets mångfald. **Inger C. Berndtsson** presenterar i sin artikel användningen av livsberättelser utifrån en livsvärldsansats inom den fenomenologiska traditionen. Hon presenterar resultat som illustrerar hur livsberättelser kan användas för att fördjupa förståelsen av människors livsvärld och hur synsättnings eller blindhet kan förstås som ett brott i en människas liv, samt hur lärandet kan ses som det som möjliggör aktivitet och delaktighet i en ny värld. Den sista artikeln, skriven av **Monica Vikner Stafberg**, handlar om metodologiska överväganden gällande narrativ design. Frågan om huruvida det är möjligt att knyta livsberättelseansatsen till den fenomenologiska erfarenhetsfilosofin diskuteras i relation till olika sätt att se på livsberättelser som vetenskaplig ansats.

Vi menar att forskningsartiklarna i denna rapport sammantaget återspeglar den bredd av olika forskningsfält där livsberättelseansatsen blivit en naturlig del av av de verktyg forskare använder i sitt arbete. Avslutningsvis vill vi även återigen peka på ansatsens styrka som ett medel att beforska olika sociala och kulturella fenomen på ett sätt som betonar såväl människors meningsskapande processer som narrativa diskurser i olika kontexter.

Referenser

- Bamberg M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history* 7 (1-4), 335-342.
- Bertaux, D., Thompson, P. & Rotkirsch, A. (2005). The cultural model of the Russian popular classes and the transition to a market economy. I D. Bertaux, P. Thompson & A. Rotkirsch (Red.) *Living through the Soviet system* (ss. 25-53). London: Transaction Publishers.

- Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. I V. Turner & E. Bruner (Red.) *The anthropology of experience* (ss. 3-30). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and the peril of looking backward*. Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (2006). Narratives in action. *Narrative Inquiry* 1(16), 119-128.
- Karlsson, M. (2013). Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 133-146.
- Karlsson, M. & Olin-Scheller, N. (in press). "Let's Party!" Harry Potter fan fiction sites as social settings for narrative gender constructions. *Gender & Language*.
- Karlsson, M., Perälä-Littunen, S., Böök, M.L. & Löfdahl, A. (in press). Making sense of after-school care. Dilemmas in mothers' stories of after-school care in Finland and Sweden. *Children & Society*.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Löfgren, H. (2014). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the per-forming of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2014.965791
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol-och livsberättelseperspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Ricœur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Del A. Livsberättelser - identitet och kontext

2. Användandet av olika tidsjag i berättelsen om sig själv i nuet

Helena Blomberg

”Idag håller jag på att revidera det här, kanske jag ska vara tacksam. Men då var jag jävligt besviken” (Lennart)

Introduktion

Förmodligen har vi alla någon gång använt oss av den språkliga frasen *du kan aldrig gissa vad jag gjorde i helgen?!* Det är ett språkligt uttryck som indirekt förmedlar att vi önskar berätta om något spännande och intressant, men är samtidigt en markering av att vi avser ta längre tid i anspråk när det är vår tur att tala (Bamberg, 2004; Stokoe & Edwards, 2006). Förutom den faktiska reella tiden i samtalet som ägnas åt berättelsen kan tid användas som en *retorisk resurs*.

Citatet ovan ger illustration av hur en berättare av en muntlig mobbningsberättelse förankrar och använder tid som en retorisk resurs i både vad han vill förmedla och hur han vill framställa sig inför andra. Det är en sekvens av hur han tar avstamp i nutid: *”Idag håller jag på att revidera det här”* – för att vända blicken mot det förflutna, hur han beskriver sitt jag i dåtid: *”men då var jag jävligt besviken”*. Tid som retorisk resurs används för att driva berättelser framåt och för att skapa och förmedla identiteter i berättandet (Mishler, 2006; Blomberg, 2010). Syftet med denna text är att diskutera huruvida det analytiska verktyget *tidsjag, the chronological I* (engelsk version) (Blomberg & Börjesson, 2013) kan användas för att studera hur berättare skapar sin/sina identiteter i olika typer skriftliga berättelser – som vi erbjuds via sociala medier. Här riktar jag intresset mot att se hur identitetsskapandet sker i dessa virtuella forum. Texten avser ge en nära forskarblick på berättares tidsidentiteter för att fånga en gradvis identitetsprocess i berättandet. Det handlar om hur berättare kontinuerligt uppfattar och förstår sitt jag i tiden och även kan förmedla det i en berättelse, eller som Brockmeier (2000) uttrycker det: *”localizing or positioning oneself in time”* (s. 60).

Tidsjag kan även relateras till vad Bamberg (2011) förstår som ett sätt att studera identitet: *”narrating enables speakers/writers (...) take a reflective position vis-à-vis the self as character in past or fictitious time-space, make those past (or imagined) events relevant for the act of telling (a bodily activity in the here-and-now)”* (s. 7). Berättelserna som utgör det empiriska materialet är av skilda slag, men det som förenar dem är att berättarna på olika

sätt har upplevt något smärtsamt och livsavgörande i det förflutna – vilket framställs på olika sätt. Det är berättelser om mobbning, rättshaveri och ADHD som återfinns på olika diskussionsforum – genom Internets och sociala mediers ökade tillgänglighet möter vi ofta sådana här typer berättelser via bloggar, facebook, och insändare/kommentarer/chatt.

Inledningsvis i föreliggande text presenteras en muntlig mobbningsberättelse, bland dessa skriftliga berättelser, för att ge en bild av hur begreppet tidsjag först introducerades och analyserades inom berättelseforskning. I mobbningsberättelser, betraktas mobbning som en kronologisk process, vilket innebär att det ”mobbade jaget” är kronologiskt och i framställningen av sin/sina identiteter kan berättaren använda olika tidsjag som en resurs för att illustrera denna identitetsprocess (Blomberg & Börjesson, 2013). Centralt i mobbningsberättelser, men även i andra sorters berättelser, är hur olika skuldfrågor diskuteras och hanteras, var förklaringsansvaret för olika händelser förläggs, när berättare skildrar sina erfarenheter utifrån sina perspektiv (jfr Abell & Stokoe, 1999; Karlsson & Edvaldsson, 2011). Berättarna av mobbningsberättelser parerar skuldfrågan på olika sätt och visar främst upp en presentation av sig själva som oskyldiga offer (Blomberg, 2010).

Det analytiska tillvägagångssättet här, som utgår från en diskursiv narrativ ansats, kan förstås utifrån ett deltagar-perspektiv (Pike, 1993), det är empiriskt baserat och formulerat samt synliggjort av forskaren. Det är ett analytiskt tillvägagångssätt som skapar möjligheter för forskaren att förstå vilka resurser berättare använder för att kontextualisera och förmedla sina berättelser och därmed sina identiteter. Det innebär att tidsjag både kan betraktas som en retorisk resurs för berättare och ett verktyg för forskaren (Blomberg & Börjesson, 2013). Det finns således en dubbelhet med tidsjag, som retorisk resurs och analytiskt verktyg går dessa inte att särskilja då de nära hänger samman. Berättaren kan i sitt identitetskapande använda sig av tidsjag för att visa hur man förhåller sig till sin omgivning och forskaren kan genom att synliggöra berättarens olika tidsjag visa på hur skapandet av identiteter kan ta sig uttryck i ett berättande.

Individens identitetskapande i berättelser ses här som integrerade delar av större diskurser, hur våra unika berättelser är delar av något generellt i hur och vad vi kan återge av våra erfarenheter och olika händelser (jfr Adelswärd, 1996). Vad blir möjligt att säga i vår samtid och i den aktuella berättarsituationen? Det innebär att diskurser, de generella (eller standard) berättelserna om, i det här fallet, rättshaverier, ADHD och mobbning – ger diskursiva och narrativa resurser för den enskilda att förhandla fram och ge en presentation av sig själv i berättandet (jfr Bruner, 1991; Taylor, 2007).

I textens diskursiva narrativa ansats är fokus på interaktionen mellan berättare och lyssnare, hur och vad som sägs och vilka sociala handlingar som åstadkoms av berättandet (Bamberg, 2004; Georgakopoulou, 2007; Mishler, 1999; Stokoe & Edwards, 2006). När det gäller skriftliga berättelser blir inte interaktionen lika tydlig, då berättelsen vanligtvis skrivs med en potentiell publik/läsare för ögonen – men denna handlingsorienterade ansats är likväl användbar för att synliggöra vad och vilka möjliga identiteter som skapas och förmedlas.

Diskursiv narrativ ansats

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter är som tidigare nämnts en diskursiv narrativ ansats – där berättelser betraktas som sociala handlingar i berättarkontexten. Hur berättare förhåller sig till kulturellt och socialt förankrade berättelser i sitt unika berättande och kan pendla mellan olika förklaringsansvar; det egna aktörskapet kontra att lägga förklaringsansvar (för tidigare händelser) på andra i berättelsen (Abell & Stokoe, 1999; Bamberg, 2011, Mishler, 1999; Taylor & Littleton, 2006). Det innebär att analysera hur berättare använder diskursiva och retoriska resurser som kategorier, vittnen, detaljer, citeringar (active voicing), tid och hur de positionerar sig i berättandet och i själva berättarsituationen (Bamberg, 1997; 2004; Potter, 1996; Taylor, 2007; Taylor & Wetherell, 1999; Wooffitt, 1992). Det är användandet av dessa olika resurser som bygger upp identiteten i ett berättande och intresset här är att se hur tidsjaget även kan fungera som en retorisk resurs – men även som ett analytiskt verktyg för forskaren.

Vad är det specifika med tidsjaget?

Tidsjaget i mobbningsberättelser består av flera olika tidsidentiteter; nutidsjaget/nutidsjagen och dåtidsgjaget/dåtidsgjagen likväl som pendlingen mellan förklaringsansvar. Exempelvis i berättandet av sina traumatiska erfarenheter som mobbad, hanterar berättare ett sådant förklaringsansvar genom att skapa en distans och/eller närhet till sina varierade dåtidsgjag (Blomberg & Börjesson, 2013). Det är viktigt att betona att tidsjaget även består av ett framtidsjag, som implicit synliggörs i berättares självpresentation i nutid. Tidsjaget, som en retorisk resurs, i berättandet syftar till följande: 1) hur berättare framställer sig själva i nuet, 2) vad förmedlar de med berättandet och 3) hur de använder olika tidsidentiteter i sin framställning från sitt dåtidsgjag till sitt nutidsgjag och varför. Likaså är det viktigt för berättaren att dennes olika dåtidsgjag är relaterade till nutidsgjaget givet den aktuella intrigen i berättandet (Blomberg & Börjesson, 2013).

Hur kan tidsjag som retorisk resurs användas och analyseras i berättandet?

Tidsjag som retorisk resurs likväl som ett analytiskt verktyg analyseras nedan i ett muntligt empiriutdrag från en mobbningsberättelse och av tre skriftliga berättelser kring mobbning, rättshaveri samt ADHD. Det innebär att kontexterna för dessa skilda berättelsesekvenser är mycket olika, därav ges en kort presentation av själva kontexten till varje empiriutdrag.

Nutidsgjaget som gör upp med dåtidsgjaget

I följande empiriutdrag som är hämtat från ett intervjusamtal finns två forskare (Helena och Louise) närvarande och en person som har varit utsatt för vuxenmobbing (fingerat

namn Lennart). Det är en berättelsesekvens i slutet av vårt samtal, då vi börjar summera och återkoppla på vad han har berättat.

1. Helena: Det verkar ändå som om du hade några personer att kunna prata med, ja
2. under den här tiden du blev utsatt
3. Lennart: Ja, det har jag haft. Det är då jag har funderat så här efteråt om jag tycker
4. att var bra eller dåligt det som hände. Jag kanske inte ska vara besviken på de här
5. människorna som XXX alltså. Idag håller jag på att revidera det här, jag kanske ska
6. vara tacksam. Men då var jag jävligt besviken på de som höll så hårt på mig och
7. som tyckte det var ”*du ska minsann inte sluta utan det om det är någon annan som ska sluta*
8. *så är det dom, vi ska se till att de*”. Och när det hände så visst de pratade med mig och
9. jag trodde på vad de sa...men när jag slutade så var det neej jag tyckte det var det
10. värsta som kunde hända men nu efteråt så var det det bästa, eftersom jag såg
11. ingen förmåga i den här organisationen.

Helena inleder sekvensen genom att tala om Lennarts dåtidssjag och bjuder därmed in Lennart till att börja reflektera kring sitt dåtidssjag. Han får då möjlighet att tala utifrån sitt nutidssjag och presentera sig som en *person som reflekterar och värderar sina upplevelser* (rad 3-4). Därefter tar han avstamp i nutidssjagets självkategorisering av att vara *besviken* och *bitter* för att sedan skifta till sitt dåtidssjag som var *jävligt besviken* (rad 6). Han förstärker detta dåtidssjag och ger oss inblick i hur stort stöd han hade genom att citera kollegor: ”*du ska minsann inte sluta*”. Användandet av citering kan därför ses som en användbar retorisk resurs i skapandet av ett trovärdigt dåtidssjag (Georgakopoulou, 2002; Potter, 1996; Wooffitt, 1992). Citeringen av kollegorna är även ett sätt att väva in viktiga karaktärer i berättelsen vilka möjliggör att Lennart kan positionera sig som en kollega med ett kollegialt stöd (jfr Bamberg, 1997; 2004). Dramatiseringen av kollegornas uttalanden förmedlar hur hårt slaget blir när han slutar på arbetsplatsen – ett dåtidssjag som *tycker att det var det värsta som kunde hända* (rad 9-10).

Lennart återvänder till sitt nutidssjag med orden och *nu efteråt så var det det bästa* (rad 10). I detta specifika uttalande använder han sitt tidsjag för att skapa en distans mellan sina dåtids- och nutidssjag. Det är ett nutidssjag som inte längre vill vara en del av en sådan kategorisering av att vara bitter och besviken, utan håller dåtidssjaget ansvarig för sådana handlingarna som förknippas med bitterhet. Han gör, i samtalet med oss, upp med sitt dåtidssjag och rättfärdigar hur det värsta kan vara det bästa med yttrandet: *jag såg ingen förmåga i den här organisationen* (rad 10-11) och förmedlar ett nutidssjag som är *insiktsfull*. Samtidigt som det säger något om hans framtidsjag – att han har fått en ny vändning i livet och kan själv bestämma dess riktning. Distansen från hans dåtidssjag kan även ses som en positionering visavi oss lyssnare; att han är inte låst i bitterhet och kan förmedla det positiva med dessa traumatiska erfarenheter.

I en skriftlig mobbningsberättelse av Viveka (fingerat namn), återfinns också en uppgörelse med dåtidssjaget:

1. Söndag 12 augusti – en vändpunkt

2. Idag kom ilskan – jag kan säga på klockslaget när, ilska blandat med ren och skär
3. djävla hämnd och irritation över att jag har låtit dessa små, mycket små människor
4. ta över så stor del av mitt liv, så jag har velat sluta leva, att jag tappat lusten och
5. orken för allt, att jag till och med slutade andas och skriva.

Markeringen med orden *söndag 12 augusti* och *vändpunkt* (rad 1) förmedlar ett avgörande steg i Vivekas berättelse. Hon inleder med sitt nutidsjag som med ilska ifrågasätter sitt dåtidsjag med yttrandena: *att jag har låtit dessa små, mycket små människor ta över så stor del av mitt liv* (rad 3-4). Samtidigt som hon riktar ilskan mot sitt dåtidsjag, riktas ilskan till mobbarna. Mobbarna, som karaktärer, i hennes berättande förminskas genom att hon kategoriserar dem som *små människor* – vilket förmedlar en identitet av att hon i nuet är större, mognare och visare. I hennes starka uppgörelse mellan nutidsjaget och dåtidsjaget skapar hon en distans till dåtidsjaget: hon kommer aldrig mer låta sig bli kränkt, vilket implicit förmedlar hennes framtidsjag.

Dåtidsjaget som bestämmer riktning för nutidsjaget

I föregående avsnitt fokuserades på hur berättarens nutidsjag gör upp med dåtidsjaget, låt oss här istället se hur berättarens flera olika dåtidsjag avgör en riktning för hur nutidsjaget kategoriseras av berättaren själv – men även hur läsare kan kategorisera berättaren. Empiriutdraget nedan kommer från en skriftlig rättshaveristberättelse av signatur smurf52 på forumet Familjeliv, under tråden Rättshaverist, javisst?

1. Efter en rätt kass barndom, där socialtjänsten ligger till grund för mycket av det
2. som hänt, har jag valt att engagera mig ideellt inom en förening som arbetar med
3. frågor kring just socialtjänsten. De senaste fyra åren har jag gått vissa
4. distansutbildningar, nästintill varje dag läst lagparagrafer, pdf-filer utgivna på
5. socialstyrelsens hemsida, begärt ut diverse olika domar från tingsrätter,
6. kammarrätter. Jag har hållit i föreläsningar på olika socionomutbildningar. (...) ¹
7. Jag har samtalat med över 2000 personer som på olika sätt varit i kontakt med
8. Socialtjänsten. (...) Det här är inte en tiondel. Men det är viktigt för mig att ge er
9. en överblick på ett ungefär hur mycket jag har försökt engagera mig.
10. Idagsläget är jag registrerad på bland annat det här forumet. Från första början
11. utifrån att jag själv är förälder. Men eftersom jag brinner för frågorna jag nämnt
12. ovan ha det blivit en vana för mig att även delta i trådar där det debatteras in just
13. dessa. Vad jag slås av är att hur mycket jag än försöker vara tydlig med mina
14. åsikter och hur vi i föreningen jobbar så blir vi kallade rättshaverister i en eller
15. annan mening. (...)
16. Det känns som att bara för att jag har haft en taskig barndom, så ska jag enligt
17. väldigt många inte kunna ha ett nyanserat sätt att se på saker. (...) I vilket fall som
18. helst har jag tröttnat på att bli kallad rättshaverist. (...)

Berättaren inleder med en självkategorisering av nutidsjaget som en *ideellt engagerad person* (rad 2) i en förening som jobbar med frågor rörande socialtjänsten. I samma yttrande rättfärdigar även berättaren detta nutidsjag genom en närhet till dåtidsjaget – *efter en rätt kass barndom* (rad 1) Det är också ett nutidsjag som lägger ansvaret på socialtjänsten för olika händelser i det förflutna. Därefter använder berättaren andra dåtidsjag som utspelat sig under ett antal år: dåtidsjag som *utbildat sig, varje dag läst lagparagrafer och dokument från socialtjänstens hemsida, begärt ut domar, hållit föreläsningar och samtalat med 2000 personer om socialtjänsten* (rad 3-8). Beskrivningarna av dåtidsjagens olika handlingar är endast en liten del av vad berättaren har gjort, vilket markeras med yttrandet: *det här är inte en tiondel* (rad 8). I nästa passage i berättelsen, positionerar sig smurf52 till läsaren genom orden *viktigt för mig att ge er en överblick* – i syfte att förankra sitt nutidsjag som en *engagerad person i socialtjänstfrågor* (rad 9). Berättaren förmedlar även fler nutidsjag i berättandet som *engagerad förälder, aktiv i diskussioner och reflekterande* (rad 10-13). Självkategoriseringen ”reflekterande” förmedlas med orden *vad jag slås av är* (rad 13). För att sedan gå vidare och rättfärdiga sitt nutidsjag som engagerad: *att hur mycket jag än försöker vara tydlig med mina åsikter* – trots det kategoriseras smurf52 av andra som *rättshaverist* (rad 14). Men för att förstärka motståndet till kategorin rättshaverist och visa på att det är ett socialt accepterat handlingsätt hos andra engagerade personer tar smurf52 stöd av vittnen (jfr Potter, 1996), genom användandet av pronomenet vi: *hur mycket vi i föreningen än jobbar* (rad 14).

I sista berättelsepassaget: *bara för att jag har haft en taskig barndom, så ska jag enligt väldigt många inte kunna ha ett nyanserat sätt att se på saker* (rad 16-17) – går det att urskilja hur dåtidsjaget blir ett hinder för att nutidsjaget ska bli tagen på allvar utan att kategoriseras som rättshaverist av sin omgivning. Berättaren förmedlar en uppgivenhet av att kunna parera och göra motstånd till andras kategorisering. Samtidigt som smurf52 i berättandet gör motstånd och förmedlar ett nutidsjag som är engagerad, blir den detaljerade beskrivningen ovan av engagemanget i sig en aktivitet som just förknippas med kategorin rättshaverist. Det finns grader av engagemang och uppvisandet av en nitiskhet gör att berättaren snarare skapar och förmedlar en identitet av att vara rättshaverist än en normalt engagerad person i samhällsfrågor.

I berättelsen synliggörs hur dåtidsjaget (*efter en rätt kass barndom*) bestämmer riktningen för smurf52s nutidsjag som engagerad och aktiv i socialtjänstfrågor, men även bestämmer riktningen för hur andra väljer att kategorisera berättaren i nuet – som en rättshaverist.

Rekrytering av flera dåtidsjag i skapandet av sina nutidsjag och tidlösa-jag

De ovanstående berättelserna aviserar vilket tidsjag som är mest dominerande och bygger på ett berättande utifrån främst två tidsjag. Det är en logik där två tidsjag fått utgöra resurser och analytiska verktyg. Det är en logik som framförallt kan urskiljas i sjukdomsberättelser (Hydén & Brockmeier, 2008) och andra berättelser med en mer eller mindre distinkt vändpunkt, men också i barndomsberättelser av vuxna där barnet är fröet

till den vuxne – alternativt det jag som man inte är längre. Det är vanligt i människors berättande att använda sig av betydligt flera kronologiska jag. Man ser ofta att berättelser rymmer ett stort antal hållplatser och mentala tillstånd som gradvis förändrar berättaren (så som denna framställer sig själv i den aktuella berättelsesituationen). Den vuxne kan prata om sina tankar och olika händelser som tonåring – talet om barndomen kan då synliggöra hur identiteten gradvis har förändrats över tid. Bara i detta fiktiva exempel kan vi se tre tidsjag (vuxne, tonåring, barn) – och det finns ofta fler. Låt oss se närmare på ett utdrag som bygger på en annan logik, vilken fokuserar på de många möjliga tidsjagen. Nedan illustreras hur en berättare rekryterar flera olika tidsjag i sitt berättande.

Denna ADHD-berättelse ingår i en serie ”berättelser ur verkligheter” som finns på det virtuella forumet Bokstavsfolk i fokus. Signatur Monizz skriver:

1. Det här är min historia om att leva med ADHD. Och en väldig jobbig berättelse att 2.berätta. Men idag väljer jag att dela med mig.
3. Jag tar det enda från starten av mitt liv. När jag började på dagis vid 2,5 års ålder
4. var jag väldigt mammig. Jag hade en extrem separationsångest (vilket jag även har
5. idag, jag har jättesvårt att kasta saker etc.). Så jag hade en ”barnpsykolog” med mig
6. i stort sett hela tiden som liten, annars skrek jag tills jag spydde.
7. Jag började klara mig ”själv” i skolan ungefär vid 4:an. Då fick jag i
8. ”stjärngruppen” och ”obsklassen”. Vid det här läget visste ingen att jag hade
9. ADHD. Jag hade raseriutbrott och kände mig totalt värdelös. I 5:an skadade jag
10. mig själv första gången i smyg. Jag rispade upp hela armen djupt med en nål. Jag
11. skyllde på att jag fastnat när jag klättrat i träd. Sen rullade det på med självskanan.
12. Det är nog det värsta. Jag har varit extremt deprimerad, vilket jag förstår är vanligt
13. när man har ADHD. Ingen såg mig och så ville jag ha det. (...)
14. Jag försökte ta mitt liv första gången mellan 6-7:an. Men jag misslyckades och
15. kontakten med Bup började ta fart.. Jag vägrade öppna mig, låtsades som att allt
16. var bra. Efter 8 månader fick jag sluta där för då var allt ”bra”. Vid den här tiden
17. skilde sig mina föräldrar och min bror var ute och slogs hela kvällarna. (...)
18. Jag träffade killen jag har än idag i okt 2006. Han hjälpte mig åter att lägga av med
19. att skada mig själv, men det har gått i vågor till och från. I april 2009 märkte
20. skolsyster att något var hemskt fel med mig. Jag hade inte sovit på 3 dygn, jag
21. hade pluggat inför studenten och massa prov. Jag fick remiss psykmottagningen. I
22. juni var det fastställt att jag har ADHD och manodepressivitet. (...)
23. Alla år som jag inte minns något av, alla ärr jag har och alla dumheter jag har
24. gjort, det skäms jag för. Men det hade kunnat gjorts annorlunda om någon bara
25. ”orkat” se mig, eller orkat ta tag i det hela.
26. Där jag är idag där är jag lycklig, jag har en underbar familj som jag bor med
27. (pojkvän, iller). Och underbara föräldrar som är så lyckliga över att deras dotter
28. funnit en rätt väg i livet. (...) Jag är bra, precis som jag är Trots att jag har
29. ADHD, jag är inte mindre värd eller osmartare för det.

Berättaren tar avstamp i sitt nutidsjag och presenterar sig som *en person har upplevt smärta och vill delge sina erfarenheter* (rad 1-2). Hon förmedlar en identitet av att ha tagit sig igenom det smärtsamma och kommit ut på andra sidan. Stegvis rekryterar hon flera dåtidssjag som upplevt det jobbiga på vägen fram till sitt nutidsjag. Hon startar med ett dåtidssjag av att vara *mammig* och ha *separationsångest* – det sist nämnda är också en del av nutidsjaget som tar sig andra i uttryck: *jag har jättesvårt att kasta saker* (rad 4-5). Nästa tidsjag i berättandet är att i 4:an *klara sig "själv"*, *ha raserutbrott* och *känslan av värdelöshet* (rad 7-9). Därefter förmedlas ett annat dåtidssjag: *skadade jag mig själv första gången* (rad 9-10). Det är ett dåtidssjag som beskrivs detaljerat och hur hon försöker dölja det för omgivningen. Självskadandet utgör en stor del av hennes olika tidsjag: *sedan rullade det på med självskadan* (rad 11). Det är, som hon markerar, *nog det värsta* (rad 12) för att sedan övergå till nästa tidsjag av att vara *extremt deprimerad* (rad 12).

Karaktärer hittills i berättandet är mamman, sedan i denna linjära framställning tar händelserna i skolans årskurser vid där lärarna och kamraterna osynliggörs – men de finns där implicit: *ingen såg mig och så ville jag ha det* (rad 13) (jfr Bamberg, 2004). I berättandet skapar och förmedlar hon en identitet av ensamhet och utanförskap.

Nästa dåtidssjag är *självordsbenägen* (rad 14), en självkategorisering som hon förstärker med att väva in Bup som ett legitimt vittne (jfr Potter, 1996). Samtidigt som hon visar ett motstånd till att behöva denna kontakt: *jag vägrade öppna mig, låtsades som att allt var bra* (rad 15-16). Berättaren lyfter också in viktiga karaktärer för att förmedla hur kontexten runt omkring henne vid den här tidsperioden tedde sig; *föräldrar som skiljer sig* och *brodern som var ute och slogs hela kvällarna* (rad 17).

Från att ha strukturerat upp berättelsen i skolans årskurser övergår hon till andra hållplatser, då hon markerar förändringar och händelser med månad och årtal för att styrka berättelsens utsaga (jfr Potter, 1996; Blomberg, 2010). *Okt 2006* är ett avgörande år då hon får hjälp av sin nuvarande pojkvän att sluta skada sig och visar då upp ett dåtidssjag som är på väg till bättring även om *det har gått i vågor till och från* (rad 18-19). Nästa viktiga händelse är *april 2009*, då skolsyster upptäcker *något hemskt fel* (rad 19-20) med henne som till slut leder till att hennes diagnos fastställs: *ADHD* och *manodepressivitet* (rad 22). Berättaren kan således genom fastställande av diagnosen legitimera sitt dåtidssjag av vara att en person med ADHD. Det är ett dåtidssjag som hon visar närhet till och kan även ses som en del av hennes nutidsjag.

I näst sista berättelsepassaget förmedlar berättaren hur hennes nutidsjag tar distans från sina tidigare dåtidssjag, då hon *skäms* för *alla år hon inte minns*, *alla ärr* och *alla dumbeter* hon gjort (rad 23-24). Samtidigt som hon skapar distans från sitt dåtidssjag läggs inte förklaringsansvaret för handlingar i det förflutna direkt på dåtidssjaget utan hon vänder blicken mot omgivningen genom yttrandet: *Men det hade kunnat göras annorlunda om någon bara "orkat" se mig, eller orkat ta tag i det hela* (rad 24-25).

Berättaren avslutar sin story med självkategoriseringar av nutidsjaget som *lycklig* och *har funnit rätt väg i livet* (rad 26-28). Hon förmedlar en identitet av att vara nöjd med sig själv

mot alla odds, som hon markerar med följande yttrande: *jag är bra, precis som jag är Trots att jag har ADHD, jag är inte mindre värd eller osmartare för det* (rad 28-29). De olika tidsidentiteterna hon använder skapar en förståelse för den sista kategoriseringen av sitt dåtidssjag som *en person med ADHD* som mynnar ut i en självkategorisering av sitt nutidssjag som *en lycklig person med ADHD*.

I hennes berättande skapar och förmedlar hon hur två av hennes dåtidssjag även är en del av hennes nutidssjag – ha separationsångest och ADHD. Det gör att det går att tala om tidslösa-jag, sådana jag som ständigt finns med hos berättaren. Det visar på hur berättaren har en stabil kärna oavsett tid och samtidigt är öppen för andra självkategoriseringar över tid. Dessa tidslösa-jag kan relateras till Bambergs (2011) diskussion kring: ”dilemma of constructing sameness of sense of self across time in the face of constant change” (s. 8).

Avslutande reflektion

Syftet med denna artikel har varit att diskutera huruvida tidsjag som analytiskt verktyg kan användas i studier av identitetsskapande i olika typer av skriftliga berättelser. Om vi ser till den muntliga berättelsen som inleder analysen och de skriftliga berättelserna som tar vid – är interaktionen mellan berättare och lyssnare i princip är omöjlig att identifiera. Berättare i skrift förhåller sig till en fiktiv potentiell läsare – där berättarsituationen blir att använda igenkännande diskursiva inslag i hur vi vanligtvis tänker och talar kring ADHD, rättshaverister och mobbning. Med andra ord, berättarna blir något tydligare med sina självkategoriseringar när de i sina framställningar drar i generella diskursiva och narrativa resurser i sina unika berättelser. I de skriftliga berättelserna återfinns även linjär tidsframställning, vilket främst används i berättelsen om att leva med ADHD. Användningen av det linjära och tydligheten med självkategoriseringar kan vara ett sätt att positionera sig mot en fiktiv läsare som inte kan ge en direkt återkoppling med jakanden och hummanden – utan det blir ett eget sätt att driva berättelsen framåt och skapa samt förmedla dels sin/sina identiteter, dels ett budskap som är en handling i sig.

Det går analytiskt att urskilja tidsjag i skriftliga berättelser och därmed synliggöra hur berättare pendlar mellan deras dåtids-, nutids, framtids- och tidslösa-jag och vad som förmedlas. De tidslösa-jagen som illustreras i den skriftliga berättelsen om att ”leva med ADHD” sträcker sig bortom tid och möjliggör för berättaren att skapa och förmedla två aspekter av nutidssjaget som är eviga – i relation till de självkategoriseringar som är föränderliga. Användandet av tidsjag i sitt berättande, i nuet, kan ses som ett uppvisande av fler jag än en fast och sluten inre kärna (jfr Kraus, 2007). Det handlar om hur en berättare kan pendla mellan olika självkategoriseringar som är tidslösa och föränderliga i skapandet av en trovärdighet kring sig själv och sin berättelse (Blomberg & Börjesson, 2013).

Det innebär att denna nära forskarblick på berättares tidsidentiteter öppnar upp för studier av hur jaget kan expandera i tid och vad berättaren vill skapa och förmedla med det sagda.

Det är möjligt att tidsjag synliggörs främst i berättelser där berättaren förmedlar en förändring eller transformering av sin/sina identiteter och/eller ett avgörande skede i livet. Fast när vi alla berättar om vår vardag vid middagsbordet, eller om helgens händelser till arbetskollegor och vänner, eller när vi träffar en ny bekantskap – rekryterar vi ofta relevanta dåtidsgag i berättandet om oss själva i nuet. Beroende på den aktuella berättarsituationen kan vi använda relevanta dåtidsgag som vi antingen visar distans eller närhet till. Vidare kan det vara värt att reflektera över; när övergår nutidsgaget till att vara ett dåtidsgag? Finns det en tidsgräns för hur lång tid det måste passera innan dåtidsgaget blir trovärdigt i relation till nutidsgaget? Men det blir temat för nästa akademiska berättelse.

Noter

1. Tecknet (...) innebär att jag har kortat ned vissa delar av berättelsen utan att den huvudsakliga innebörden av vad som förmedlas har gått förlorat.

Referenser

- Abell, J., & Stokoe, E. H. (1999). "I take full responsibility, I take some responsibility, I'll take half of it but no more than that": Princess Diana and the negotiation of blame in the "Panorama" interview. *Discourse Studies*, 1(3), 297-319. doi:10.1177/1461445699001003002
- Adelswärd, V. (1996). *Att förstå en berättelse – eller historien om älgen*. Stockholm: Brombergs.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. (2004). Form and functions of "slut bashing" in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47, 333-353. doi:10.1159/000081036
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3-24. doi:10.1177/0959354309355852
- Blomberg, H. (2010). *Mobbning, intriger, offerskap: Att tala om sig själv som mobbad i arbetslivet*. Akademisk avhandling. Örebro Studies in Sociology 13. Örebro: Örebro Universitet.
- Blomberg, H., & Börjesson, M. (2013). The chronological I – The use of time as a rhetorical resource when doing identity in bullying narratives. *Narrative Inquiry*, 23(2), 244-260.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51-73.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

- Georgakopoulou, A. (2002). Narrative and identity management: Discourse and social identities in a tale of tomorrow. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 427-451. doi:10.1207/S15327973RLS13504_2
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interactions and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hydén, L-C., & Brockmeier, J. (Red). (2008). *Health, illness and culture: Broken narratives*. New York: Routledge.
- Karlsson, M., & Edvaldsson, A-C. (2011). "It was Emma's army that bullied that girl": A narrative perspective on bullying and identity making in three girls' friendship group. *Narrative Inquiry*, 21(1), 24-43.
- Kraus, W. (2007). The narrative negotiation of identity and belonging. In M. Bamberg (Red.), *Narrative-State of the art* (s. 123-132). Amsterdam: John Benjamin.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. London: Harvard University Press.
- Mishler, E. (2006). Narrative and identity: The double arrow of time. In A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Red.), *Discourse and identity* (s. 30-47). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Pike, K. (1993). *Talk, thought and things: The emic road toward conscious knowledge*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Stokoe, E. H., & Edwards, D. (2006). Story formulations in talk-in-interaction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 56-65. doi:10.1075/ni.16.1.09
- Taylor, S., & Wetherell, M. (1999). A suitable time and place. Speakers' use of time to do discourse work in narratives of nation and personal life. *Time & Society*, 8(1), 39-58. doi:10.1177/0961463X99008001003
- Taylor, S., & Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discourse research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22-38.
- Taylor, S. (2007). Narratives as constructions and discursive resource. In M. Bamberg (Red.), *Narrative-state of art* (s. 113-122). Amsterdam: John Benjamin.
- Wooffitt, R. (1992). *Telling tales of the unexpected: The organization of factual discourse*. London: Harvester Wheatsheaf.

3. “Why did I try to kill myself?”

A narrative context analysis of Marianne’s story

Rita K. Klaussen

Introduction

The purpose of this article is to investigate how being a mental patient may conflict with motherhood by presenting a context analysis of Marianne’s story. Her personal performative narrative is being explored from three different contextual spheres, inspired by Zilber *et al* (2008). The study, from this interview emerges from, includes interviews with 30 mental health service users at 3 different community mental health centres in northern Norway. The patients have experienced considerable changes in their lives as a result of a severe mental illness. Most of them had been acutely admitted to a psychiatric hospital several times. Through the different interviews many issues came to the surface, and among them one was being a mother and mentally ill. There were ten mothers among the participants in the study. Many women with severe mental illness are mothers, and their diagnosis exists in constant tension with their mothering role. Marianne, a 31 year old woman, was diagnosed as bipolar only three years ago. She had been suicidal over years, and tells about two suicide attempts. Her first acutely admission at the psychiatric hospital was connected to the first attempt. Each research- interview in our study represented an interactional context for storytelling (De Fina, 2009; Mishler, 1986; Riessman, 2008). They all reflected and were shaped by, the relationship between the interlocutors (De Fina, 2009). Marianne’s story was unique telling about the suffering connected to the suicidal attempts and how it affected the whole family.

In this paper, I explore context in relation to Marianne’s performative narrative. I connect her personal story to the intersubjective level, a larger social sphere and a cultural metanarrative sphere. By doing a context analysis, I hope to transfer the conception of mothering to be a relational concept, which occurs in the interaction and the dialogue. By moving the focus away from the dominant narratives of mentally ill mothers and toward mothering as a relational term, I ‘encourage health professionals to open a dialogue with the contextual embedding of illness narratives’ (Klaussen *et al* 2013, p.432). First, Marianne’s story is defined as a personal performative narrative. Before presenting the contextual frame, I focus on the dominant narrative of mentally ill mothers. Next I analyze Marianne’s story in three different contextual spheres. Then I relate these spheres

to the concept of mothering as a relational term, underlining the importance of working together with the family as a system during crisis.

The personal performative narrative

Life stories are socially situated actions and are identity-giving (Karlsson 2006). A personal story is always a representation of a lived experience and a subject to change and reinterpretation (Gilbert 2002). “Performing personal narrative reclaims and proclaims both body and voice: the personal gives body to narrative, and narrative give voice to experience” (Langellier 1998, p.207). I focus on the narrative as a personal performative event, and the interview with Marianne serves as a contextual frame (Klausen *et al* 2013). Marianne’s personal story was created in collaboration with Ellen, the contact person from the community mental health centre and me. Personal stories develop in conversation with real and imagined audiences (Gilbert 2002). The imagined audience can be said, in this case, to be Marianne’s family and network, you (as readers) and health professionals working with this patient group. Marianne’s personal story was just as much a story directed to Ellen and the imagined audience, as it was to me as a researcher.

I started all of the interviews with the open question ‘Can you tell me what brought you to psychiatric services?’ The open question was designed to elicit a narrative account (Thornhill et al., 2004). Marianne told me that her doctor got her acutely admitted to the psychiatric hospital, and she came to the community mental health centre after a couple of days. When I ask her how her family and network felt about her admission she says:

They were fantastic...it was...I don’t know, it was a relief for all those around me. That I finally realized... (whispering:) that I needed help.

This focused attention on how Marianne built her narrative and the performative work from which she wanted the dialogue to emerge (Phoenix, 2008). At the same time, it is characterized by the story of her experience and her understanding of experiences, actions, situation-bound elements and cultural thought forms (Perez Prieto, 2006). The dialogue stresses the performative nature of interviews. The performance, in turn, “situates narrative as both a making and a doing.” (Peterson and Langellier, 2006, p.179). To approach the narrative as a performance requires a theory that takes the context as seriously as the text itself (Langellier, 1999).

Marianne’s experience of illness has a knowledge value related to the topic of family- and network- based approach within psychiatric treatment. The cultural context of motherhood within mental care has been dominated by a diagnostic and medicine-oriented approach towards patients where the main focus has been the treatment of the

individual's disease (Fox 2012). This is related to what I have chosen to call the dominant narrative of mentally ill mothers.

The dominant narrative of mentally ill mothers

Many women with severe mental illness are mothers (Diaz- Caneja and Johnson 2004). As mothers they are typically considered to be responsible for health and wellbeing of children, and are judged in the public forum on their perceived mothering skills (Malacrida 2009; Power et al 2011). Women with mental health needs have been characterized as poor parents (Fox 2012:651). Being a caregiver is a master status for adult women in modernity, but mothers with an illness can have a more complicated relationship to ideal motherhood than others (Malacrida 2009:99). Western norms look at the ideal mother as a woman who mothers naturally, who is always present to care for her baby, and who does this mothering selflessly (Choi et al 2005). Most western women recognize the narrative of 'good mothering' despite country, ethnicity, class, age or sexual orientation (Sevón 2011). There is a long history and scientific authority that lies behind the narrative of 'good mothering', and it affects how mothers interpret their lives (ibid). According to Diaz- Caneja (2004) women report that the label of "mother" was valued and respected by both society and themselves whereas being a "mental health patient" was a label of social exclusion (Fox 2012).

I agree with Malacida (2009:100) who defines this standard of mothering as 'historically robust' and as an ideal that no woman possibly can attain. The ideal motherhood is an impossible goal for every woman, and being a mother with a mental illness makes them, both in the public and the private sphere, unachievable. Social and structural barriers relating to illness make the performance of ideal motherhood particularly difficult (ibid.). As a mother with severe mental illness you are hit by a triple burden of discrimination. In addition to diagnosis, gender and motherhood seem stigmatizing on these women who are already in exposed positions because of their illness and its challenges. Women with mental illnesses have reported that one painful aspect of living with their diagnosis is the loss of personal identity when they are labeled mentally ill (Scheyett and McCarthy 2006). Mothers today have to find ways to reconcile societal expectations that they can be good mothers, at the same time as meeting expectations to fulfill their roles as members of society (Tardy 2000). These women are betwixt and between so to speak; the burdens of being a woman, a mother and a mental health patient can be very difficult to handle in small communities. Feelings of guilt and failure, as the identity of being a mentally ill person is not compatible with these women's own ideas of being a good mother (Vallido et al 2010). The different roles can be difficult to combine, and during admissions at the district psychiatric center there is often small opportunities for being a mother. According to Mowbray et al (2003:104) 'gender definitely plays a role in the etiology and

manifestation of psychiatric illness....treatment and research must take these factors into consideration’.

A contextual frame

The context enters the story in a complex choreography and moves on several levels. The context is placed in the space between narrator and listener, between telling and setting, between reader and text, and between history and culture (Riessman, 2008). When we look at the interview with Marianne from a performative perspective, it is emphasized that the story is created in the moment and that it occurs in a vital and vibrant setting (Klausen *et al* 2013). The narrative activities that occur within the interview situation also articulate aspects of the wider social context (De Fina, 2008: 421). Reading for context is not a simple task, as there seems to be no limit to relevant contexts (Zilber *et al.*, 2008: 1048). One has to decide, as a researcher, what should be excluded or included in a context analysis of stories. By focusing on external contexts (in opposite of internals, connected to relations within languages), I concentrate on how the world is constructed and experienced by the storyteller. I wish to explore how Marianne experience and represent the context or the background against which her life unfolds (Zilber *et al* 2008:1049). Zilber *et al.* (2008) introduces three spheres of context that are relevant: the immediate inter-subjective relations in which the narrative is produced, the collective social field in which one life’s and story evolved and the broad cultural meta-narratives that underlie and give sense to a particular story (Zilber *et al* 2008). In the following analysis, I will use these different spheres when I enter the interview situation. Each of the spheres will be more described throughout the analysis of Marianne’s story.

Marianne’s story

I've struggled since adolescence, and when I got my first [child]¹, I was only 19 when I started to fight... I got a natal depression, and it was like, it has never been good, and it turned out I was bipolar then. And if the pregnancy triggered it, I don't know. So that I do not know ... no, I'm so glad that I got a diagnosis, that "*I am not just like that*", my mom and my family were going like "oh, what *is* it?"; "why is she like that?" and today they dare to say it to me. Those around me have

¹ The transcription of the recordings followed these principles: ... indicates a pause of two-three seconds, () indicates an explanation from the interviewer related to expressed emotions, (...) indicates that some text in the interview is excluded, [] indicates a clarifying comment from the interviewer. 'Mental illness' has been replaced by the author of the paper, in the original quote it says 'schizophrenia'.

been in despair, my husband has been in despair. It's a wonder that I have a husband. That he has endured (laughs); it's a miracle. It is a TERRIBLE disease having, it is. I think my stay there [at the district psychiatric center] was to get me on my feet. I had nothing, there was never talked about what I've done, or what kind of past I had, it was not, it was just ... focus was that I was going to *get myself back on my feet*. I did go quite often to the psychologist, but when I think back, we just talked *bamboo* (laughs). When I talk with my friends, I can talk for hours, I just get it out and it's *all* about the two years before I got sick and until the hospitalization. But it was never talked about in there [at the district psychiatric center]. It was all talk of the past; *so far way*. Like childhood. I had a very great need, it's probably very individual, but I had at least a great need to talk about what had happened, *why did I try to kill myself?* What just happened? I was not asked once if I needed to talk about it. I don't know if they [the mental health professionals] wouldn't talk about it? I don't know. But no one asked.... I wanted someone to ask, I could compare it to a birth. After having born a child, you have a conversation afterwards [with health professionals]. About the birth. IT. When I think about it now, I would have liked it. With just that thing here [the suicide attempt]. Only to be able to speak, be allowed to talk and, YES, about exactly those things [the suicidal attempts]. (...) I feel I was not heard in relation to the kids [either]. They [the mental health professionals] ignored it a long time in there [at the psychiatric district center]. "No, you only think about yourself", "think of yourself", but as a mother it is not possible. No matter how sick you are...

The researcher participates in the creation of stories, and decides what to present in the stories (Blix *et al* 2013). Marianne's story has been constructed to a coherent narrative, based on the interview with her. This involves construction of a more comprehensive, condensed narration. The main content has been somewhat shortened, but everything is still Marianne's own words. Based on my interpretation of the interview with Marianne, she tells a story about her suicide attempts and her opinion about the way she was met in the district psychiatric center. I relate her story to the three contexts of Zilber *et al* (2008).

ANALYZING CONTEXTS

Intersubjective relations

The immediate relationship and interaction that occurs in the interview represents a context-sphere in which the identity is linked to the story at the moment (Zilber et al., 2008: 1051). Before the interview Marianne had been presented by a contact person at the community mental health centre and she had agreed to speak with 'this researcher from Tromsø'. We had met earlier, on the same day as the interview, in the shop where Marianne worked part-time. It was Ellen that wanted us to pass by Marianne before the interview agreement. Maybe Ellen thought this would make Marianne more prepared for the interview? It was a nice and short meeting, and Marianne reassured that she was coming for our agreement later on. Ellen was also present during the interview. They had known each other for a long time, in this small community people often did. We were drinking coffee and Ellen was knitting while Marianne and I started talking. I asked her whether she felt that her diagnosis was right, and that it describes how she felt sometimes. Then she tells this story.

On the intersubjective level, Marianne brings in her first child birth, her mother, her family and her husband early in the conversation. She describes her diagnosis as a relief for them all. This can be seen as a lead for interpretation (Zilber et al., 2008: 1056). We can see how Marianne interprets the narrative; the diagnosis can be understood as a turning point. Knowing the context of the interview, Marianne wanted to talk about the diagnosis as a positive change for herself and her network. Marianne's narrative is intense, and still very concrete. She knows what she wants to highlight and illuminate. Her storytelling is indeed painful. It is somehow difficult to grasp the feeling of helplessness at some points, because she is emerging as such a strong and determined woman during the interview. Marianne is filling her storytelling with an alternative story of good mothering. If we should focus on what is missing in the story, some would argue the only thing missing is the actual presence of the voices in her network, her children and her husband.

The social field

The social field is related to the socio-historical context in which life is lived. When narrating their lives, people situate their stories within certain social structures and historical events. Their choice of a relevant social field is meaningful and may be interpreted to indicate what they see as relevant or important for their identity (Zilber et al., 2008: 1053). The social sphere refers to personal constructions of the public collective sphere, and Marianne is situating her story to certain social structures (ibid.). Losses take place in social networks, and the personal story of a loss fill some social purpose (Gilbert 2002). Marianne almost lost herself because of her illness. It's a very painful and difficult subject to talk about, obviously also for the professionals surrounding Marianne.

When Marianne talks about her suffering after the suicide attempts, she refers to a very common and established practice in Norwegian maternity wards; after birth a midwife (or a nurse) has a conversation with the mother about how she experienced giving birth. This conversation is thought to help alleviate any possible suffering and promote the health of mothers (Nygård *et al* 2011). The midwife will ask how you experienced the birth, if there were any difficult moments; and if there were: what do you relate it to, and (first of all) do you want to talk about it. And is there anything she (or any other health professionals) can do to help you? The postnatal care is of crucial importance to the woman (Frei *et al* 2009:722). When Marianne brings this into the conversation, both me and Ellen knows exactly what she means: we are mothers and have been through these conversations. Ellen and Marianne have both three children, I have two. ‘The caring relationship between a woman and a care provider influences satisfaction with received care. It determines the extent to which women feel in control’ (Frei *et al* 2009:716). I remember the strength behind just this part of the interview; Marianne really wanted somebody to talk to her about her suicidal attempts. She was a mother of three small children at the moment, and everybody just wanted her ‘back on her feet’. She wanted to talk, she asked herself *how could this happen?* And she wanted somebody else to pose the same question to her. When Marianne talks about her suffering in this context, she consequently talks about family and especially the children in relation to the mental health system and the clinicians around her at the place where she is receiving treatment. She addresses her story to the professionals in the psychiatric field; they were a whole family in need of help. It was not just her alone being in a life crisis.

Cultural meta-narratives

Master narratives enjoy a more or less unchallenged status, and are framed by the culture in which we live (Andrews 2002). According to Phoenix and Woollett (1991) psychological studies produces a homogenized model of a good mother based on research with white, middle class women. Andrews underlines that when marginalized women (in this case, mentally ill mothers) offer a different model of mothering, ‘they are regarded as deviant, and sometimes pathological’ (Andrews 2002:10). The women in our study are often defined as a marginalized group, and a biomedical perspective on their diagnosis has dominated the discussion (Chernomas *et al* 2000). Experience of motherhood is socially constructed (Andrews 2004), and constructing the mothering role is a complex and dynamic process. How does Marianne’s story fit into the dominant narrative of mentally ill mothers?

Marianne lives within a meaning system that characterizes her suffering as individual. The dominant culture in psychiatry does not recognize ‘the importance of including the family in the treatment plan and discharge planning process’ (Engquist *et al* 2011). Marianne answers to this system with underlining the importance of including the whole family in

the treatment throughout her personal story. She also resists against the dominant narrative of mentally ill mothers; she shows herself as a very responsible mother who wants her husband and her kids to get help too. She ‘plays with open cards’, and insists on the importance to include the family as a system that is in crisis. ‘The shift from holding up a dominant worldview to which we expect all perspectives to correspond, to acknowledging the coexistence of multiple, diverse views may be necessary precondition for encouraging people with mental illnessⁱ to compose and share their narratives, and for these narratives to be respected, not only as valid and useful tools for research, but as a foundation for recovery as well’ (Roe and Davidson, 2005: 91).

By taking part in Marianne’s personal performative narrative attempts to understand her own experience, one can see the concept of mothering in a more relational sense. The term ‘relational’ underlines that individuals voice systems of meanings in their meaning making process. Meaning is created through the interaction of competing discourses (Harrigan and Miller- Ott 2013). Motherhood is a complex term, connected to several discourses – and among them; the dominant discourse of mentally ill mothers and the discourse of good mothering. Marianne tells her story interwoven with many discourses; all within contexts she surrounds her meaning making with. By opening up for a more relational dialogue with Marianne and her family, several discourses can come to the surface and become ‘less dangerous’ for the family and the health professionals.

Closing Remarks

Through a context analysis of Marianne’s personal narrative this article addresses a need for a more family and network- based approach in community mental care. One of the core principles of mental health care rehabilitation is ‘to optimize individual’s successful outcomes in the community in their roles of choice’ (Mowbray et al 2003:104). Community mental health services do seldom focus on the needs of women as spouses, mothers and family members (Mowbray et al 1998). I agree with David *et al* that argue for a collaboration among different providers, including staff at various service agencies involved with the mother, teachers, mental health professionals,’ could result in increasingly open dialogue about the women’s parenting needs and desires, as well as much-needed discussion of these concerns in the context of children’s emotional and physical needs’ (2011:148). Marianne is in need of health professionals who can include the family in the recovery process, and she wants her children to understand as much as they can about her illness. It is important for her that the children get the help they need to not blame themselves in any way. By including Marianne’s social network in the treatment the professionals would recognize that the family as a system has been hit by Marianne's mental illness. In this way either she or family members are left alone in their experience of the disease.

Ethics

It was ensured that all participants in the study had professional help available if needed after the interviews were conducted.

The project was approved by the Ethics Committee of the Fifth Region in Norway in 2011.

Author's note

The supervisors in this project are Prof. Svein Haugsgjerd, University of Nordland, Norway, PhD Marie Karlsson, University of Karlstad, Sweden and PhD/ Ass. Prof. Geir F. Lorem, University of Tromsø, Norway.

References

- Andrews, M. (2002) :Memories of mother: Counter-narratives of early maternal influence, *Narrative Inquiry*, Volume 12, Number 1, 2002 .
- Andrews M (2004): Memories of mother. Counter- narratives of early maternal influence in Bamberg M, Andrews M. (2004): *Considering Counter- Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*. John Benjamins Company, 2004.
- Blix Hansen B, Hamran T, Normann HK (2012): Indigenous Life Stories as Narratives of Health and Resistance: A Dialogical Narrative Analysis. *Canadian Journal of Nursing Research*, Vol.44, No.2, June 2012.
- Chernomas WM, Clarke DE and Chisholm FA (2000): Perspectives of Women Living with Schizophrenia, *Psychiatric Services*, 2000, Vol.51, No.12.
- Choi P; Henshaw C ; Baker S ; Tree J.(2005): Supermum, superwife, supereverything: performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of Reproductive & Infant Psychology (J REPROD INFANT PSYCHOL)*, 2005 May; 23 (2): 167-80.
- David DH, Styron T and Davidson L (2011) Supported Parenting to Meet the Needs and Concerns of Mothers with Severe Mental Illness, *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*,14:2, 137-153.
- De Fina A (2009) Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry* 19(2): 233-258.
- Diaz- Caneja S and Johnson S (2004): The views and experiences of severely ill mothers. A qualitative study, *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 39:472-482.

- Engquist I, Ahlin A, Ferszt G, Nilsson K (2011) Comprehensive treatment of women with postpartum psychosis across health care systems from Swedish psychiatrists' perspectives. *The Qualitative Report* 16(1):66-83.
- Fox JR (2012) Best Practices in Maternity and Mental Health Services? A Service User's Perspective, *Schizophrenia Bulletin*, Vol.38 No.4.
- Frei IA and Mander R (2009): The relationship between first-time mothers and care providers in the early postnatal phase: an ethnographic study in a Swiss postnatal unit, *Midwifery* 27 (2011).
- Gilbert K R (2002): Taking a narrative approach to grief research: Finding meaning in stories. *Death Studies*, 26:3, 223- 239.
- Good, B. (1994): *Medicine, Rationality and Experience: an Anthropological Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harrigan MM and Miller- Ott AE (2013): The Multivocality of Meaning- Making: An Exploration of the Discourses College- Aged Daughters Voice Talk about Their Mothers. *Journal of Family Communication*, 13:2, 114-131.
- Karlsson M (2006) *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. (Uppsala Studies in Education 112). PhD Thesis, Uppsala University, Sweden.
- Klausen R, Haugsgjerd S, Lorem GF (2013): 'The Lady in the Coffin'- Delusions and Hearing Voices: A Narrative Performance of Insight. *Qualitative Inquiry* 2013 19:431.
- Langellier K (1998) Voiceless bodies, bodiless voices: The future of personal narrative performance. In S. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions* (pp. 207-213). Annandale, VA: National Communication Association.
- Langellier K (1999) Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure. *Text and Performance Quarterly* 19(2): 125-144.
- Malacrida C (2009): Performing motherhood in a disablism world: dilemmas of motherhood, femininity and disability, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol.22, No.1, January-February 2009, 99-117.
- Mishler EG (1986) *Research Interviewing. Context and Narrative*. London: Harvard University Press.
- Mowbray CT, Nicholson J and Bellamy CD (2003): Psychosocial Rehabilitation Service Needs of Women, *Psychiatric Rehabilitation Journal*; 2003; 27, 2.
- Mowbray CT, Oyserman D, Saunders D and Rueda- Riedle A (1998): Women with severe mental disorders: Issues and service needs. In Labotsky- Levin B, Blanche A and Jennings A (eds.): *Women's mental health services: A public health perspective* (pp.175-200). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nygård IJ, Nåden D, Foss B (2011): *Hvordan kan samtale bidra til å lindre lidelse og fremme helse hos kvinner med fødselsdepresjon?* [How can conversation contribute to alleviate suffering and regain health in women with postnatal depression?] *Vård i Norden*, 31 (1), <http://hdl.handle.net/10642/1093>

- Peterson E and Langellier K (2006) The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry* 16(1): 173-180.
- Phoenix A (2008) Analysing narrative contexts. In: Andrews M, Squire C and Tamboukou M (eds) *Doing Narrative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 64-77.
- Phoenix A, Woollett A (1991): Motherhood: Social construction, politics and psychology. In Phoenix A, Woollett A (Eds.): *Motherhood: Meanings, practices, and ideologies*. London, Sage.
- Pérez Prieto H (2006) *Historien Om Råven Och Andra Berättelser. Om Klasskamrater Och Skolan På en Liten Ort – Ur Ett Skol- Och Livsberättelseperspektiv* [The Story about the fox and other stories. About classmates and school an a small town- From a school and life story perspective.] Karlstad, Sweden: Karlstad University Studies.
- Power T, Jackson D, Weaver R and Carter B (2011): Social support for mothers in illness: A multifaceted phenomenon. *Contemporary Nurse* (2011) 40 (1):27-40.
- Riessman CK (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Roe D and Davidson L (2005) Self and narrative in schizophrenia: Time to author a new story. *Medical Humanities* 31(2): 89-94.
- Scheyett A M and McCarthy E (2006): Women and Men With Mental Illnesses: Voicing Different Service Needs, *Journal of Women and Social Work*, Vol.21, Number 4, Winter 2006.
- Sevón E (2011): 'My life has changed, but his life hasn't': Making sense of the gendering of parenthood during the transition to motherhood, *Feminism & Psychology* 22(1) 60-80.
- Tardy RW (2000): "But I am a good mom" The Social Construction of Motherhood through Health- Care Conversations. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 29, No. 4 2000.
- Thornhill H, Clare L and May R (2004) Escape, enlightenment and endurance. *Anthropology & Medicine* 11(2): 181-199.
- Vallido T, Wilkes L, Carter B & Jackson D (2010): Mothering disrupted by illness: a narrative synthesis of qualitative research, *Journal of Advanced Nursing*.
- Zilber TB, Tuval-Mashiach R and Lieblich A (2008) The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry* 14(6): 1047-1069.

4. Från skuldproblemsberättande till forskningsresultat – att analysera berättelser i ett tids- och kontext-perspektiv

Lisbeth Sandvall

Bakgrund och syfte

Kunskapen om skuldsatta personers upplevelser och hantering av omfattande skuldproblem är begränsad, liksom den kvalitativa forskningen inom området. Merparten av de kvantitativa studier som finns undersöker skuldproblem i relation till ett specifikt område exempelvis hälsoproblem, fattigdom, beteende och privatekonomisk hanteringsförmåga. Dock förekommer beskrivningar av personliga erfarenheter utifrån skuldproblem i ett processperspektiv mycket sparsamt. Människors berättelser utifrån personliga och subjektiva erfarenheter är dock betydelsefulla då de ger oss kunskaper inte bara på individnivå utan ger såväl ökad kännedom och perspektiv på samhälleliga fenomen som individers reaktioner på företeelser i samhället. Att fånga personliga erfarenheter väcker frågor kring metod och analys. Det handlar dels om hur metodvalet förmår fånga personliga berättelser och göra dem rättvisa i en forskningsprocess, dels handlar det om vilka antaganden som är möjliga att göra utifrån ett berättande (Atkinson, 1997).

Ett bakgrundsmaterial till denna text är ett avhandlingsarbete kring överskuldsättningsproblem med fokus på processer, strategier och påverkande faktorer (Sandvall, 2011). För att studera processen från skuldsatt till skuldfri har informanter som kan relatera till ett skuldsaneringsförfarande använts. Hos dessa personer som ansökt och beviljats skuldsanering finns en process som går att likna vid vägar in i och ut ur skuldproblem och som har tydliga tids- och kontextförändringar då skuldproblemen pågått över en längre tid.

Syftet med detta paper är att lyfta fram och problematisera erfarenheter från ett forskningsarbete utifrån överskuldsatta personers berättelser som visar hur minnen och berättande kan påverkas av både tid och kontextförändringar. Tidsperspektivet relateras till hur berättandet påverkas av den tid som förflutit mellan händelse och när berättandet sker (se Plummer, 2001). Kontexten kan bestå av exempelvis samhällsförändringar, regelverk, lagstiftning, trender och attityder till såväl vad man skuldsätter sig för som till uppkomna skuldproblem.

Berättelsen som teori

Berättarperspektivet som utgångspunkt

Att ta utgångspunkt i narrativ teori handlar om att använda berättelsen som kunskapskälla för att ta del av människors personliga upplevelser och erfarenheter. Det berör även insikter om vad berättelser är för typ av kunskapskälla och hur man kan tolka berättelsen. Det narrativa området är omfattande med olika inriktningar och fokus som inte här kommer att utvecklas (se t.ex. Riessman, 2008; Lieblich, et al 1998; Bruner, 1991; Johansson, 2005;). Denna text fokuserar på vad och hur man berättar. Riessman & Quinney (2005) lyfter fram sekvens och konsekvens som avgörande för hur berättelsen utformas och varför vissa berättelser lyfts fram, vilket här är av intresse.

Utifrån utvecklingen av ett skuldproblemsförlopp finns tidsperspektivet med som en komponent som kan påverka berättelsen. Mishler (1997) skiljer på den kronologiska ordningen och berättandets ordning (jfr Goodman, 1980). Mishler (2006) gör skillnad mellan subjektiv tidsupplevelse och kronologisk tid. Han menar att vi begränsar tolkningen av en berättelse om fokus enbart riktas mot det kronologiska tidsperspektivet. Separationen mellan kronologisk tid och icke kronologisk tid hindrar avsikter, minne och medvetenhet att komma fram. Mishler uppmärksammar hur "turning points" förändrar berättelsen och påverkar i sin tur hur denna återberättas. Vi konstruerar och omkonstruerar våra berättelser och påverkas av sociala, kulturella och psykologiska omständigheter, t.ex. att en skuldsättning vid en viss tid var socialt accepterat men att synsättet kan ha förändrats ett decennium senare. Förståelsen av vad som hänt bygger också på att man kan se tillbaka på något som har någon form av slut och med facit i handen kan man sedan rekonstruera sin berättelse. Man behöver förstå hur en berättelse slutar för att kunna förstå tidigare händelser. Vad som tillhör berättelsen blir inte klart förrän vid slutet av den, något som exempelvis gäller de av intervjupersonerna som avslutat den femåriga skuldsanereringen och blivit skuldfria (jfr Mishler, 2006; Ricoeur, 1980).

Berättandet ska även ses i ljuset av den kontextuella och allmänna förståelsen av hur ett problem kan eller bör presenteras, t.ex. om synen kring uppkomna skuldproblem och en allmän inställning till skuldsättning. Det kan handla om vad som är accepterat att ange som orsaker eller förlopp, att något håller sig inom vedertagna ramar (Bruner, 1991; jfr Bamberg, 2007). Genom att sammantaget betrakta enskilda berättelser säger det något om den allmänna berättelsen, förståelser som finns i samhället kring inställningar till skuldsättning och skuldproblem. Exempel på detta är vad som är legitimt att skuldsätta sig för eller om det finns skillnader i synen på hur skulder uppkommit, eget agerande eller att oförskytt ha drabbats av något. Dock kan grupper och individers berättelser stå i kontrast

till den dominerande berättelsen i samhället (Goodson, 1995). Den blir en gränsdragare för vad som faller inom normen och vad som kan skapa känslor av utanförskap tillsammans med skuld- och skamkänslor. Detta kan innebära att skuldsatta personer inte alltid vill tala om sina problem om de anser att dessa faller utanför den uppfattade normen.

Berättandet kan påverkas av om det är ett förstagångsberättande och något som inte tidigare så tydligt formulerats, eller om det är ett berättande som har återberättats och därigenom hittat någon form av svar på problemet eller ett förklarande. Mishler (2006) pekar på ett ändlöst återberättande och omskrivande av den egna livshistorien. Boje (2008) pekar på sättet att berätta i relation till tid. Det vanligaste perspektivet är tillbakablickandet och han lyfter fram tre olika tidsperspektiv; det retrospektiva, här och nu samt det prospektiva, det framåtblickande berättandet. För intervjupersonerna, som hamnat i eller utvecklat skuldproblem och sedan levt med omfattande skulder under minst tre till fyra år innan de kunde ansöka om skuldsanering, blir tidsperspektivet särskilt tydligt att relatera berättandet till – före, under och efter en skuldsanering.

Förklaringsperspektivet - attribution och locus of control

I ett berättarperspektiv blir attribueringen en del i analysarbetet. Attributionsteorin intresserar sig för sättet att förklara t.ex. hur skuldproblem uppkommer och var man lägger skulden. Ett attribueringsperspektiv ger både information om hur individen ser på själva skuldorsaken men är också ett verktyg för att analysera resultatet utifrån om det finns faktorer som inverkar på hur orsakerna förklaras t.ex. vad som anses accepterat att skuldsätta sig för. Detta kan förändras över tid och påverkas bland annat av samhälleliga förändringar och konsumtionsmönster (jfr Goodson, 1995).

Attribuering är dels intern attribution dvs. man ser inre, personliga orsaksförklaringar till skuldsättningen och dels extern attribution, där skuldorsaker läggs utanför den egna personen (Heider, 1958). Det sker även en bedömning av andra personer till vilka man tillskriver antingen inre egenskaper (dispositional attribution) eller yttre orsaker (situational attribution). Individer är olika benägna att se en viss typ av orsaksförklaringar; en allmän förklaring till det som hänt (t.ex. bankernas generösa utlåning), förklara en speciell orsak (t.ex. för stor låneskuld på huset) eller ansvarighet (t.ex. att partner varit drivande i husköpet) (Heider, 1958; Fletcher & Fincham 1991). Individen söker förklaringar och förståelse varför något hänt, annars ökar upplevelser av bristande kontroll och sårbarhet. Vid misslyckanden ökar behovet av att hitta orsakssamband och förklaringar (Försterling 2001).

Förutom att blicka bakåt mot orsaksförklaringar så spelar såväl föreställningar om möjligheter att hantera situationen som förväntningar på framtiden stor roll. Av intresse är även individens uppfattning och behov av locus of control, dvs. uppfattningen om den egna möjligheten till påverkan i relation till inverkan från yttre faktorer. Begreppet delas in i två olika kontrollmöjligheter. Det ena är intern locus of control, dvs. uppfattningen att beteendet styrs av eget beslutande och agerande samt att ha en upplevelse av egen kontroll över situationen. Det andra är extern locus of control där beteendet istället styrs av yttre omständigheter, tur eller ödet och att vara offer för situationen (Rotter, 1966; Myers, 2008; se t.ex. Wang et al., 2008; Legge & Heynes; 2008, Tokunaga, 1993). Här kan nämnas att skuldproblemen i det empiriska materialet har en benägenhet att betraktas utifrån extern locus of control, dvs. relatera orsakerna till skuldproblemen till yttre omständigheter som till exempel bankerna utlåning eller företagets konkurs. Synen på orsaksförklaringar och förändringsmöjligheter påverkar den skuldsattes uppfattning av skuldsituationen och där förfluten tid och förändringar i kontexten kan ha betydelse.

Berättelsen som metod

Urval och insamling av empiri

I föregående avsnitt användes narrativ teori som en teoretisk utgångspunkt medan den följande texten beskriver det narrativa utifrån metodaspekter då berättandet i detta arbete har använts som en central informationskälla. För att studera processen från skuldsatt till skuldfri behövdes tillgång till informanter med erfarenhet både av skuldproblem och av att ha blivit skuldfri. Informanterna söktes via kronofogdens register. Kriteriet var att hitta personer som befann sig i tre olika faser; de som ansökt om skuldsanering, de som beviljats och hade en pågående skuldsanering samt de som beviljats skuldsanering, genomgått de fem åren och var skuldfria. De tre faserna innefattar före, under och efter en skuldsanering. Sammanlagt deltog 32 personer, 16 kvinnor och 16 män i åldrarna 29-63 år.

Första intervjuomgången

Genom ett i förväg begränsat antal frågeställningar och med ett relativt öppet förhållningssätt i intervjuandet var målsättningen att fånga intervjupersonernas erfarenheter. Intervjuerna inleddes med frågan ”Om du skulle beskriva hur din väg in i dina skuldproblem såg ut – var skulle du vilja börja någonstans?” Syftet var att få del av intervjupersonens erfarenheter och utgå från den. Utöver detta fanns det ett intresse av att följa processen utifrån ekonomiska, sociala och övriga förändringar över tid. Intervjuerna var till sin karaktär semistrukturerade. Under intervjuerna fick intervjupersonerna möjlighet att rita en tidslinje och kommentera sammanfattande intryck utifrån vad som vuxit fram under deras berättande. Detta skapade en möjlighet att få berättandet

bekräftad, justerat eller kompletterat. Avsikten var från början endast ett intervjutillfälle per person.

Andra intervjuomgången

Cirka tre år senare genomfördes en uppföljande intervju med de två grupper, där det skett förändringar sedan första intervjuomgången, dvs. de som ansökt och de som hade pågående skuldsanering. Vid den första intervjun hade medgivande getts för att kunna återkomma med kompletterade frågor och detta medgivande användes vid den uppföljande intervjun.

Den andra intervjun hade två syften. För det första var syftet att få information kring vad som hänt sedan första intervjutillfället. Detta skulle ge ett longitudinellt perspektiv samt möjlighet att relatera till den från första intervjun framarbetade strategimodellen (presenteras längre fram i texten). Det andra syftet gällde eventuella könsskillnader mellan kvinnor och män beträffande skuldsättning och skuldproblem, ett resultat som framkom i den första intervjun.

I den andra intervjuomgången fick intervjupersonerna information om att två begreppspar vuxit fram som ett resultat av analysarbetet av den första intervjun. Intervjupersonerna tillfrågades om hon eller han kunde relatera till begreppen aktiv, passiv, öppen och sluten. Det fanns möjlighet för intervjupersonerna att illustrera begreppen och förändringar över tid i ett koordinatsystem, som ritades upp under intervjun. De flesta av intervjupersonerna kunde direkt relatera till begreppen och mest muntligt placera in sig själv i förhållande till de två dimensionerna, både i den aktuella situationen och i förflyttningar mellan positionerna över tid. De kunde också beskriva förflyttningar över tid och relatera till faktorer (kontext) som haft betydelse för en förflyttning.

Intervjuarrollen i ett kontext- och tidsperspektiv

Intervjupersonerna fick redan i det första utskickade brevet information om att jag i en professionell roll hade erfarenhet av skuldsaneringsarbete. Förhoppningsvis var den erfarenheten inte ett hinder för deras berättande (jfr Riessman & Quinney, 2005). Min egen förförståelse gjorde att jag hade kunskap om en del av intervjupersonernas kontext som rörde skuldproblem och skuldsaneringsförfarandet. Jag kunde ta del av berättelserna och följa med i den juridiska processen med fokus på lyssnande utan att behöva avbryta med för många frågor som rörde gången i ärendet. Kompletterande frågor och förtydliganden kunde i stället riktas mot intervjupersonens upplevelser och erfarenheter över tid.

Det som berättas i intervjusituationen kan inte bara ses isolerat utan som intervjuare blir man en medkonstruktör som kan påverka berättelsen (se t.ex. Kvale, 1997; Mishler, 1986; Riessman, 2008; Riessman & Quinney, 2005). Samtidigt behöver intervjuarrollen innefatta ett förhållningssätt som bygger på ett intresse både för personen och för vad som berättas men även att det finns ett personligt och vänligt bemötande av personen (Widerberg, 2002). Till följd av att intervjupersonerna visste om min bakgrund vågade ett par av dem ställa frågor utifrån var de befann sig i den aktuella skuldsaneringsprocessen. Det var bekymmer som tydligt påverkade intervjupersonerna och något de burit på, men inte tidigare vågat fråga om. Efter ett initialt tvekande valde jag att ge ett begränsat svar, det kändes oetiskt att inte svara i dessa situationer. Detta resulterade i att frågorna och reaktionen på den kortfattade informationen som intervjupersonerna fick tillförde materialet fler aspekter. Bland annat utifrån tid och kontext, om den utsatthet som många skuldsatta befinner sig i, något som förmodligen inte annars hade kommit fram under intervjun. Strävan i intervjusituationen var att skapa en intervjuarroll som visade intresse för vad personerna hade att berätta. Många av intervjupersonerna hade genom åren haft olika kontakter med myndighetspersoner och fordringsägarrepresentanter vilket förmodligen ökade behovet av den interaktiva aspekten, att möta en intervjuare som upplevdes som en fristående person och som inte kunde förknippas med någon annan funktion eller arbetsuppgift.

Tidens och kontextens betydelse för berättelsen

Tidsperspektivet är självklart närvarande för intervjupersonerna då tiden, minst 3-4 års omfattande skuldproblem och den femåriga skuldsaneringen, är förutsättningar att få en skuldsanering beviljad. Många av de medverkande intervjupersonerna hade i samband med skuldsaneringsansökandet haft kontakt med någon budget- och skuldrådgivare och då haft anledning att prata om sina skuldproblem men också att få frågor kring sin situation. Om detta haft någon betydelse för berättandet i dessa intervjuer går givetvis inte att svara på. En av intervjupersonerna kommenterade spontant vid första intervjutillfället att det var första gången hon berättade hela sin skuldberättelse ”från början till slut”. Hon beskrev att tidigare hade olika personer, anhöriga eller personal, fått varierande delar av hennes berättelse beroende på situation.

Sammanfattningsvis speglar de 32 intervjupersonernas berättelser en variation av kontexter. Det går det inte att bortse från hur skuldsaneringslagens konstruktion styr den enskildes vardag och handlande (jfr Smith, 2005). Huruvida skuldsaneringslagens konstruktion påverkat intervjupersonernas förhållningssätt och strategier är en hypotetisk fråga. Genom den samhälleliga interventionen, skuldsaneringsprocessen, blir en individ föremål för en ökad kontroll och livssituationen kan upplevas mer begränsad av formella regler jämfört med en frivillig betalningsplan med fordringsägare.

Berättelsen som resultat

Återspeglning av tidens och kontextens betydelse

Efter att materialet mer närgånget analyserats utifrån vad som berättats blev nästa steg att betrakta materialet lite mer på avstånd och försöka analysera tendenserna i materialet (jfr Lieblich et al., 1998). Begreppsparen aktiv – passiv, öppen – slutet framstod då som centrala strategier i materialet med avgörande betydelse för både praktisk hantering och känslomässiga upplevelser av skuldproblematiken. Begreppen relaterades till en fyrfältsmodell där det sedan handlade om att hitta ett begrepp för vardera ruta som sammanfattade de fyra idealtypiska positionerna aktiv-öppen, aktiv-sluten, passiv-öppen och passiv-sluten.

	ÖPPEN	SLUTEN
AKTIV	”Göra det bästa av situationen”	”Jag fixar det själv”
PASSIV	”Det är ju som det är”	”Instängd i ett hopplöst läge”

Modell över förhållningsätt och strategier (Sandvall 2011)

De flesta av intervjupersonerna kunde vid andra intervjun känna igen sig i begreppen aktiv-passiv, öppen-sluten och kunde relatera till sitt eget liv utifrån de förändringar som skett över tid t.ex. i form av en större öppenhet efter skuldsaneringen. Berättelserna blev tydligare för vissa av intervjupersonerna när jag presenterade begreppsparen, eftersom de såg förändringarna som de själva inte varit så medvetna om. Tids- och kontextfaktorers påverkan på förflyttningarna inom modellen blev tydliga.

En annan aspekt framkom utifrån den uppföljande intervjun. Jämförelsen av intervjumaterialet från båda tillfällena gav möjligheter att analysera huruvida berättandet upplevdes eller beskrevs utifrån en relativt oförändrad position relaterat till strategimodellen eller om situationen förändrats över tid. En intervjuperson som vid andra intervjutillfället trodde att den blandades ihop med en annan intervjupersons berättelse är ett exempel som jag tolkar som en positionsförflyttning över tid och kontext utifrån strategimodellen, en förflyttning som kan påverka vad och hur något berättas.

En oplanerad återkoppling till modellen inträffade efter att en intervju i den andra intervjuomgången hade avslutats. Intervjupersonen var nyfiken på resultatet och undrade vad jag kommit fram till. Mannen fick då se strategimodellen med de fyra idealtypiska positionerna. Jag frågade om han kunde känna igen sig och han relaterade direkt till modellen. Han kommenterade spontant att han kunde se sig själv i alla fyra positionerna någon gång under en tio års period, förändringar påverkade av tid och kontext.

Kommentaren kunde i efterhand bekräftas av mannens intervjumaterial, vilket ger ett exempel på modellens processuella användbarhet. Mishler (2006) talar om *turning points* som kan påverka både förlopp och berättande.

Analys av två intervjuer – samma berättelse eller olika?

Under och efter genomförandet av andra intervjun väcktes en del frågor kring konsekvenserna av en uppföljande intervju drygt tre år senare. Vilka likheter och skillnader finns och vad ger en uppföljande intervju i skenet av den första intervjun? Berättar man på samma sätt eller har minnesbilderna förändrats till exempel på grund av att det skett förändringar som påverkar berättandet? Tre år kan ha betydelse för hur man ser tillbaka på själva orsaken och hur skuldproblemen utvecklas. Det kan ha skett värderingsförändringar utifrån ett omvärldsperspektiv t.ex. att det omgivande samhällets inställningar till en viss typ av skuldsättning har förändrats (jfr Lazarus & Folkman, 1984; Goodson, 1995). Det finns inte svar på dessa frågor men de syftar till att belysa komplexiteten i analysarbetet när man använder uppföljande intervjuer med samma personer.

Ett tankemässigt antagande inför den andra intervjuomgången var att det fanns frågor eller material som kunde vara intressanta att följa upp. Jag förberedde mig genom att läsa igenom utskriften från den första intervjun. I samband med det första intervjutillfället i den andra intervjuomgången uppstod något som fick mig att fundera över användningen av informationen från den tidigare intervjun. Jag ställde en fråga till en intervjuperson utifrån att den så påtagligt beskrivit oron för att bli sjuk och få mindre arbetsinkomster. Detta var en tydlig minnesbild som även bekräftades av intervjuutskriften. Intervjupersonen hade vid första intervjun ingående berättat om sina ansträngningar att försöka förebygga hälsoproblem med träningsprogram och muskelsalvor. Men den oron kände inte personen igen utan trodde att jag blandade ihop den med någon annan av intervjupersonerna. Vid andra intervjun tre år senare kände personen sig frisk och var inte längre orolig för sin hälsa. Personen berättade positivt om sitt liv, var skuldfri och hade lämnat skuldproblemen bakom sig (jfr Lazarus & Folkman, 1984).

Intervjupersonens kommentar gjorde att jag i de följande intervjuerna valde att inte vara så fokuserad vid att följa upp frågor eller relatera till vad som berättades utifrån den första intervjun. Många gånger fanns det naturliga anknytningspunkter till det som framkommit under första intervjun, men jag valde att inte så tydligt kommentera vad personen tidigare hade berättat. Intervjupersonerna kunde spontant relatera till den första intervjun och själva göra jämförelser. I dessa situationer kunde jag ställa frågor eller kommentera utifrån första tillfället.

Det fanns en grundläggande överensstämmelse och grundstruktur i vad intervjupersonerna berättade vid de båda intervjuerna men det framkom vissa skillnader. Den andra intervjun kunde vara en naturlig bekräftelse av den första intervjun med upprepningar, ordval och förklaringar som kändes igen. Berättarmönstret kunde också ha förändrats något och skedde med andra uttryckssätt och ordval, vilket skulle kunna vara ett berättande utifrån en förändrad utsiktspunkt i synen på problemen och hela livssituationen. Intervjupersonerna kunde betrakta sig själva utifrån vad som hänt i ett tidsperspektiv och beskriva hur strategierna ibland förändrats samt exempel på vad som haft inverkan (jfr Lazarus & Folkman, 1984; Micheli, 1996; Fuchs Ebaugh, 1988).

En kompletterande informationskälla, förutom vad intervjupersonen berättade vid de båda intervjutillfällena, var möjligheter att jämföra och diskutera synbara förändringar. Det blev naturligt att få information genom att kommentera märkbara skillnader t.ex. bostadsbyte, arbetssituation, skillnader i utstrålning eller vilka förändringar som intervjupersonen själv valde att berätta om vid de båda intervjutillfällena.

En annan förklaring till de olika sätten att berätta vid de två intervjutillfällena, likartat eller mer förändrat, kan relateras till hur mycket man under skuldprocessen har beskrivit sina problem för andra personer, t.ex. vänner eller myndighetspersoner. För den som har berättat på samma sätt flera gånger finns möjligheten att det utvecklas en berättelse som sedan återupprepats på liknande sätt (jfr Mishler, 2006). Det bör sägas att skillnader i berättandet inte ska ses som ett problem dels därför att de är en dimension av berättandet och dels medvetenhet om att berättandet kan förändras över tid och påverkas även av olika faktorer, bland annat den kontext som personen lever i och har att förhålla sig till (Plummer, 2001).

Etiska aspekter – tid och kontext

Tid- och kontextperspektivet har också etiska dimensioner. För intervjupersonerna fanns informationsmöjligheter om intervjuernas genomförande vid tre tillfällen; första utskicket, i telefonkontakten då tiden för intervjun bestämdes och inledningsvis vid intervjutillfället. I brevet som skickades ut inför den första intervjun fick intervjupersonerna information om förutsättningarna i form av konfidentiell behandling och att informationen skulle användas för vetenskapliga artiklar och rapporter. Inför intervjuerna kontaktades personerna per telefon där det även fanns möjlighet att ställa frågor kring intervjun. Innan själva intervjun påbörjades gavs upprepad information kring intervjuens syfte samt den intervjuades rätt att när som helst avbryta intervjun och att man inte behövde utlämna information mot sin vilja. Detta upprepades även vid andra intervjuomgången.

Men vad betyder ett informerat samtycke i praktiken och hur påverkas detta över tid? Det fanns ett formellt informerat samtycke till att få ta del av personliga berättelser med löfte om konfidentiell behandling. Går det som intervjuperson att förstå konsekvenserna av att lämna ut berättelser som ibland kan röra mycket personliga förhållanden och upplevelser. Riessman & Mattingly, (2005) problematiserar användningen av mycket personliga berättelser när dessa görs till forskning. Författarna diskuterar kring vem som äger berättelserna och riktar uppmärksamhet mot att den narrativa metoden med sin karaktär får fram information som kan vara mycket personlig. Riessman & Mattingly (2005) menar att det finns en starkare koppling mellan person och berättelse i den narrativa forskningen vilket kräver en ökad etisk medvetenhet, jämfört med en enkätundersökning.

Det finns risk att intervjupersonen i intervjusituationen berättar sin berättelse på bekostnad av att gränsen mellan det personliga och den information som lämnas ut i forskningssyfte blir otydlig och i förlängningen något problematisk. En intervju som i högre grad bygger på kompletterande frågor och ett relaterande till det som berättas skiljer sig från en strukturerad intervju med på förhand uppgjorda frågor utifrån en frågemanual (Riessman & Mattingly, 2005). Detta resonemang kan belysas av en reaktion från en av intervjupersonerna som beskrivs nedan. Vid inget av de andra intervjutillfällena framkom någon liknande reaktion.

Intervjupersonen ifrågasatte i början av den andra intervjun hur jag som intervjuare hade kunnat få ta del av dennes information. Jag fick förklara att personen själv initierat kontakten efter att ha mottagit mitt brev. Trots upplysningar vid olika tillfällen ifrågasatte intervjupersonen hur jag hade kunnat få intervjupersonens berättelse som inte kunde komma ihåg eller relatera till den ursprungligen givna informationen varken via brev, vid första telefonkontakten eller inledningsvis vid första intervjun. Orsaken till reaktionen var att intervjupersonen upplevde skuld känslor över att ha berättat något om en närstående. Personen kunde bekräfta själva innehållet i vad som berättats vid första intervjun men det var känslan att ha lämnat ifrån sig något personligt som inte längre upplevdes positivt. Riessman & Mattingly (2005) menar att detta är problematiskt att praktiskt hantera när personer frivilligt valt att medverka och vid flera tillfällen fått information om intervjun och dess användning (jfr Goodson & Sikes, 2001; Plummer, 2001).

Ett annat exempel handlar om det motsatta förhållandet där en av intervjupersonerna valde att vid första intervju klart markera att det fanns saker som den inte ville berätta. Vid den andra intervjun valde personen istället att berätta det som utelämnats i första intervjun. Det finns olika skäl till denna ändrade inställning. Ett skäl kan vara att personen kände sig mer bekväm i intervjusituationen vid det andra intervjutillfället. Ett annat skäl är att mer tid förflutit, händelser hade omvärderats eller att det fanns behov av att få berätta något som man hållit inom sig. Ytterligare ett skäl utifrån ovanstående resonemang är att

gränsen mellan den privata berättelsen och forskningsintervjun blir otydligare vid en upprepad intervju när man känner igen intervjuaren från första tillfället.

Sammanfattningsvis ska etiska överväganden inte enbart sättas i samband med information före en undersökning. Intervjuarrollen i sig kräver även etiska reflektioner under själva intervjun i termer av att intervjupersonen blir bra bemött, känner sig sedd och respekterad (jfr Plummer, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009). Etiska överväganden bör även ske efter intervjutillfället i samband med presentationer och offentliggörande av forskningsresultatet. Vid flera intervjuer uppkommer, som ovan beskrivits, flera etiska dimensioner där förflyttningar i tid och kontext kan påverka upplevelserna av att ha medverkat i en intervju.

Avslutande kommentar

Berättelsen som informationskälla kan användas med olika syften och inom olika vetenskapliga traditioner. Detta arbete har skett inom socialt arbete, det samhällsvetenskapliga fältet. Resultatet av detta arbete vill lyfta fram betydelsen av de individuella berättelserna då de speglar fenomen i samhället i stort. Vid studier som kan relateras till samhällsfenom över tid är det väsentligt att väga in tids- och kontextfaktorer. Synen på vad och hur man vill berätta kan växla när omvärlden och värderingar förändras. Tid- och kontextperspektiven behöver lyftas fram i både metod- och analysdiskussioner kring användande av människors berättelse speciellt vid uppföljande intervjuer. Det handlar både om analys- och metodmedvetenhet. En av intervjupersonerna uttrycker detta i ett mail som kom efter den andra intervjun: "Det är intressant att det finns så många infallsvinklar på problemet, men också att man under tiden ändras som person, t.ex. självkänslan, men också att samhället och värderingar ändras under den tid som processen tar."

Referenser

- Atkinson, P. (1997). Narrative Turn or Blind Alley? *Qualitative Health Research*, 7(3), 325-344.
- Bamberg, M. G. W. (Red.) (2007). *Narrative, state of the art*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Boje, D. M. (2008). *Storytelling organizations*. London: SAGE.
- Bruner, J. (1991). Self-Making and World-Making. *Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67-78.
- Fletcher, G. J.O. & Fincham, F. D. (1991). Attribution Processes in Close Relationships. In G. J.O. Fletcher, & Fincham, F. D. (Red.), *Cognition in Close Relationships*. New York: Psychology Press.

- Fuchs Ebaugh, H. R. (1988). *Becoming an Ex, the Process of Role Exit*. Chicago: University of Chicago Press.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: An Introduction to Theories, Research and Applications*. Hove: Psychology Pressrotter.
- Goodman, N. (1980). Twisted Tales; or, Story, Study, and Symphony. *Critical Inquiry*, 7(1), 103-119.
- Goodson, I. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. I J. Amos Hatch & Wisniewski, R. (Red.) *Life history and narrative*. London: Routledge.
- Goodson, I. F. & Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Legge, J. & Heynes, A. (2008). *Beyond reasonable debt. A background report on the indebtedness of New Zealand families*. Research Report No 8/08. A Families Commission and Retirement Commission report.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Micheli, G. (1996). Downdrift: Provoking Agents and Symptom-Formation Factors in the Process of Impoverishment In E. Mingione (Red.), *Urban Poverty and the Underclass: a reader*. Oxford: Blackwell.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing – context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E.G. (1997). Modeller för berättelseanalys. I Hydén, L-C. & Hydén, M. *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Mishler, E.G. (2006). Narrative and identity: the double arrow of time. I A. De Fina, Schifffrin, D. & Bamberg, M. (Red.), *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Myers, D. G. (2008). *Social Psychology*. 9. ed. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London: SAGE.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169-190.
- Riessman, C. Kohler & Mattingly, C. (2005). Introduction: toward a context-based ethics for social research in health. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, (9)4, 427-429.
- Riessman, C. Kohler & Quinney, L. (2005). Narrative in Social Work. A Critical Review. *Qualitative Social Work*, 4(4), 391-412.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Riessman, C. Kohler (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE.
- Sandvall, L. (2011). *Överskuldssättningens ansikten. En studie av vägar in i och ut ur ekonomiska svårigheter*. (Doctoral thesis, Linnaeus University Dissertations Nr 69/2011). Växjö: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:451803/FULLTEXT01.pdf>
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Tokunaga, H. (1993). The use and abuse of consumer credit: Application of psychological theory and research. *Journal of Economic Psychology*, 14, 285-316.
- Wang, M., Chen, H. & Wang, L. (2008). Locus of control and home mortgage loan behaviour. *International Journal of Psychology*, 43(2), 125-129.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

5. Moraliskt och politiskt signifikanta identitetsberättelser

Gull Törnegren

Inledning

I min nyligen publicerade avhandling *Utmaningen från andra berättelser* (Törnegren, 2013) analyseras fyra kvinnors livsberättelser från israelisk-palestinsk kontext.² Utmärkande för dessa berättelser är dels den centrala roll som bearbetande av identitetsfrågan intar i livsberättelsen och dels identitetskonstruktionens moraliska signifikans som möjliggörande utgångspunkt för politiskt aktörskap.

Frågan om identitet som utgångspunkt för politiskt aktörskap har varit starkt ifrågasatt inom feministisk politisk teori under flera decennier av poststrukturalistisk dominans. Historikern Joan Wallace Scotts ofta återgivna uttalande att feminister hellre än att ägna sig åt att samla in alternativa erfarenhetsbaserade berättelser borde rikta sin kritiska blick mot de diskurser som i första rummet ger upphov till kategorier som ”erfarenhet”, ”subjekt” och ”identitet”(Scott, 1991) sammanfattar väl denna tongivande utgångspunkt, som också företräds av Butler (1990). Under 2000-talet har dock en kritik från forskare verksamma inom minoritetsstudier i USA börjat göra sig gällande (Moya och Harnes-Garcia, 2000).

I diskussionen nedan har jag tagit min utgångspunkt i en tidigare diskussion mellan de politiska filosoferna Taylor (1989) och Benhabib (1997) för att utarbeta en position i frågan om hur identitetsformering kan förstås som en narrativ-dialogisk process, i vilken jag-identiteten är förbunden med en moralisk horisont av starka värderingar, samtidigt som en syn på jaget som rörligt och föränderligt upprätthålls. Denna identitetsförståelse relateras därefter till de fyra livsberättelserna hämtade från mitt avhandlingsmaterial. Den fråga som riktas till respektive berättelse gäller vilken roll identitetskonstruktionen spelar som möjliggörande faktor för politiskt och moraliskt aktörskap, och hur den värdehorisont ser ut som är förbunden med den jag-identitet som framträder.

1. Föreliggande artikel utgör en bearbetad version av textavsnitt som tidigare publicerats i avhandlingen (Törnegren 2013).

Jaget – en teoretiskt omstridd kategori

Benhabib (1995, 1997) diskuterar i artikeln ”’Jagets källor’ i modern feministisk teori” olika synsätt på identitet, handlingsförmåga och subjektivitet som är företrädda inom feministisk teori. Benhabib ställer två modeller mot varandra. Den ena modellen är den idag från många håll starkt kritiserade cartesianska-kantianska uppfattningen om subjektet som ett transcendent självtransparent medvetande, fångad i Descartes klassiska uttryck *Cogito, ergo sum*, ”jag tänker, alltså finns jag”. Mot denna modell ställs en radikalt socialkonstruktivistiska modell, företrädd av bland andra Butler (1990). Denne beskriver subjektet som *konstituerat av diskursen*. Hon förkastar varje försök till en svagare beskrivning av förhållandet mellan subjektet och de diskurser som bestämmer det. Modellen har kritiserats för att representera en alltför deterministisk syn på subjektet (Benhabib 1997). Trots Butlers starka formulering om ett diskursivt konstituerat subjekt, menar denne dock att det inte liktydligt med att säga att subjektet skulle vara *determinerat* av diskursen. Det finns enligt hennes synsätt fortfarande utrymme för att göra motstånd och undergräva givna identitetskoder genom att ”citera fel”. Enligt Benhabib (1997) är detta dock inte tillräckligt för att kunna ge ett tillfredsställande svar på frågan om vilka uppfattningar om handlingsförmåga och identitet som är möjliga inom ramen för en så radikalt konstruktivistisk teori. Butlers distinktion mellan konstituering och determinering erbjuder ingen hjälp att förstå varifrån viljan och den kreativa förmågan till motstånd emanerar.

En språkligt interaktiv modell för identitetsformering

Benhabib(1997) menar att det finns bättre alternativ än dessa två motpoler. Ett sådant formulerades redan av Hegel i *Andens fenomenologi*. Kärnan i Hegels modell är idén om identitetskonstitutionen som en intersubjektiv process. Detta innebär att jaget och den andra konstitueras genom att ömsesidigt implicera varandra. Benhabib framhåller att så olika tänkare som Friedrich Hegel, Charles Taylor, Hannah Arendt, Jürgen Habermas och Alasdair MacIntyre alla omfattar någon form av språkligt interaktiv modell för identitetskonstruktionen. Den insikt som förenar dessa filosofer är att de båda processerna individuation och socialisation är ömsesidigt beroende av varandra. Processen att bli ett ”jag” kan inte frikopplas från processen att bli en medlem av en mänsklig gemenskap. (Benhabib 1997, sid 139)

Den hegelianska insikten om ett ömsesidigt förhållande mellan jaget och dess signifikanta andra ligger till grund för den samtida kanadensiska filosofen Charles Taylors (1989) utveckling av en språkligt interaktiv modell för identitetskonstruktion. För Taylor utgör tilläggnelsen av ett språk en av de mest fundamentala aspekterna av processen av inlemmande i en mänsklig gemenskap och detta utgör samtidigt en förutsättning för

individuationsprocessen. Att vara och bli ett jag innebär att infoga sig och bli infogad i *samspråksvävar* (eng. *webs of interlocution*):

This is the sense in which one cannot be a self on one's own. I am a self only in relation to certain interlocutors: in one way in relation to those conversation partners who were essential to my achieving self-definition; in another in relation to those who are now crucial to my continuing grasp of languages of self-understanding – and of course, these classes may overlap. A self exists only within what I call 'webs of interlocution'. (Taylor 1989, sid 36.)

Benhabib (1997) framhåller att ”vi föds in i samspråksvävar eller berättelsevävar – från familjeberättelsen till den lingvistiska berättelsen till genusberättelsen och till makroberättelsen om den kollektiva identiteten”. Hon menar att det är genom att vi lär oss att bli samtalspartners i dessa berättelser som vi ”blir de vi är”(Benhabib 1997, sid 138).

Identitet och moralisk orientering

För Taylor (1989) är frågan om identitet oundgängligen knuten till frågan om individens moraliska orientering. Att veta *vem* du är innebär enligt Taylor att kunna orientera dig i ett moraliskt rum, där frågor uppkommer om gott och ont, vad som är värt att göra och vad som inte är det. Taylor ser detta som ett ontologiskt givet predikament; vi rör oss i ett moraliskt rum, där vi kan finna eller förlora vår orientering. Frågan är vilken tolkningsram som kan hjälpa oss att ta ut kursen? Eller med andra ord; den mänskliga agenten rör sig i ett rum av frågor, för vilka vi behöver en tolkningsram som kan erbjuda oss en horisont gentemot vilken vi kan avgöra var vi står, och vilken betydelse saker har för oss. Denna horisont måste involvera starka värderingar eller kvalitativa distinktioner, och detta inte enbart därför att identiteten i sig är något värdefullt för oss. En identitet är något som man kan vara trogen mot, men vi kan också misslyckas med att upprätthålla den, fastän vi vet att vi borde. Enligt Taylor är det omöjligt att föreställa sig en identitet som inte inrymmer några starkt värderade preferenser. Själva existensen av fenomenet identitetskris, beror just på det faktum att identiteter definierar den sfär av kvalitativa distinktioner inom vilket vi lever och gör val (Taylor 1989, sid. 27-30).

I motsats till Taylor tvivlar Benhabib (1997) på att starka värdeengagemang skulle utgöra en nödvändig aspekt av en identitetsberättelse. Med hänvisning till postmoderna invändningar mot begreppet ”starka värderingar” – de allt oftare artikulerade ”upplevelserna av fragmentering, av brist på sammanhang, av ett poänglöst befinna-sig-intill-varandra i en rymd av berättelser och berättelsefragment”, ställer hon frågan om det inte är mera rimligt att skilja mellan jag-identitet och moralisk integritet? Enligt Benhabib bör vi acceptera att det även kan finnas livsberättelser eller berättelsefragment som ger uttryck för en jag-identitet i avsaknad av moralisk integritet. Är det inte rätt och slätt fel

att påstå att den livsberättelse som saknar den enligt Taylor erforderliga kärnan av starka värderingar inte alls skulle kvalificera sig som en livshistoria, frågar Benhabib retoriskt, och svarar att det vore mer adekvat att betrakta den som en inte särskilt önskvärd, djupsinnig eller givande livsberättelse. Resonemanget exemplifieras med två karaktärstyper, den ständige förföraren och ironikern. (Benhabib 1997, sid. 142.)

En omotiverad polarisering

Jag skulle vilja nyansera den här diskussionen något. Benhabib må ha rätt i sitt accepterande av att inte alla framgångsrika jag-identiteter karakteriseras av stark moralisk integritet, men identitetsfrågan handlar som jag ser det snarare om i vilken utsträckning jaget förmår vara troget sina starka värderingar i sina handlingar, eller med Taylors terminologi i vilken utsträckning jaget lyckas upprätthålla sin identitet. Därifrån är steget långt till att radikalt frikoppla identitet från den horisont av starka värderingar som Taylor betecknar som konstitutiv för jag-identiteten. Benhabib uttrycker själv i andra sammanhang en uppfattning som förefaller ligga närmre den uppfattning som hon här kritiserar hos Taylor. I *Autonomi och gemenskap* (Benhabib 1992) inleder hon diskussionen om den moraliska omdömesförmågan med att hävda utövandet av denna förmåga som något ”genomgripande och oundvikligt”. Hela diskussionen om omdömesförmågan utgår från tesen att ”moralisk bedömning är vad vi ’alltid redan’ utför genom att vara indragna i ett nät av mänskliga relationer som konstituerar vårt liv tillsammans.” För att understryka sitt resonemang om den moraliska bedömningsförmågas oundviklighet, framhåller Benhabib dess konstitutiva funktion för det socialiserade jaget: ”moralens domän är så djupt insnärjd i de interaktioner som konstituerar vår livsvärld, att om man drar sig undan från att göra moraliska bedömningar är detta liktydigt med att upphöra att interagera, tala och handla i den mänskliga gemenskapen”. (Benhabib 1992, sid 141.)

Jag finner det svårt att identifiera någon djupgående skillnad mellan Benhabibs framställning mellan ett socialiserat och individuerat jag, som ”alltid redan” är indraget i en process av utövande av moralisk bedömning, och Taylors framställning av ett jag som orienterar sig i den sociala tillvaron utifrån en moralisk horisont. Utövande av bedömning förutsätter en utgångspunkt i en egen förståelsehorisont, även om Benhabib i sin vidare diskussion om omdömesförmågan visat på nödvändigheten av att föra denna horisont i dialog med perspektiven hos var och en av dem som är berörda av våra bedömningar.

Moralisk horisont – ett uttryck för jagets kontinuitet och rörlighet i världen

Benhabib förefaller dock reagera mot den konstans som Taylor tenderar att tillskriva de starka värden som konstituerar jagets moraliska förståelsehorisont. ”Vi får inte tänka oss att jaget får kontinuitet i tiden genom ett ställningstagande för någon bestämd uppsättning

positiva värden utan genom en kapacitet att inta och anlägga en attityd gentemot sådana värden”, skriver Benhabib (1997, sid. 142).

I det följande ska jag utveckla två kommentarer till Benhabibs invändning mot Taylor. Den första gäller Benhabibs sätt att förklara jagets kontinuitet. Benhabib slår fast att jagets kontinuitet inte kan likställas med oföränderlighet gällande starka värdeengagemang. Det är en ståndpunkt som jag helt och fullt delar, eftersom en sådan jag-identitetsuppfattning skulle beskriva en tämligen rigid individ, föga mottaglig för interaktiv självprövning i mötet med andra perspektiv än det egna. Benhabibs formulering, att jagets kontinuitet utgörs av ”en kapacitet att inta och anlägga en attityd gentemot sådana värden” finner jag dock otillfredsställande. Jag-identitet kräver någon form av substans; att som svar på frågan ”vem är du?” hänvisa till en substanslös kapacitet att ”förhålla sig till starka värdeengagemang” uppfattar jag som en konstraintuitiv beskrivning av identitet. Här föredrar jag att i likhet med Taylor reservera begreppet ”identitet” för något mer robust, specifikt och substantiellt. Samtidigt måste ”identitet” definieras på ett sätt som medger möjlighet till förändring, utveckling och till och med en radikal omprövning av dess egna mest grundläggande utgångspunkter. Detta kan låta som en paradox, men behöver inte vara det. Här kan en hänvisning till horisontmetaforens ursprung i en hermeneutisk tradition vara till hjälp. Taylor använder själv Gadamers hermeneutiska modell för att visa på hur det är möjligt för ett situerat jag att övervinna etnocentrism, både då han diskuterar frågor om möjligheten till förståelse av företeelser i en främmande kontext (Taylor 1995) och då han diskuterar möjligheten till dialog över traditionsgränser. (Taylor 1999) I dessa sammanhang framställer Taylor förståelse som en dialogisk process, vilken resulterar i en horisontsammansmältning, som på ett bestående sätt vidgar och förändrar det tolkande jagets förståelsehorisont. Han framhåller att sådan gränsöverskridande förståelse är möjlig, men att det är en svår och krävande process just därför att den kan tvinga oss att relativisera några av våra djupast omhuldade värderingar, för att se dem som en möjlighet bland andra (Taylor, 1995).

Mot bakgrund av ovanstående föredrar jag att beskriva formeringen av jag-identitet med hjälp av Taylors två begrepp ”samtalsvävar” och ”horisont”, utan att för den skull uppfatta identiteten som fjättrad vid någon en gång för alla given uppsättning av starka värderingar. Jag väljer att betrakta identiteter som dialogiskt konstituerade, rörliga och knutna till en horisont av starka värderingar. En sådan horisont utgör en utgångspunkt som ger jaget möjlighet att orientera sig i det moraliska landskap inom vilket det mänskliga livet utspelar sig, men det är en utgångspunkt som ständigt utmanas i mötet med andra perspektiv, varvid horisonten kan vidgas eller krympas, konsolideras eller omvärderas i grunden. Jagets moraliska förståelsehorisont kan förändras i ett oändligt antal riktningar, men det sker alltid *i relation till* dess tidigare omfattade starka värderingar. Det är denna relation som möjliggör upplevelsen av kontinuitet i förändringen.

Personliga identitetsberättelser – en kategori av livsberättelser

Vad finns då att säga om Benhabibs olika motexempel; den ständige förföraren, ironikern eller de ”postmoderna ... upplevelserna av fragmentering, av brist på sammanhang, av ett poänglöst befinna-sig-intill-varandra i en rymd av berättelser och berättelsefragment”? Eftersom de två första exemplen inte utgör berättelser utan generella etiketteringar, kan ett möjligt svar endast antydast. Kanske antyder bilden av ”den ständige förföraren” att en helt amoralisk hedonistisk identitet är möjlig; den skulle i så fall kunna gestaltas mot en uteslutande estetisk värdehorisont? Att så skulle vara möjligt utgör förutsättningen i Sören Kierkegaards klassiska verk *Antingen – Eller: ett livsfragment*. (Kierkegaard 2002) I annat fall har Benhabib rätt då hon i diskussionen om omdömesförmågan hävdar att varje jag som inte helt undandragit sig ifrån att interagera i en mänsklig gemenskap ”alltid redan” är indraget i utövandet av moralisk bedömning? Jag lämnar den empiriska frågan därhän om vilka liv som är möjliga, men vill inflika att oberoende av om individens horisont av starka värderingar konstitueras av moraliska eller estetiska dito, så kan den individuella livsberättelsen spegla en högre eller lägre grad av framgång i att realisera dessa värderingar. Själva idén om stark evaluering är att jaget utvärderar sig själv utifrån en värderande horisont; den säger dock inget om utfallet av denna värdering. (Taylor 1995).

Beträffande den andra typkaraktär som Benhabib lyfter fram som motexempel, ”ironikern”, finns också en rad tolkningsmöjligheter; däribland den inte helt osannolika tolkningen att denne uppfattar den ironiska hållningen som den mest moraliskt eftersträvansvärda. Ett exempel på detta är den amerikanske pragmatiska filosofen Richard Rorty (1989), vars verk *Contingency, Irony, and Solidarity* speglar en sådan hållning. Vilka tolkningar som är mest övertygande i det individuella fallet avgörs bäst i en dialogisk tolkning av individens berättelser om sig själv.

Det är således min uppfattning att de berättelser som konstituerar jag-identitet, *personliga identitetsberättelser*, med nödvändighet utspelar sig mot någon form av värdehorisont, mot vilket jaget framträder som mer eller mindre framgångsrikt. Det innebär dock inte att jaget är helt och hållet transparent eller motsägelsefritt. Dock menar jag att de värderingar som konstituerar denna horisont är eller kan göras tillgängliga för jaget att reflektera över. Mötet med andra perspektiv än det egna kan, men behöver inte nödvändigtvis fungera som katalysator för sådana självreflexiva processer.

Vad kan då sägas om de ”upplevelser av fragmentering, av brist på sammanhang, av ett poänglöst befinna-sig-intill-varandra i en rymd av berättelser och berättelsefragment” för vilka Benhabib också vill göra identitetsbegreppet tillgängligt? Sådana upplevelser kan utgöra teman i livsberättelser, men frågan är i vilken utsträckning berättaren skulle instämma i tolkningen av dem som uttryck för upplevelser av jag-identitet? Här förefaller det mig som om Benhabib söker rädda begreppet ”jag-identitet” som en föreställning om ett sammanhållet jag, åt berättelser/berättare som inte gör anspråk på det, och som i vissa fall går så långt att de explicit avvisar identitetsbegreppet. Livsberättelser kan ge uttryck

för allt ifrån en djupt förankrad upplevelse av jag-identitet till upplevelser av identitetssökande eller identitetslöshet, för att inte tala om alla positivt eller negativt tolkade upplevelser av skiftande multipla identiteter. Sålunda menar jag att livsberättelser kan vara identitetsformerande, men att inte alla livsberättelser nödvändigtvis är det.

I min läsning av livsberättelserna i mitt avhandlingsmaterial som identitetsberättelser har jag utgått ifrån en språkligt interaktiv syn på identitetsformering, som ligger nära den som presenteras av Taylor (1999), men med en betydligt mera öppen syn på värdehorisontens förändringspotential genom kontinuerlig interaktion med andra. Denna utgångspunkt möjliggör ett reflekterande förhållningssätt till identitetskonstruktionens moraliska signifikans så som den framträder ur respektive berättares perspektiv, och understödjer därigenom respekten för berättaren som ett konkret, annorlunda situerat moraliskt jag.

De fyra berättelserna

Det berättelsematerial som här skall tolkas med avseende på den identitetskonstruktion och värdehorisont som framträder i respektive berättelse utgörs av fyra berättelser, varav två från israelisk och två från palestinsk kontext. Den första berättelsen skiljer sig från de övriga tre, till att börja med därigenom att den är hämtad från en litterär källa. Den är vald därför att den till skillnad från de övriga berättelserna ger uttryck för berättarens situering i en kontext, som rymmer ett socialt och politiskt perspektiv lokaliserat nära den (dåvarande) politiska maktens centrum i Israel. Berättaren/författaren Noa Ben Artzi-Pelossof är dotterdotter till Yitzak Rabin, den israeliska premiärminister som mördades den 5 november 1995 av en politiskt-religiöst motiverad ung manlig israel, som betraktade Rabins fredsförhandlingar med palestinierna som ett förräderi mot Israel.

Boken *In the Name of Sorrow and Hope* (Ben Artzi-Pelossof 1996) kom ut året efter premiärministermordet, en tid efter att författaren hade inlett sin obligatoriska militärtjänstgöring. Den analyserade berättelsen "There are no birds in Auschwitz" utspelar sig kring ett officiellt besök i Polen och Auschwitz i samband med 50-årsminnet av det judiska upproret i ghyttot i Warszawa 1943 och behandlar Förintelsens betydelse för israelisk nationell identitet. De övriga tre berättelserna är intervjubaserade och härrör från två fältarbeten i Israel och på Västbanken 1998-1999. De utgör identitetsformerande reflekterande livsberättelser som på ett eller annat sätt bearbetar och problematiserar erfarenheter som kan tolkas som marginaliserade av kulturellt dominerande berättelser. De tre berättarna är en kristen palestinsk kvinna från Israel vid namn Cedar Duaybis, en palestinsk kvinna uppväxt i ett flyktingläger på Västbanken, här kallad Na'ila, samt en judisk-israelisk kvinna vid namn Natasha Dudinski, som växt upp i det dåvarande kommunistiska Tjeckoslovakien, och immigrerat till Israel i syfte att söka sina judiska rötter.

Betydelsemättade identiteter

Den fråga som i den här analysen riktas till berättelserna gäller, som tidigare sagts, vilken roll identitetskonstruktionen spelar som möjliggörande faktor för politiskt och moraliskt aktörskap, och hur den värdehorisont ser ut som är förbunden med den jag-identitet som framträder i respektive berättelse.

Ben Artzi-Pelossofs litterära berättelse söker synliggöra särskildheten i de erfarenheter, som det innebär att växa upp i skuggan av den ständigt upprepade berättelsen om Förintelsen, som klimax på en historia av genom decennierna upprepade förföljelser mot det judiska folket. Genom tolkningen av Förintelsen som en central komponent i israelisk nationell identitet upprättar berättelsen ett nära samband mellan judisk och israelisk nationell identitet: "The Holocaust may belong to History, but it was the price we paid to become a nation. Auschwitz was like a cradle of death that enabled future generations of Israelis to live" (Ben Artzi-Pelossof, 1996, sid 111).

Den sålunda formerade identiteten utgör den plattform, utifrån vilken berättaren uppträder som aktör i det offentliga samtalet, på en utomisraelisk västeuropeisk och nordamerikansk arena.

I berättelsen förbinds den israeliska nationella identiteten med en värdehorisont, där karaktäregenskaper såsom styrka, självmedvetenhet och stolthet gestaltar kontrasten mellan den nya utåtriktade israelen och den introverta *galut*-mentalitet, som förbinds med den "gamla verklighetens" judiska identitet. Den rymmer ett moraliskt åtagande, i den personliga berättelsen tolkat som ett åtagande gentemot Förintelsens offer, att försvara den judiska staten mot allt som kan hota dess existens.

Även i Cedar Duaybis berättelse intar frågan om identitet en central plats som en möjliggörande faktor för politiskt och moraliskt aktörskap. De politiska händelserna före och omkring 1948, benämnda *al-Naqbah*, katastrofen, då Cedar som barn fick uppleva hur familjen fördrevs från hemmet i Haifa sätter identitetsfrågan i fokus, i och med bildandet av den israeliska staten som en *judisk* stat. Denna historiska politiska händelse tolkas ur Cedars subjektiva perspektiv som inte bara ett materiellt berövande och en uppryckning från familjens fysiska rötter och gemenskap, utan fastmer som ett existentiellt trauma, då de bibliska berättelser som varit formativa under Cedars uppväxt inte längre förmår leverera någon acceptabel meningstolkning i den nya situationen. Detta uttrycks i en kärnfull passage i Cedars berättelse: "So you see, the loss of our property, the loss of everything, was easier than the loss of our faith and our identity" (Törnegrén, 2013, sid 201).

Den identitet som kristen palestinska som så småningom erövrar genom en i gemenskap med andra kristna palestinier kritiskt prövande omtolkning i förhållande till den kulturellt dominerande tolkningen av de bibliska berättelserna erbjuder i Cedars berättelse en väg till en position som handlande subjekt, i en kontext där religiös och etnisk identitet är faktorer som av de yttre politiska omständigheterna är omöjliga att bortse ifrån.

Den värdehorisont som framträder som centrum i den kristna palestinska identitet som tar form i Cedars berättelse, är idén om människornas förbundenhet med varandra, alla människors lika värde och anspråket på möjligheten att kunna gestalta ett liv i mänsklig värdighet. Den motståndsstrategi av ickevåld som växer fram i den teologiska tolkningsgemenskapen utgör också ett konstitutivt element i denna värdehorisont, som en situationsrelaterad tolkning av ”Jesu väg”.

I Na’ilas kontext, vilken bestäms av den pågående israeliska ockupationen, utgör nationell identitet en given och ofrånkomlig utgångspunkt för politiskt aktörskap. I hennes personliga berättelse tillhandahåller de motståndsberättelser som hon slukar under uppväxten en narrativ repertoar formad efter en matris för den identitet hon aspirerar på som aktör i den nationella politiska motståndskampen. Den palestinska motståndsberättelsen visar sig dock vara en genuskodad identitetsberättelse för de unga manliga motståndshjältar, vars frånvaro från det civila livets plikter möjliggörs av kvinnor, vars liv formas efter en kompletterande kvinnlig genusberättelse. I centrum för Na’ilas berättelse står frågan om en kvinnas möjlighet att överträda denna kulturellt givna genusberättelse, och bli ett agerande subjekt i såväl sitt eget personliga liv som i den sociala och politiska kontext, som domineras av manliga hjälte- och martyrb berättelser: ”I tried to change the way of my life. I took my own decisions without asking my brother or my mother for permission. But I always told them what I was going to do. ... I never did anything in secret. ... My brother often caused me problems, telling me that this is wrong, this is right, always trying to put restrictions on my life. But I continued to argue with him. This helped me a lot” (Törnegren 2013, sid 226).

Frågan om genusidentitetens omtolkning framträder som en nödvändig möjliggörande faktor för politiskt och moraliskt aktörskap, mot bakgrund av de restriktioner som denna sätter för kvinnors liv. Na’ilas berättelse rymmer upprepade förhandlingar om tolkningen av denna genusberättelse. En återkommande bild är hur kvinnors erfarenheter av att ”samtidigt tvingas vara både kvinna och man i familjen” utgör en möjliggörande faktor för en samhällelig omtolkning av kvinnlig genusidentitet. Mot slutet av berättelsen uppträder konturerna till en kvinnlig ledarskapsidentitet med folklig förankring i arbetet tillsammans *med* och *för* de kvinnor som utgör ”femtio procent av befolkningen”.

I de upprepade förhandlingar om tolkningen av den kvinnliga genusberättelsen som gestaltas i Na’ilas personliga berättelse framstår på det personliga planet rätten att välja partner och möjligheten till en relation grundad på ömsesidig respekt och tillgivenhet, rätten till delaktighet i beslut som påverkar det egna livet och frihet från yttre otillbörlig inblandning i sådana beslut som starka centrala värden. På det offentliga planet handlar det om kvinnors rätt till delaktighet i det politiska livet och de beslut som påverkar kollektivets liv samt kravet på demokratiskt självstyre. Gentemot den politiska situationen, där kampen mot ockupationen och för en fred baserad på jämlikhet utgör referensramen, uttrycks värdehorisonten i de politiska kraven gällande rätten till nationellt självbestämmande, en jämlik relation mellan en israelisk och en palestinsk stat, baserad på

självbestämmande och ömsesidigt erkända lika rättigheter, samt frihet från yttre styrning av det palestinska folkets liv.

I Natasha Dudinskis livsberättelse utgör den personliga och kollektiva innebörden av judisk identitet den centrala fråga som bearbetas. I inledningsskedet handlar berättelsen om identitetssökande i förhållande till en i berättarens kontext undertryckt judisk tradition; ett identitetssökande som utgör en motiverande kraft för flytten (*aliyah*) till Israel. Väl där kompliceras identitetssökandet av mötet med en annan berättelse, den arabisk-palestinska: ”I feel connected to conflict here. ... I want it to be somehow solved for both sides. ... I feel it is part of me. You understand? It upsets me, and it makes me sad, like no other country in the world does. It is certainly a connection to the past; the shared past of the Jewish people” (Törnégren, 2013, sid 252).

Den judiska identitet som framträder i berättelsen formuleras relationellt mot bakgrund av en förståelse av judisk och arabisk identitet som historiskt sammantvinnade. Utforskandet av denna identitet formuleras aldrig i exkluderande termer; identitetssökandet kommer till uttryck i studier av judisk och arabisk medeltida filosofi och Kabbala och i gemensamt arbete med palestinier i olika fora. Frågan om de vägval som Israel står inför formuleras som en identitetsfråga av etisk signifikans; skall Israel förbli en judisk stat eller skall det ta steget att omdefiniera sig som en stat för sina medborgare? Bearbetningen av dessa frågor erbjuder en plattform för Natashas intervention i det offentliga samtalet.

I berättelsen kan skönjas en värdehorisont, där den ömsesidiga dialogiska relationen till *den andra*, representerad av muslimsk och arabisk kultur, står i centrum för hur berättaren orienterar sig i världen. Den positiva värderingen av den kulturellt andra som dialogpartner kommer till uttryck i identitetssökandet genom studier av judisk och arabisk medeltida filosofi, och i praktiskt arbete tillsammans med palestinier. Den gestaltas också genom personlig vänskap. I berättelsen framhålls även sådana judiska värderingar, som förmedlats i den kulturarvsorienterade fostran, värderingar som betecknas som ”religion in its pure values” och identifieras med grundläggande humanistiska värderingar såsom principen om likhet inför lagen, de tio budorden, och att inte göra mot andra vad du inte vill att de ska göra mot dig.

Identitetsfrågans starka framtoning

I samtliga här analyserade berättelser framträder identitetskonstruktionen och den därmed förbundna värdehorisonten som politiskt signifikanta. De utgör den utgångspunkt utifrån vilken berättelsens huvudperson orienterar sig i världen och framställer sig själv i denna värld i relation till andra, och för hur hon beskriver och värderar de politiska och sociala fenomen som ingår i den värld som hon delar med andra. Att identitetsfrågan framträder med sådan kraft i de personliga berättelserna i sina aspekter av etnisk, religiös, nationell och genusidentitet går på ett plan att förstå mot bakgrund av hur det dominerande

samhällets starka identitetslogik återspeglas i den politiska ordning som, såsom framställdes i Cedar Duaybis berättelse, kategoriserar människor utifrån etnisk och religiös identitet i två kategorier: en för sådana som har okränkbara medborgerliga rättigheter och en annan för sådana som kan tilldelas och fråntas dessa rättigheter genom godtyckliga politiska och administrativa beslut, och som i Na'ilas berättelse uppträder som en erfarenhet av avsaknad av och ett anspråk på *rätten att ha rättigheter*.

Identitetsfrågan uppträder dock inte enbart på ett politiskt plan. Den har även en existentiell dimension. I Cedar Duaybis berättelse framträder i tolkningen av *al-Nakbah* det berövande av möjligheten till en positiv själv-identitet som härrör från den brist på erkännande som uttrycks genom förnekelse av rätten att uttrycka sin identitet i nationella kategorier och genom tillskrivningen av sådana misskännande diskursiva kategorier som *"the present absentees"*. På liknande sätt innebär de dominerande tolkningar av bibliska berättelser som reducerar palestinska kristna till insignifikanta andra i berättelsen om Guds plan för sitt folk en förvägran av erkännande inte bara från den judisk-israeliska omgivningen, utan också från stora delar av den kristna gemenskapen, vilken allvarligt skadar möjligheten till en positiv självidentifiering som kristen palestiniere.

I Ben Artzi-Pelossofs berättelse om Förintelsen uttrycks den starka förbindelse mellan israelisk och judisk identitet som en existentiell nödvändighet utifrån det moraliska imperativet "Aldrig mer!", vilket erfars emanera från de tystade rösterna från Förintelsens offer. Den nära förbindelsen mellan judisk och israelisk nationell identitet är på grund av dess utgångspunkt i tolkningen av Förintelsens betydelse förenad med starka affektiva konnotationer. I Natasha Dudinskis berättelse pågår en omförhandling av denna starka förbindelse; en process som emanerar från mötet med den konkreta andras perspektiv, och vars utgång inom berättelsens ram förblir en öppen fråga.

Den starka framtoningen av värdehorisonten i samband med framställan av identitet har i sin tur att göra med den moralisk-politiska signifikans som tillskrivs identiteter. Att ge uttryck för en nationell/etnisk/religiös identitet framstår och tolkas av andra i kontexten som liktydigt med att göra anspråk på rättigheter, erkännande och solidaritet, även i sådana fall då inga sådana krav kommer till explicit uttryck.

Noter

1. Denna text utgör en bearbetad version av textavsnitt som tidigare publicerats i (Törnegrén 2013).

Referenser

Ben Artzi-Pelossof, N., (1996). "There are no Birds in Auschwitz", i Ben Artzi-Pelossof, N., *In the Name of Sorrow and Hope*, Alfred A. Knopf, New York.

- Benhabib, S., (1992). *Autonomi och gemenskap*, Daidalos.
- Benhabib, S., (1995). ”Sources of the Self in Contemporary Feminist Theory”, först publicerad i tysk översättning i *Die Philosophin*, nr 11 (maj 1995).
- Benhabib, S., (1997). ”Jagets källor’ i modern feministisk teori”, i *Tanke, Känsla, Identitet*, i red. Holm, U., Mark, E. och Persson, A., Anamma Böcker, AB, Göteborg.
- Butler, J., (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York.
- Kierkegaard, S., (2002). *Antingen – Eller: ett livsfragment*, Nimrod, Guldsmedshyttan.
- Moya, P.M.L. and Hames-Garcia, M.R., (2000). *Reclaiming Identity: Realist Theory and the Predicament of Postmodernism*, University of California Press, Berkeley, California.
- Rorty, R., (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press.
- Scott, J.W., ”The Evidence of Experience”, i *Critical Inquiry*, Vol. 17, No. 4 (Summer 1991), s. 773-797.
- Taylor, C., (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Taylor, C., (1995). ”Comparison, History, Truth”, i Taylor, Charles, *Philosophical Arguments*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Taylor, C., (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Daidalos, Uddevalla.
- Törnegren, G., (2013). *Utmaningen från andra berättelser. En studie om moraliskt omdöme, utvidgat tänkande och kritiskt reflekterande berättelser i dialogbaserad feministisk etik*, Acta Universitatis Upsalensis, Uppsala Studies in Social Ethics 42.

Del B. Livsberättelser - tillhörighet och språk

6. ”Läskigt, men kul!”

Emotionella positioneringar i berättelser om resor till hemlandet

Birgitta Ljung Egeland

Inledning

Den berättelse jag kommer att presentera i den här texten har tillkommit inom ramen för mitt pågående avhandlingsarbete *Berättelser om tillhörighet – en narrativ studie om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. Tretton barn mellan tio och tretton år har deltagit i studien. Forskningsintresset i studien som helhet riktas mot barn med migrationsbakgrund som bor och går i skolan på en mindre ort och det övergripande syftet är att få kunskap om vilka erfarenheter barnen själva lyfter fram som väsentliga när de får berätta om sin vardag i och utanför skolan.

Min studie är en del av ett forskningsfält som berör barndom och migration och förhoppningen är att studien ska ge en fördjupad och nyanserad bild av hur barndomar kan gestalta sig. Inom barndomsforskningen ses barndom som sociokulturellt och historiskt situerad och vad det innebär att vara barn varierar mellan olika samhällen och olika tider (James & James, 2004; Prout, 2005).

I den här texten har jag valt att fokusera ett återkommande motiv och en nyckelhändelse i barnens berättelser och det är resor till ”hemlandet”, både resor man har gjort och resor man drömmer om att göra. Att använda ord som ”hemma” och ”hemlandet” är inte vare sig självklart eller okomplicerat i studiens sammanhang. I forskning som har intresserat sig för barn med migrationsbakgrund och deras liv här-och-nu inom diasporiska och transnationella miljöer (Wolf, 2002; von Brömssen, 2009; Bak & von Brömssen, 2010; Gardner & Mand, 2012) berättar barn att de kan bo på en plats som de inte beskriver som hemma, och att de i stället beskriver sitt hemma som någon annanstans, någonstans där de kanske aldrig har varit (Bak & von Brömssen, 2010). När det gäller barnen i min studie säger de uteslutande ”mitt hemland” om föräldrarnas ursprungsländer och det är därför jag har valt den benämningen. Det innebär inte att det är där de upplever att de känner sig mest ”hemma”.

Här har jag valt att presentera Mehrans berättelse, i syfte att beskriva hur tillhörighet som erfarenhet kan ta sig uttryck med fokus på de emotionella positioneringar av själv och andra som explicit och implicit framträder i berättelsen. Jag är särskilt intresserad av

att diskutera hur man som narrativ forskare i sin analys kan hantera det som framträder implicit, det vill säga det mer latenta innehållet i berättelsen, och hur ett sådant fokus kan ge en rikare förståelse för underliggande betydelser och mening i barnens berättelser.

Barndom och migration – om resor till hemlandet

Inom ramen för det forskningsfält som intresserat sig för barndom och migration används begreppet transnationell barndom för att beskriva hur barn kan ingå i familjenätverk med familjemedlemmar bosatta i olika länder inklusive hemlandet. Begreppet transnationalism började användas i början av 1990-talet, även om fenomenet som sådant inte var något nytt (Basch, Schiller & Szanton Blanc, 1994/2003). Att vara en transnationell migrant handlar ofta om att hitta nya former för relationer med familj och vänner (Baldassar m fl, 2006). Nya kommunikativa rum skapas och mycket känslomässig investering går åt till att behålla kontakt med familjen som finns kvar i hemlandet eller på andra håll i världen (Baldassar, 2008). Olika dimensioner av transnationalism har lyfts fram och en sådan dimension är rörlighet, som handlar om just förflyttning, som resor till och kontakter med hemlandet. I vissa fall handlar det om drömmar om att kunna resa hem, men där det av olika skäl inte är möjligt. Det kan bli en lika påtaglig livsomständighet som verkliga resor (Gustafson, 2007/2008).

Skrbiš (2008) har identifierat områden där emotioner har relaterats till transnationell barndom, och ett sådant är just resor till hemlandet och familjeåterföreningar (ibid.) Den emotionella utmaning som sådana händelser ofta innebär har uppmärksammats i forskning om barn och migration (Ramirez, 2005; Ramirez m fl, 2007; Zeitlyn, 2012). Emotioner är en dimension av barns liv och att uppmärksamma emotioner blir ett sätt att försöka förstå barns eget engagemang i de platser och rum som de lyfter fram som viktiga i sina berättelser. Barns relation till platser är på många sätt fysisk (Garner & Mand, 2012) och speciellt med barnens berättelser är omedelbarheten i hur de uttrycker sina känslor inför de resor till hemlandet som ofta är tillfällen med stor symbolisk betydelse (Ramirez, Skrbiš & Emmison, 2007; Gardner, 2012).

Den narrativa ansatsen

Barns erfarenheter kan förstås på olika sätt. Teoretiskt och metodologiskt tar den här studien sin utgångspunkt i berättelseforskning med fokus på barnens berättade

erfarenheter och den narrativa forskningstraditionen baserad på en konstruktionistisk kunskapssyn har varit vägledande i mitt avhandlingsarbete. Min utgångspunkt har varit att barnen, genom att berätta om sina erfarenheter också skapar meningsfulla berättelser om sig själva och sina liv och att det i själva berättandet uppstår ny kunskap. Nya erfarenheter läggs hela tiden till och på så vis blir också varje intervju en ny erfarenhet. Tanken är att den kunskap som framkommer i denna studie är resultatet av både de deltagande barnens förståelse och min tolkning och samtidigt färgad av den omgivande kontexten (Madill, et al., 2000). De berättelser som konstrueras i intervjusituationen kan då hävdas ge inblick i barnens faktiska upplevelser (ibid.).

Det barn berättar om sina vardagserfarenheter eller minnen av speciella händelser kan säga mycket om vad och hur barn tänker och känner, och om att berätta både för att förstå och som social handling. Form och innehåll i berättelserna hänger samman med den kontext där de berättas och syftet med att berätta dem (Burr, 2003; Engel, 2005; M. Karlsson, 2006). Att vilja förstå en berättelse handlar om att vara intresserad av mer än det som explicit sägs, att vilja förstå vad berättaren vill säga och varför. Därmed inte sagt att berättelser ger någon direkt ingång till mänsklig erfarenhet eller några "inre" själv hos deltagarna (Atkinson & Delamont, 2006). Det handlar snarare om att utgå ifrån att när någon berättar om något som hänt inrymmer den berättelsen ofta så mycket mer, som också berättar något om människan och samhället, om relationer och gemenskap (Adelswärd, 1996; Hydén, 2008). De betydelser vi ger erfarenheter uppstår inte i ett vakuum, utan formas av ett sammanhang. En annan utgångspunkt är också att vi har många parallella berättelser om våra liv och relationer och att en och samma händelse kan ge upphov till olika berättelser och att de flesta berättelser är tvetydliga och motsägelsefulla. Om man är intresserad av berättelser innebär det att man måste kunna förhålla sig till och hantera komplexitet (Olsson, 2008).

Berättelser och emotioner

Emotioner finns närvarande i det mesta som fyller vår vardag och bär på kunskap, ger våra liv mening och innehåll, ger motivation och får betydelse för våra handlingar (Madrid et al., 2013). För att beskriva känslor sätter vi ofta in dem i en narrativ struktur, det vill säga i en situation där något händer som ger upphov till känslan och där känslan får en funktion. Det är dock inte detsamma som att säga att man genom att berätta alltid kommer närmare sina känslor. Att berätta kan tvärtom vara ett sätt att avvärja känslor man inte vill kännas vid (Rennie, 1994; Lindsay-Hartz et al., 1995; Olsson, 2008). Sådana aspekter som stämningen i samtalet och hur den kan växla, samt hur någon kan använda

personligt meningsfulla bilder, metaforer, för att berätta sin historia har varit fokus för mitt intresse i studien som helhet (Olsson, 2008).

Det finns olika sätt att förstå och förklara relationen emotioner och social interaktion. Med utgångspunkt i ett emotionssociologiskt perspektiv kan emotioner antas vara biologiskt förankrade samtidigt som sociala omständigheter utgör en del av den emotionella erfarenheten (Scheff och Starrin, 2002). Vi är inte bara avhängiga av vår egen förståelse, utan också andras mer eller mindre explicita föreställningar om vad det innebär att känna rätt känsla av rätt anledning vid rätt tidpunkt och i lagom mängd. På så vis är emotioner relaterade till hur man ser på sig själv i relation till andra. Emotioner, och även minnen, blir någonting vi gör snarare än någonting vi har (Burr, 2003).

I den forskning som på senare år intresserat sig för emotionella erfarenheter av migration ses emotioner som en konstituerande del av migrationsprocesser (Skrbiš, 2008). I analyser av vad emotioner ”gör”, argumenterar bland annat Ahmed (2004) för att om man utgår ifrån att människor inte lever i något socialt eller politiskt vakuum kan emotioner vara något som spelar en avgörande roll för hur vi som individer och kollektiv rör oss i riktning mot eller ifrån varandra.

Den narrativa analysen

Jag har tagit utgångspunkt i Webster och Mertovas (2007) analysmodell som lyfter fram särskilda nyckelhändelser i berättelser som viktiga. Ett återkommande motiv i barnens berättelser som också kan ses som en nyckelhändelse handlar om alltså resor till hemlandet, såväl som reella som imaginära. Det handlar ofta om berättelser med många detaljer och beskrivande drag, men också med dramatik och starka känslor som framträdande inslag. Dessa resor framstår som centrala händelser i barnens liv.

Innehållet i berättelsen jag presenterar nedan kommer således från tre intervjusamtal med Mehran och jag har cirka tre timmar inspelade samtal och dessa samtal har jag transkriberat så förenklat som möjligt med ordagrann återgivning av alla identifierbara ordförekomster och konventionellt stavat. Jag har försökt fånga stämningen i samtalen genom att markera sådant som tonläge, stark betoning, tystnader, men också fniss, skratt och gråt samt gester och kroppsspråk. Jag har då också utgått från så kallade memosanteckningar jag har gjort efter intervjuerna. Den narrativa analysen kan sägas vara gjord i flera steg. Analysens första steg kan beskrivas som konstruktion av sammanhängande berättelser utifrån det barnen berättar under en eller flera intervjuer.

Det är (re)konstruktion till mer förtätade, sammanhängande berättelser. Huvudinnebörden i det som sades formulerades om i färre ord, dock hela tiden med barnens egna ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta för att materialet skulle bli mer överskådligt, men också för att kunna återge ett urval ur materialet där barnens berättelser inte förlorar mening genom att fragmenteras och lösryckas ur sitt sammanhang. De individuella berättelserna är skrivna i jag-form så att berättarrösten är barnens (Schostak, 2002). Det är ett val jag har gjort för att komma nära och synliggöra barnens berättelser så mycket som möjligt. Det är också ett försök att betona barnens perspektiv.

Nedan visar jag ett exempel på hur de individuella berättelserna har konstruerats utifrån transkriptionerna/utskriften av intervjuerna. Det är Mehran (M) som berättar om hur han för två år sedan första gången reste till föräldrarnas hemland. (I) är intervjuaren, det vill säga jag.

I: Kan inte du berätta lite om det, hur det var?

M: Det var läskigt.

I: Var det läskigt? Ja.

M: Mmm, för jag har hört massa grejer på TV:n om det. Men det visade sig inte vara lika läskigt som jag trodde. Jag fick klättra i berg. Det var jättekul. Så fick jag träffa mina släktingar. Det fanns nästan inga träd där. Man känner inte igen nåt (*tystnar*). Det var väldigt torrt.

I: Ja torrt, okej.

M: Ja. Så luktade det väldigt illa, det luktade bensin överallt.

I: Jaha, bensin gjorde det, ja? Okej.

M: Surt.

I: Ja. Det var annorlunda lukt alltså?

M: Mmm.

I: Ja. Hur var det att träffa släktingar då?

M: Kul.

I: Ja, det var kul?

M: Mmm. Fast det regnar aldrig där.

I: Nähä? Det gör det inte, nej? Det är väldigt torrt då, ja. Just det.

M: Mmm.

I: Och inga träd, nej.

M: Nej.

I: Bodde ni hos släktingar då?

M: Ja.

I: Var det din pappas och mammas syskon ni bodde hos då eller?

M: Mammas.

I: Mammas syskon var ni, ja.

M: Hon grät faktiskt. Första gången (*tystnar; märkbart rörd*).

I: Ja. När ni kom dit?

M: Mmm.

Utifrån detta utdrag ur den transkriberade intervjun har nedanstående berättelse konstruerats:

Innan vi skulle åka var det läskigt. För jag har hört massa grejer på TV:n om det. Men det visade sig inte vara lika läskigt som jag trodde. Jag fick klättra i berg. Det var jättekul. Så fick jag träffa mina släktingar. Det fanns nästan inga träd där. Det var väldigt torrt. Så luktade det väldigt illa, det luktade bensin överallt. Surt. Det var kul och träffa släktingar... Mmm. Fast det regnar aldrig där. Och inga träd, nej. Man känner inte igen nåt. Mammas släkt bodde vi hos. Hon grät faktiskt. Första gången.

Berättelser och positioneringar

I min analys av berättelser om resor till hemlandet har jag använt positioneringsteori för att utforska och förstå både vad som sades och hur det sades med fokus på barnens positioneringar av sig själv, andra och miljöer i berättelsen. Genom berättande kan vi hantera livet och våra erfarenheter kan göras mer begripliga och vi kan placera oss själva och andra i världen. I ett samtal kan en individ i relation till den som lyssnar positionera sig beroende på sammanhanget och för att hitta sin plats i eller utanför en gemenskap. Begreppet positionering blir användbart för att det kan belysa ett ställningstagande i riktning mot antingen distansering eller solidaritet med andra. Berättelser och positionering hör samman om man utgår ifrån att människor ständigt positionerar sig

själva och andra i berättelser och positioneringen hänger då ihop med det som händer i berättelsen (Harré et al., 2009; van Langenhove & Harré 1999).

Positionera sig kan man göra på många olika sätt, dels genom det verbala språket, till exempel de ord man använder, och dels genom icke-verbalt språk, som gester, blickar och tonfall (S. Karlsson, 2006). I den här studien vill jag försöka beskriva, det vill säga fånga i ord, vad man kan kalla emotionella självpositioneringar hos barnen som berättar. När man berättar om sina erfarenheter intar man mer eller mindre explicit en viss position, eller typ av själv, och på så vis kan erfarenheterna förändras, förstärkas, försvagas och omskapas på olika sätt. Positionering i interaktion, i samtal, är av central betydelse för narrativ självkonstruktion (White, 2007). Man kan upptäcka och förstå sig själv. Att beskriva sig själv i termer av exempelvis lik eller olik får betydelse.

Nedan följer ett exempel från analysarbetet med utgångspunkt i Mehrans berättelse:

Innan vi skulle åka var det läskigt. För jag har hört massa grejer på TV:n om det. Men det visade sig inte vara lika läskigt som jag trodde. Jag fick klättra i berg. Det var jättekul. Så fick jag träffa mina släktingar. Så fick jag, det fanns nästan inga träd där. Det var väldigt torrt. Så luktade det väldigt illa, det luktade bensin överallt. Surt. Det var kul och träffa släktingar... Mmm. Fast det regnar aldrig där. Och inga träd, nej. Man känner inte igen nåt. Mammans släkt bodde vi hos. Hon grät faktiskt. Första gången.

(läskigt/ man känner inte igen nåt – positionerar sig som rädd för något han inte känner till och som han har hört berättas om och sett på TV. Mycket kändes främmande, som att det var torrt, inga träd och annorlunda lukter. Positionerar sig som besökaren. jättekul – positionerar sig som glad för att mycket var så roligt, att klättra i berg och träffa släktingar. Hon grät – positionerar sig själv som glad för mammans skull, positionerar mamma som glad. Det var första gången på tjugo år hon träffade sina föräldrar och syskon. Det finns också sorgsenhet i rösten när Mehran berättar om detta.)

Vad som får emotiv betydelse i Mehrans berättelser är inte oproblematiskt att avgöra. Jag har valt att söka efter ord med emotiv betydelse, det vill säga ord som används för att uttrycka en viss känsla eller position. Då förhåller jag mig till berättelsens ytstruktur eller det mer manifesta innehållet. Avgörande för vilken emotiv betydelse ett ord eller uttryck kan ges är dock vilken betydelse den som berättar och den som lyssnar i samspel ger det som sägs i samtalet (Holmberg m fl, 2011; Holmberg, 2002). Mina anteckningar om stämningen i samtalet, kroppsspråk, gester och tonfall har haft betydelse för tolkningen. Det är sammanhanget som emotiviserar det som sägs. För att kunna säga något om den

emotiva betydelse det som berättas ges måste också hänsyn tas till berättelsens djupstruktur, det vill säga det mer latent innehåll, som framträder implicit i berättelsen. Emotionella positioneringar kan således ske på olika nivåer i berättelsen och med hjälp av många olika resurser och huvudsyftet med att rikta fokus mot positionering är att jag vill synliggöra hur barnen i samtalen förhåller sig till det vi talar om.

På besök i sitt hemland - Mehrans berättelse

Mehran är 12 år och går i årskurs 6 på Åbyskolan. Hans föräldrar kommer från Afghanistan. Han själv är född i Ryssland, men kom till Sverige när han var två år och har därefter bott i Åbyn där han bor med sin familj i en lägenhet.

Berättelsen om resan till hemlandet:

Mamma och pappa har berättat om att det var krig och att, jag vet inte, de var på flykt hela tiden. Vad heter det, till och med militären kom in i deras hus och sköt på den och, fast då var inte de hemma. De var ute. Det var besvärligt. De pratar inte så ofta om det. De vill helst vara tyst om det. De tycker det är jobbigt att prata om det. Jag brukar inte fråga mycket om det. Jag tycker det bara är tråkigt. Jobbigt att höra. Mamma och pappa har berättat att farfar var militär och morfar hoppade fallskärm. Levde i bergen, tufft liv...

En gång har vi åkt tillbaka till Kabul. Det var två år sedan. Innan vi skulle åka var det läskigt. För jag har hört massa grejer på TV:n om det. Men det visade sig inte vara lika läskigt som jag trodde. Jag fick klättra i berg. Det var jättekul. Så fick jag träffa mina släktingar. Så fick jag, det fanns nästan inga träd där. Det var väldigt torrt. Så luktade det väldigt illa, det luktade bensin överallt. Surt. Det var kul och träffa släktingar... Mmm. Fast det regnar aldrig där. Och inga träd, nej. Man känner inte igen nåt. Mammans släkt bodde vi hos. Hon grät faktiskt. Första gången. För hon var så glad. Det var 20 år sedan. 20 år sedan hon träffade sin mamma och pappa (*sänker rösten, blir tyst en kort stund*).

Vi var där 26 dagar. Det var faktiskt skönt att komma hem. Alltså det är så himla varmt där. Svårt att andas till och med tyckte jag. Det var annorlunda mat också. Alltså det var roligt och spännande, men det var läskigt också. Otryggt, tyckte jag. Det sprang vilda hundar omkring på gården. Det var läskigt. De är inte som här direkt SKRATTAR. Så var det en grej som var rolig tyckte jag, var att man fick åka hur man ville i en bil. Vi satt 24 personer i en bil. Det var trångt SKRATTAR. Ja och så var det massa åsnor och allting som gick mitt i vägen. Det var liksom inga säkerhetsbälten och så SKRATTAR. Farmor och farfar och min farbror var med också. Fast faster ville inte följa med, hon tyckte att det var läskigt. Hon ville först inte att vi skulle åka dit heller. Jag skulle inte vilja åka dit igen faktiskt. Och morfar är död nu. Han

dog ett år efter att vi var där. Så vi fick träffa han. Några åkte på begravningen men inte min mamma och pappa.

Men jag kände mig inte hemma i Afghanistan, faktiskt inte. Jag såg ju inte ens ut som dom andra där. Det är svårt att förklara. Nej. Jag tyckte typ, jag vet inte. Alla hade typ kjolar där. Inte kjolar, men långa tröjor eller vad det är. Jag vet inte vad det är. Pojkarna alltså. De glodde på mig. Men det syns väl att jag kommer från ett annat ställe. Eftersom jag inte hade likadana kläder och sånt.

Det kan nog vara läskigt att gå i skolan i Afghanistan också. Fast jag vet ju inte. Har aldrig varit där, i skolan i alla fall. Men mamma och pappa har berättat att de har blivit slagna av lärarna.

Alltså jag tycker att det är lite konstigt en grej. Alltså, man brukar inte gifta sig med sin kusin direkt. Tycker inte jag i alla fall. Min farbror och faster i Tyskland är det och min mamma och pappa faktiskt (*ser lite generad ut*). I Afghanistan är det vanligt. För min farmor och min mormor är systrar. Det är inte så många som är så i Sverige.

”Jag vet inte”, säger Mehran i början av berättelsen och det är något han betonar. Med det berättar han att han helt enkelt inte vet så mycket om Afghanistan, även om han i andra sammanhang benämner det sitt ”hemland”. Han berättar att det finns saker som är svåra att prata om i familjen, som man helst inte vill tänka så mycket på. För Mehrans del handlar det bland annat om sådant som hans föräldrar var med om före och efter flykten. Han berättar sedan om besöket hos släkten i Afghanistan som en stark upplevelse med många olika känslor inblandade.

”Läskigt” är ett ord som återkommer och detta är en explicit emotionell positionering. Han positionerar sig som rädd innan de åkte. Hans bild av Afghanistan var först och främst den han hade sett på TV och hans faster ville inte att de skulle åka. ”Man känner inte igen nåt” är något som Mehran också betonar. Han positionerar sig som ovan och olik i en för honom ny miljö. Det springer vilda hundar omkring och Mehran beskriver det som otryggt och på många sätt främmande. Det var varmt och nästan svårt att andas, luktade annorlunda och det luktade surt och bensin överallt. Detta är en mer implicit positionering och känslan av obehag visade Mehran med tonfall, minspel och kroppsspråk. Pojkarna i hans ålder hade andra kläder. Han kände sig inte hemma och inte som en av dem när han var där. Han är mån om att jag ska förstå hur annorlunda det ser ut och upprepar att det är torrt och inte regnar flera gånger, talar om att det fanns inga träd och att maten var annorlunda. Han skrattar också när han berättar att det gick åsnor

på vägen och att det inte var så noga med säkerhetsbälten. Det är mycket som är roligt på ett annorlunda på ett roligt sätt, eftersom det aldrig skulle hända i Sverige. Mehran använder överhuvudtaget mycket humor när han berättar och det kan också ses som ett sätt att positionera sig.

Glädje är en emotion som framträder och explicit uttrycker han att det var jättekul att klättra i berg och att träffa släktingar. ”Vi satt 24 personer i en bil”, säger han med värme i rösten och det blir också en implicit bild av slakten och upplevelse av tillhörighet. Det kan inte bli ”tätare” än så här och det känns tryggt i det annars otrygga. Något som är viktigt är att resan betydde mycket särskilt för hans mamma, men också för honom, även om han tyckte att det var skönt att komma ”hem” till Sverige igen. Han positionerar här sin mamma som så glad att hon grät. Hon fick träffa sin familj för första gången på tjugo år och han och morfar fick träffas innan han dog. Samtidigt är sorg och saknad emotioner som framträder mer implicit genom att Mehran på olika sätt visar att han är känslomässigt berörd när han berättar. Det var en mycket viktig resa och han vet att den varade i exakt 26 dagar.

Något som flera av barnen berättar om är hur de själva har fått höra sina föräldrars berättelser om hur de har blivit slagna i skolan. Barnen berättar om att de får höra att skolan är bra i hemlandet och att man får lära sig mycket, men att man blir slagen. Det är något som framträder i många av barnens berättelser och jag tolkar det som att de känner frihet över att det behöver man inte vara rädd för i Sverige.

Att berätta om sina erfarenheter i samtal fyller både en relationell och representerande funktion och det är i interaktionen man positionerar sig (Wortham, 2000). I intervjusamtalen med barnen har jag i min roll som intervjuare inte haft en ansats där jag gått in för att genomföra forskningsintervjuer med så lite inblandning från mig som forskare som möjligt. Jag är där i rollen som intervjuare och inte som lärare, terapeut eller vän, men jag kan aldrig veta precis vad barnen faktiskt förväntade sig av samtalen. Ett exempel från Mehrans berättelse illustrerar den dubbelhet som kan framträda i det som sägs och där det finns både explicita och implicita positioneringar av både själv och andra. Det är när Mehran mot slutet av berättelsen om resan till hemlandet berättar att hans mamma och pappa är kusiner.

För att förstå Mehrans intention med det han säger, det vill säga vad han vill och menar, har intervjukontexten stor betydelse. Det är när han berättar om resan till hemlandet som de här tankarna om att kusiner gifter sig dyker upp. Jag ser hur Mehran ser ut, hur han ser på mig, hur han låter på rösten och hur han håller kroppen. Jag uppfattar att detta var något som Mehran mobiliserade mod för att säga. Jag uppfattar det som att han tydligt adresserar mig och vill att jag ska svara honom på något sätt. Det finns en dubbelhet i det han säger. Samtidigt som han uttrycker med hela sig att det här är känsligt och viktigt för honom, uttrycker han i ord ett avståndstagande, som för att skydda sig själv, rädda ansiktet beroende på vad jag svarar. Det viktiga i det här sammanhanget är inte vad jag faktiskt svarade, utan jag vill lyfta det som ett exempel på en av många situationer där jag upplevde en dubbelhet som jag var tvungen att hantera i min roll som intervjuare. Berättande fyller en interpersonell funktion och Mehran visar en implicit önskan om att jag som intervjuare ska inta en mer emotionellt involverad och framför allt responderande position i samtalet. Han vill att jag ska förstå det han säger mellan raderna. Implicit positionering hänger på så vis nära samman med interaktion i samtalet.

Min tolkning är att skam är en emotion som implicit framträder. Mehran berättar att hans mamma och pappa är kursiner på ett sådant sätt att det ska uppfattas som att han tycker att det är konstigt och att han markerar ett avstånd. Jag är inte alls säker på att det är så han känner, men det kan jag förstås inte veta. Det som är intressant är att han väljer att säga någonting om det alls och att han utgår ifrån att det i svensk kontext finns något skamfyllt över att vara gift med sin kusin. Jag uppfattar också att han inte riktigt delar den afghanska kontexten här och inte har den förförståelse som krävs för att veta vad det bottenar i och varför det troligen är eller har varit en nödvändighet och det naturliga att gifta sig med kusiner. Jag uppfattar att han uttrycker att detta är något man vanligtvis väljer att inte berätta om. En emotion som skam, som gärna betraktas som en omodern känsla kan berätta mycket om en konflikt mellan individ och en dominerande social syn i samhället, men främst om en konflikt i individen själv, om rädsla för degradering. Eller om rädsla för att hamna i konflikt med den delen av sig själv som faktiskt delar den dominerande synen, vilket paradoxalt nog skulle kunna vara att erkänna sitt eget mindervärde (Elias, 2000; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

Stolthet är en viktig motvikt till skam och det är en emotion som också framträder i många andra delar av Mehrans berättelser. Han positionerar sig ofta som stolt; över sitt ursprung, sin familj, att behärska dari, att han har kompisar, att han lyckas i skolan och att han är duktig i idrott. Skam och stolthet är exempel på emotioner som inverkar på den sociala interaktionen och individens självkänsla (Scheff & Starrin, 2002).

Syftet med den här texten är att lyfta fram hur analys med fokus på emotionella självpositioneringar, som framträder både explicit och implicit i berättelsen, kan göra det möjligt att förstå den emotionella ambivalens som barnen hanterar i sina berättelser. Emotionell ambivalens innebär att känslor är komplexa och ofta både positiva och negativa på samma gång (Svašek, 2010; Zembylas, 2012), i synnerhet i relation till så socialt och politiskt komplexa fenomen som migration. Det är därför värdefullt och viktigt att uppmärksamma det emotionella arbete som framträder i en berättelse som Mehrans, för att inte förenkla eller ta ett sådant arbete för givet. Vill man då ta berättelsen fullt ut på allvar, kan man inte bortse från det som framträder ”mellan raderna”.

Referenser

- Adelswärd, V. (1996). *Att förstå en berättelse – eller historien om älgen*. Stockholm: Brombergs.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16, s. 164-172.
- Bak, M., & von Brömssen, K. (2010). Interrogating Childhood and Diaspora Through the Voices of Children in Sweden. *Childhood* 17 (1), 113-128.
- Baldassar, L. (2008). Missing kin and longing to be together: emotions and the construction of copresence in transnational relationships, *Journal of Intercultural Studies*, 29(3), 247-266.
- Baldassar, L., Baldock, C., & Wilding, R. (2006). *Families Caring Across Borders: Migration, Ageing and Transnational Caregiving*. London: Palgrave Macmillan.
- Basch, L., Shiller, N. G., & Szanton Blanc, C. (1994/2003). *Nations Unbound. Trans-national Projects: Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. New York: Routledge.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. London: Routledge.
- Elias, N. (2000). *The Civilizing process*. Oxford: Blackwell.
- Engebriksen, A. I., & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. I: S. Greene & D. Hogan (red.). *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE.

- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), s. 889-912.
- Gardner, K., & Mand, K. (2012). 'My Away is Here': Place, Emplacement and Mobility amongst British Bengali Children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), s. 969-986.
- Gustafsson, P. (2007). Ett transnationellt perspektiv på migration. I: E. Olsson, m fl.(red). *Transnationella rum*. Umeå: Borea Förlag.
- Gustafson, P, (2008). Transnationalism in retirement migration . *Ethnic and Racial Studies* 31(3), s. 451-475.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), s. 5-31.
- Holmberg, P. (2002). *Emotiv betydelse och evaluering i text*. (Nordistica Gothoburgensia 24.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Holmberg, P., Karlsson, A-M., & Nord, A. (red.). (2011). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Hydén, L-C, (2008). Berättelseforskning. I: A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Eliasson-Lappalainen & K. Jacobsson (red.). *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- James, A. & James, A. (2004) *Constructing childhood: Theory, policy, and social practice*. New York: Macmillan.
- Karlsson, M. (2006). Livsberättelser som socialt situerade och strukturerade handlingar – intervjuaren som medberättare. I: H. Pérez Prieto. *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad University Studies 2006:70.
- Karlsson, S. (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindsay-Hartz, J., de Rivera, J., & Mascolo, M.F. (1995). Differentiating shame and guilt and their effects on motivation. I: J.P. Tangney & K.W. Fischer (red.) *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*. New York: Guilford Press.

- Madill, A., et al. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextual and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91(1), 1-20.
- Madrid, S., Baldwin, N., & Frye, E. (2013). "Professional Feeling": One early childhood educator's discomfort as a teacher and learner. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), s. 274-291.
- Olsson, G. (2008). *Berättelsen som utgångspunkt. Psykoterapi i praktik och forskning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ramirez, M. (2005). *Transnational Family Reunions: A Case Study of an El Salvadorian Family*. Honours Thesis, The University of Queensland, St Lucia.
- Ramirez, M., Skrbis̃, Z., & Emmison, M. (2007). Transnational Family Reunion as Lived Experience: Narrating an El Salvadoran Ethnography. *Identities: Global Studies in Culture and Power* 14(4), s. 414-431.
- Rennie, D. (1994). Storytelling in psychotherapy: The client's subjective experience. *Psychotherapy*, 31, s. 234-243.
- Scheff, T. J.; & Starrin, B. (2002). Skam och sociala band – om social underordning och utdragna konflikter. I: A. Meeuwisse & H. Svärd (red): Perspektiv på sociala problem. Stockholm: Natur och kultur.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Skrbiš, Z., 2008, Transnational Families: Theorising Migration, Emotions and Belonging, *Journal of Intercultural Studies*, 29(3), s. 231-246.
- Svašek, M. (2010). On the move: Emotions and human mobility. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(6), s. 865-880.
- van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. I: R. Harré & L. van Langenhove (red.). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- von Brömssen, K. (2009). Sommarlov i Kirkuk. *Pedagogiska magasinet* 2,s. 57–59.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Taylor and Francis.
- White, M., (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W. W. Norton.

- Wolf, D. L. (2002). There's No Place Like 'Home': Emotional Transnationalism and the Struggles of Second-Generation Filipinos. I: P. Levitt, & Waters, M.C. (red.), *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation, s. 255-294.
- Wortham, S., (2000). Interactional Positioning an Narrative Self-Construction. *Narrative Inquiry*, 10, s. 157-184.
- Zeitlyn, B. (2012). Maintaining Transnational Social Fields: The Role of Visits to Bangladesh for British Bangladeshi Children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), s. 953-968.
- Zembylas, M. (2012). The politics of fear and empathy: emotional ambivalence in 'host' children and youth discourses about migrants in Cyprus. *Intercultural Education*, 23(3), s. 195-208.

7. ”Det var inte så jobbigt det där med språket längre”

Elever med svenska som andraspråk berättar om sina nio år i grundskolan

Ann-Christin Torpsten

Introduktion

Nedanstående citat från en uppsats om skolstarten är skriven av en elev i grundskolans år nio. Eleven har svenska som sitt andraspråk och har hela sin grundskoletid i Sverige. Det berättade utspelades i mitten av 1990-talet och återberättades flera år senare i samband med en nationell utvärdering av grundskolan där en uppgift för eleverna i årskurs nio var att skriva uppsats. Den citerade eleven valde att berätta om sina skolår och inledde med att berätta vad som hände då, i skolstarten för nio år sedan.

”Jag har snart gått i skolan i nio år. När jag först började i ettan var jag jättenervös och rädd, jag kunde ju inte prata flytande svenska. Och jag hade bara bott i Sverige i ungefär 2 år. Jag hade inte heller så många kompisar, jag kände mig lite utanför helt enkelt. Men efter några veckor i klassen så kändes allt bättre. Jag hade redan fått många kompisar, och det var inte så jobbigt det där med språket längre”. (Skrivbanken 2009)

Med denna del av en hel elevuppsats vill jag inleda föreliggande kapitel vars övergripande syfte är att öka kunskapen och förståelsen för skolans praktik när elever inte bemästrar skolans språk, svenska, fullt ut. Utgångspunkt är att elevers berättade grundskoleerfarenheter kan bidra med kunskap om och förståelse för hur de uppfattar, ordnar och kopplar samman skolerfarenheter med andra livserfarenheter. Händelser och förhållanden som elever med svenska som andraspråk berättar i uppsatser om sina nio grundskoleår är därför startpunkt. Jag undrar vilka händelser och förhållanden som berättas, vilken betydelse eleverna ger de berättade händelserna, vad det berättade innebar för dem och vad det säger oss om deras relation till skolans praktik och till skolspråket svenska.

Förhållningssätt, språktillägnande och vidgade språkliga horisonter

Studier av andraspråkstillägnande och lärares sätt att möta flerspråkiga elever visar att barns olika modersmål eller flerspråkighet många gånger betraktas som svårighet eller brist i stället för resurs. Flerspråkiga elever tilldelas roller som mindre kunniga, lärare uppmuntrar likhet och enhetlighet i skolan (Cummins & Schecter 2003; Lahdenperä 2004; Lunneblad & Asplund 2009). Förhållningssätt hos den som ska lära sig, attityder från omgivningen, attityder till språket som ska läras och till den som ska lära sig är avgörande vid tillägnandet av ett nytt språk. Och i undervisningssituationer är interaktionen mellan elev och lärare centralt för om elever ska lyckas eller inte i sitt språklärande. Bäst är om eleverna upplever att de ingår i klassens lärandegemenskap, om läraren organiserar och har strategier för sin undervisning som leder till miljöer där eleverna känner sig accepterade (Cummins & Schecter 2003; Cummins 2006).

“As a result of the teacher’s role definitions and organizational structures within the school that can emerge from such process, bilingual student’s and communities are less likely to be intellectually segregated or seen as a problem. And in time, the cultural and linguistic capital that they bring to the school will be valued at its full worth.” (Cummins & Schecter 2003, s. 15).

Barn och unga utvecklar sina språkliga färdigheter när de umgås med kamrater som talar språket eller språken som ska läras. De lär sig genom att tala, läsa och skriva tillsammans med andra i skolan men också med hjälp av undervisning (Cummins 2006; Cummins & Schecter 2003). Som en följd av ovanstående resonemang blir det problematiskt om elever i undervisningssituationen uppmuntras att utveckla språklig enhetlighet med utgångspunkt i problem och negativa attityder till flerspråkighet eller om elever inte känner sig accepterade som kunniga.

Postkolonial teori och socialt kapital

Inom postkolonial teori (Fanon 1971; Said 2004) och kritisk mångkulturalism (May 1999) diskuteras och ifrågasätts historiskt och socialt skapade föreställningar om majoritets- och minoritetskulturer. Stereotyper, koloniala strukturer och hur de bildas diskuteras genom att motsatser, upprätthållande och skapande av identiteter lyfts fram. Teorin om ett land, ett folk, ett språk och enspråkighet (May 1999) är exempel. Med utgångspunkt i detta kan statliga insatser och utbildning med mål att skapa språklig enhetlighet betraktas som sätt att dra gränser, skapa social och moralisk ordning med utgångspunkt i vad som är bra respektive dåligt i ett land (Milani 2007). Med denna teori som bas kan det i grundskolan dras gränser mellan de elever som bemästrar skolans språk och är enspråkiga och de som inte bemästrar skolans språk men andra språk. För att säkra den enspråkiga ordningen kan undervisning för språklig enhetlighet ordnas.

Om exempelvis en elev med svenska som förstaspråk framhålls som mer kompetent och duglig i jämförelse med en elev med svenska som andraspråk som bedöms vara mindre kompetent eller inte så duglig skapas stereotyper. På så vis skapas också överordning/överlägsenhet respektive underordning/underlägsenhet (jfr Fanon 1971) i skolan. Och denna ordning medför makt där elevidentitet som underordnad skapas när eleven speglar sig i överordnade lärares eller elevers låga förväntningar. Exempelvis kan den som bemästrar ett språk utöva makt över den som inte gör det. Den som äger språket bestämmer över sammanhangen, den värld som uttrycks via språket och har tolkningsföreträde i olika språksammanhang. Att inte bemästra språket och inte ha tillgång till de språkliga sammanhangen kan uttryckas som att inte finnas till eller inte existera för de andra som gör det. I denna icke existens skapas hinder i stället för möjligheter och därtill beroenden. Ett sätt att existera och framstå som bättre mer kompetent kan i sammanhanget vara att utveckla språkligt enhetlig och bli lingvistiskt likformig i jämförelse med de överordnade. Med utgångspunkt i ovanstående kan det för en elev som inte behärskar skolans språk och inte ha tillgång till skolans språkliga sammanhang innebära att inte finnas till i förhållande till kamrater och lärare som inte heller förväntar sig att eleven är kompetent. För elever kan det föra med sig att de upplever sig som felaktiga, okunniga och utanför klassens lärandegemenskap om de inte bemästrar klasskamraternas och lärarnas gemensamma språk. I sammanhanget framstår goda färdigheter i skolans språk och språklig enhetlighet (May 1999; Milani 2007) som nycklar till stängda dörrar (May 1999) och till samexistens.

Makt och att bemästra skolspråket, som i Sverige också är majoritetsspråk, kan även talas om som socialt och kulturellt kapital. Det kan förstås både som människors kamp för högre samhällspositioner och som reproduktion via utbildning (Bourdieu 2005). Genom utbildning, anpassning och ökat kulturellt kapital kan individen höja sina sociala positioner. Att lära sig skolans språk kan för en andraspråkselev föra med sig att det sociala och kulturella kapitalet ökar. Eleven kan på så vis uppleva sig mindre underordnad eftersom hon också får tillgång till, får nycklar till, den värld som uttrycks och förstås via språket.

Empiri, metodteori och genomförande

Som empiri till detta kapitel valdes skriftliga berättelser om delar ur livet, livsberättelser (Riessman 1993). Det är två andraspråkselevs berättelser om grundskoletiden som de snart ska avsluta. Berättelserna är skrivna som uppsatser, i samband med en nationell tvärdering, och har hämtats ur databanken Skrivbanken (Skrivbanken 2009). För att kunna uppnå studiens övergripande syfte fastställdes följande urvalskriterier: Född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands, själv ha invandrat, kommit till Sverige

före skolstart, kommit till Sverige i skolår 1-5 eller kommit till Sverige i skolår 6-9, svenska som andraspråk och uppsatstitel *Mina skolår*.

Med detta som utgångspunkt fann jag två stycken uppsatser som omfattar den berättande elevens nio år i den svenska grundskolan.

De valda uppsatserna skrevs i en provsituation där eleverna hade fått instruktionen att i uppsatsform framställa sina skolår respektive sin syn på skolan. Eleverna var medvetna om att det de skrev skulle bedömas av lärare. Eleverna skapade sina elevidentiteter genom berättelserna och eftersom de själva fick bestämma vad de ville berätta valde de också hur de ville passa in och framträda för sina lärare. I uppsatserna både skildrar eleverna händelser i livet som de förstår dem och skapar sina berättelser i samarbete med den som lyssnar, det vill säga deras lärare, och det de valde att berätta framstår som extra viktigt för dem i detta sammanhang (jämför Pérez Prieto 2006). Som forskande mottagare har jag varken inverkat på uppsatsernas innehåll eller utformning. Däremot påverkar min förståelse och mitt forskningsintresse tolkningen av dem och genom att jag placera denna studies elever i kategorin andraspråkselever ordnar jag in dem i en grupp. Detta får betydelse på så vis att jag valde att analysera berättelser om de nio skolåren skrivna av elever vilka deltar i undervisning i skolämnet svenska som andraspråk (jämför Karlsson 2012). Trots att det inte påverkar vad eleverna redan har berättat blir jag på så vis ändå medskapare till det berättade. Mitt forskningsintresse, mitt sätt att kategorisera, min förförståelse och de frågor jag ställer till det andraspråkseleverna har berättat baseras på och påverkas av lång erfarenhet som andraspråklärare, som lärarutbildare och som forskare inom området.

Livet i skolan, ihågkomna och berättade händelser

Livet i skolan omfattar en mängd händelser av vilka somliga glöms bort och andra lever kvar i minnet. De som lever kvar kan berättas och på så vis också bli möjliga för andra att ta del av. Då en elev berättar och fokusera enskilda händelser från sitt liv i skolan och hur dessa har hanterats, organiserar eleven också sin livsberättelse. Det berättade ges mening (Riessman 1993). Genom att en individ berättar om händelser reflekterar också personen över det som berättas. Detta innebär återskapande av minnen, skildrande och berättande av vetande eller kunnande om något i det förflutna (a.a.). I en subjektiv skildring av delar ur ett helt liv, berättad som en serie omständigheter och händelser, väljer den berättande vad som ska rekonstrueras och hur. Varje berättelse blir på så vis personliga vittnesmål om viktiga händelser som talar om hur den berättande uppfattar händelserna. Den berättande förmedlar därmed delar av sitt liv genom sin personliga berättelse (Atkinson 1998; Bengtsson 2005; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993).

I den inledningsvis citerade uppsatsen berättar en elev personliga minnen från livet i skolan och minnena är berättade i nutid om något i dåtid (Bruner 1991). De studerade berättelserna skapades av elever i en speciell kontext och jag betraktar dem både som personligt hågkomna, tolkade och i text rekonstruerade minnen från livet i skolan och som värderingar av händelser i det samma. I de subjektivt skildrande berättelserna organiserar eleverna sin livsberättelse, positionerar sig själva och lyfter fram händelser som på olika vis har varit avgörande eller på annat vis extra viktiga för dem. (jämför Atkinson 1998; Bengtsson 2005; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993).

Livsberättelseansats – studium av berättade erfarenheter och förståelse

Med en livsberättelseansats (Bengtsson 2005) är det möjligt att närma sig det någon annan berättar. Det blir på så vis också möjligt att tolka och förstå människors verklighet, att förstå en annan människas erfarenheter av livet. Härigenom kan också förståelsen för både berättarens och andra människors levda liv öka (Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005). Inblicken, reflektionen, och förståelsen grundas i det berättaren själv väljer som viktigt att berätta. Då människors livssituationer förändras beroende på olika händelser finns både avtryck av viktiga händelser som kan sättas in i olika sammanhang och avtryck från berättarsituationen i berättelser om livet.

Med utgångspunkt i livsberättelser, life story, och personliga minnen ur livet tolkas i denna studie elevers uppsatser både som delar av deras fullständiga livsberättelser och berättade minnen av livet i skolan (Atkinson 1998; Johansson 2005; Polkinhorne 2005; Riessman 1993). Inledningsvis läste jag uppsatserna upprepade gånger för att synliggöra teman och se samband i texterna. Jag fokuserade vad som berättades om tiden i skolan, avgörande händelser och hur eleverna framställde sig själva (a.a.). Mina tematiska tolkningar av livet i skolan kan ses som skolbilder konstruerade av mig som forskare där elevernas egna ord utgör underlag. Dessa teman bildar också utgångspunkt för min reflektion. Och för att nå en mer generell förståelse för det berättade anknyter jag i följande framställning analysens resultat till postkolonial teori och teorier om socialt kapital.

Via analys av de berättande elevernas erfarenheter under sina nio år i skolan vill jag öka kunskapen och förståelsen för skolans praktik när elever inte bemästrar skolans språk, svenska, fullt ut genom att visa hur elever ger händelser mening när de framställer sig själva i olika sammanhang, uppfattar, ordnar och kopplar samman skolerfarenheter med andra livserfarenheter när de organiserar, reflekterar över och värderar händelser som inträffat tidigare (Atkinson 1998; Bengtsson 2005; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993). Mina forskningsfrågor handlar om

vilka händelser och förhållanden som berättas, vilken betydelse eleverna ger de berättade händelserna, vad det berättade innebar för dem och vad det säger oss om deras relation till skolans praktik och till skolspråket svenska.

Resultat, analys och teorianknytning

Följande avsnitt inleds med redovisning av de två valda uppsatserna under rubrikerna *Berättelsen om att känna sig utanför* och *Berättelsen om att våga tala öppet*. De båda uppsatserna är autentiska det vill säga inte redigerade. Därefter följer en redovisning och analys och anknytning till teori av de tre teman som blev synliga. Dessa teman är; *Utan nyckel till skolans språkliga sammanhang*, *Majoritetspråk, minoritetspråk och språklig enhetlighet* samt *Skolans och undervisningens betydelse för ökat socialt och kulturellt kapital*. Sist i avsnittet lyfts *Elevidentiteter – eleven träder fram ur det berättade* och *Händelser som är avgörande med ett före och ett efter fram*. Den tematiska framställningen är i löpande text med citat från uppsatserna.

Berättelsen om att känna sig utanför

Jag har snart gått i skolan i nio år. Och jag har bytt skola en gång bara, och det var då jag skulle börja högstadiet. När jag först började i ettan var jag jätte nervös och rädd, jag kunde ju inte prata flytande svenska. Och jag hade bara bott i Sverige i ungefär 2 år. Jag hade inte heller så många kompisar, jag kände mig lite utanför helt enkelt. Men efter några veckor i klassen så kändes allt bättre. Jag hade redan fått många kompisar, och det var inte så jobbigt det där med språket längre. Att vara invandrare och byta kultur och traditioner är inte lätt. Speciellt om man är vuxen. Snart ska jag sluta här, och börja på gymnasiet. Det känns konstigt och jag blir nervös varje gång jag tänker på det. Men när jag tänker tillbaks på mina skolår så har det varit mycket roligt, konstigt, jobbigt m.m. Varje gång jag har bytt klass eller då jag bytte skola så har jag alltid trott det värsta. Jag har alltid tänkt negativt, men nu inför gymnasiet så har jag faktiskt börjat tänka positivt. Visst är det nervöst och pirrigt men det går nog över tror jag, det har ju gjort det förut så. Det känns skönt att sluta högstadiet snart. Jag känner att jag har växt upp så mycket nu, snart är man vuxen och ska bygga upp sin egen framtid. Skolan är något viktigt, jag tror nog att jag är den jag är på grund av skolan, men också på grund av vart jag kommer ifrån och där jag har växt upp och viktigast av allt så tror jag att min familj och kultur har mycket med det att göra. Jag kan inte uttrycka och beskriva mina tankar, känslor och minnen på ett bra sätt, så att ni förstår hur mina skolår har sett ut eller varit. Men jag kan säga det att jag har spenderat snart nio långa år av mitt liv på att gå i skolan, men det är något som jag aldrig kommer att ångra.

Berättelsen om att våga prata öppet

Om jag noggrant tänker efter så minns jag väldigt mycket om lågstadiet och mellanstadiet. Det hela började när jag började ettan. Jag var jätte duktig i skolan när jag var liten. Men jag hade ett litet "misstag" i mig. Min svenska var jätte dålig. Jag kunde inte tala ordentligt. Jag var skraj att om jag sa nåt fel skulle folk antingen skratta eller rätta till mig sedan skratta. Jag hann bara gå i den skolan i två månader, om jag minns rätt, för att sedan skickas till en skola där jag kunde träna på min svenska. När vi fram i bussen, stod en lärare utanför som sökte efter mig. Vi gick till ett klassrum och jag fick träffa flera personer. När skoldagen var slut åkte jag tillbaka med samma vita buss och samma chaufför. När jag kom hem lade jag mig på golvet, stoppade ner handen i väskan och plockade fram ett svensk häfte. Jag började både att skriva och läsa det jag skrivit. Varje dag var en likadan dag för mig. Jag vaknar upp, hoppa ur sängen in i duschen och sedan ut, tar på mig kläder äter frukost och går. Efter sex månader i samma skola, blev min svenska mycket bättre jag kunde läsa och skriva som alla andra barn. Jag skickades tillbaka till XXXskolan lagom till tvåan. Men nu vågade jag prata mer öppet och helhjärtat. Mina dagar från lågstadiet var i och för sig likadana, varje dag. För varje år som gick blev min svenska mycket starkare. Jag tyckte/tycker om att prata med personer som man måste rätta för vissa ord. Det gjorde att jag kände mig bättre. Det som gjorde mig unik då till skillnad från nu är att jag alltid öppen, glad, rolig och självständig. När jag fick betygen i åttan blev jag inte glad. Sedan den dagen bestämde jag mig att bli bättre. I nian började jag dagen med att hålla i en bok, och avsluta med en bok. Om inte arbete funnits i denna skola som jag går i nu, hade jag legat efter ganska mycket. I nian har vi haft mindre test/prov men mera avancerade ord, tal & uppgifter. "Och här sitter jag och gör Nationellaprov, som jag hoppas helhjärtad klara av/lyckas med." Resten av historien och framtiden förtäljer vi inte.

Utan nyckel till skolans språkliga sammanhang

Att börja skolan och inte förfoga över skolspråket upplevdes både som en begränsning i skolans språkliga sammanhang och som ett hinder i förhållande till andra elever, vilket kan förstås med utgångspunkt i Fanons (1971) resonemang kring språkets betydelse som nyckel till slutna språkdörrar. Att inte förfoga över skolans språk framstår som att eleverna saknade nyckeln till innanförgruppens låsta språkdörr vilket blev ett hinder i relation till klassens språkliga sammanhang. Att sakna denna nyckel det vill säga att inte kunna kommunicera med kamrater framställs i berättelserna som att vara språkligt otillräcklig. I en av de analyserade uppsatserna uttrycks denna erfarenhet av otillräcklighet som att "Min svenska var jättedålig. Jag kunde inte tala ordentligt". Sett i ljuset av vad Fanon (1971) beskriver om skapande av under- och överlägsenhet samt att förfoga över språket,

framstår detta som upplevd svaghet hos eleven. De konstituerades i denna pedagogiska kontext som svaga och underlägsna övriga elever vilka bemästrande skolans språk och därmed också var överlägsna. Andraspråks eleverna förfogade på så vis inte heller över den värld som uttrycktes via skolspråket. Samma elev skriver också ” *Jag var jätteduktig i skolan när jag var liten, men jag hade ett litet misstag i mig*”. Att elever upplever sig själva som att ha ett misstag kan också förstås med utgångspunkt i att människor är varandras speglar (Fanon 1971) och att det är via den andre som vi skapar uppfattningen om eller bilden av oss själva. Med ovanstående som utgångspunkt konstituerades andraspråks elevens identitet som inkorrekt och felaktig när eleven speglade sig i de andras uppfattningar och låga förväntningar på exempelvis bemästrandet av skolans språk. I detta sammanhang utgörs den andre av elever och lärare vilka förfogade över skolans språk och värderingar.

Majoritetsspråk, minoritetsspråk och språklig enhetlighet

Denna studies elever kan antas ha erfarenheter av att gå i skola där svenska talades av de flesta. Vid skolstarten bemästrade de andra språk än svenska men dessa talas inte av så många i Sverige. I skolan utvecklade denna studies andraspråks elever kompetens i skolans språk. Det blev deras andraspråk. Med utgångspunkt i postkolonial teori (Fanon 1971; Said 2004) och kritisk mångkulturalism (May 1999) samt föreställningar om majoritets- och minoritetskulturer som socialt skapade dikotomier, utgör andraspråks elever i detta sammanhang representanter för olika minoriteter. De behärskar språk som talas av en minoritet av människorna i Sverige. Att elever tillhör en minoritet förutsätter att det finns andra elever som utgör en majoritet. Och i den svenska skolan har majoriteten av elever svenska som sitt förstaspråk medan minoriteten av eleverna har svenska som sitt andraspråk. Anledningen till att denna studies elever inte förfogade över skolspråket vid skolstarten var exempelvis att tiden i Sverige hade varit relativt kort. ”*Jag hade bara bott i Sverige i ungefär 2 år*” skriver en av eleverna om anledningen till att förfoga över skolans språk.

Av skildringarna om livet i skolan framgår vidare att studiens elever, i särskilda grupper och ibland på andra skolor, undervisades i skolans språk, svenska. ”*Jag hann bara gå i den skolan i två månader, om jag minns rätt, för att sedan skickas till en skola där jag kunde träna på min svenska*” skriver en av eleverna i sin uppsats. Det blir härigenom synligt att andraspråksundervisning organiserades i speciella undervisningsgrupper som var avskilda från övrig undervisning. Sett i ljuset av ett maktperspektiv (Fanon 1971) och med utgångspunkt i andraspråks elevens otillräcklighet i att bemästra språket framstår ovanstående som ansatser till att via utbildning kompensera elevernas språkliga brister i mening att skapa lingvistisk ordning och språklig enhetlighet (Milani 2007). Det fanns en strävan att i skolan, via utbildning, skapa språklig likformighet. Citatet ”*Efter sex månader i samma skola, blev min svenska mycket bättre jag kunde läsa och skriva som alla andra barn.*”

synliggör elevs erfarenhet av att språklig enhetlighet var skapad. Ovanstående är också möjligt att förstå i ljuset av elevens möjlighet att framstå som språkligt likartad (Milani 2007) i svensktalande kamraters ögon.

Språkets betydelse för ökat socialt och kulturellt kapital

Att behästra språket framställs i berättelserna som möjlighet att våga delta i samtal utan oro. Det framkommer också att det svenska språket fortsatte utvecklas när elevernas tillträde till skolans språkliga sammanhang blev möjlig. *"Jag skickades tillbaka till XXXskolan lagom till tvåan"* och *"Nu vågade jag prata mer öppet och helhjärtat"* skriver en av studiens elever. Med utgångspunkt i tankegångar kring socialt kapital (Bourdieu 2005) framstår ovanstående som att andraspråkseleverna inledningsvis besatt ett lågt socialt kapital eftersom de inte förfogade över skolans språk. Ökade språkfärdigheter ledde för deras del till ökat socialt kapital vilket i sin tur innebar att de fick större makt över den totala språksituationen. Citatet *"För varje år som gick blev min svenska mycket starkare"* kan förstås uttrycka ökat socialt kapital. Detta ökade kapital möjliggjorde högre social status och risken att framstå som mindre kunnig eller mindre rationell (Fanon 1971) minskade. När svenska språket bemästrades i högre grad försvann också oron för att göra bort sig. Det blev lättare att umgås vilket framstår som att även den moraliska ordningen omskapades när elevers språkliga gränser drogs på annat vis (jfr. Milani 2007).

Utvecklade färdigheter i svenska språket innebar också ökat kulturellt kapital (Bourdieu 2005) via utbildning. Studiens elever erövrade större kulturellt kapital och högre status i skolan vilket i sin tur innebar att skolan upplevdes som roligare. De vågade vara mer öppna i förhållande till andra elever när de bättre bemästrade skolans språk. En av dem beskriver skillnaden mellan att förfoga över respektive inte förfoga över språket på följande vis. *"Det som gjorde mig unik då till skillnad från nu är att jag alltid är öppen, glad, rolig och fri"*. I takt med att svenska språket bemästrades bättre och bättre, när det sociala och kulturella kapital ökade, upplevde eleverna således skolan som en bättre plats att vistas på. *"Men efter två veckor i klassen kändes allt bättre. Jag hade redan fått många kompisar, och det var inte så jobbigt det där med språket längre"* skriver en av eleverna. När skolans språk svenska bemästrades bättre försvann också oron för att göra bort sig och det blev lättare att umgås med andra elever i klassen.

Att lära sig ett nytt språk och en ny kultur framställs i berättelserna som komplicerat. Men *"Jag tror det var därför jag lärde mig språket rätt så fort, på grund av att jag var liten"*, skriver en av studiens elever som därmed kan påstås uppvisa speglade och höga förväntningar från sin lärare. Och sett i ljuset av det Fanon (1971) skriver om att spegla sig i den överordnades förväntningar samt skapande av identitet som skicklig kan detta innebära att lärarens höga förväntningar på den unga eleven var att denna på ett enkelt vis skulle

tillägna sig det nya språket. I detta sammanhang via språkundervisning. Lärarens attityd till eleven och höga förväntningar kan både tänkas ha underlättat språktillägnet och bidragit till att elevens bild av sig själv som kompetent stärktes. När eleven lärde sig språket och speglade sig i lärarens, eller någon annans, uppfattning om henne (Fanon 1971) som språkligt kompetent, upplevde sig eleven som skicklig.

Elevidentiteter – eleven träder fram ur det berättade

Både den ensamma eleven och den med många kamrater träder fram ur berättelserna. Synlig blir också bilden av eleven som i vissa situationer var ängslig och rädd men i andra situationer var glad, förväntansfull och mådde bra. Den ängsliga och rädda eleven var oförmögen att kommunicera med skolkamraterna och/eller rädd för andra elever på grund av utanförskap, mobbning, orättvis behandling eller andra konflikter. Den glada och förväntansfulla eleven lärde sig mycket i skolan, kommunicerade och argumenterade med sina kamrater. Eleven som från början inte förfogade över skolans språk men som förvärvade det både genom eget arbete och via undervisning blir synlig. Bilden av eleven som tog makten över sitt språktillägnande, vidgade sina språkliga perspektiv, vågade och kunde delta i klassgemenskapen det vill säga skapade sig tillträde till språkgemenskapen träder också fram ur det berättade.

Erfarenhet av att bli ställd utanför, att bryta upp och upplevelsen av att komma in i gemenskapen blir synligt i berättelserna. Wigg (2008) som har studerat konsekvenser av att ha tvingats bryta upp och börja om visar på tre identiteter som kallas utanförskap, kluvenhet eller aktivitet. För denna studies elever ledde både erfarenheter av att inte bemästra skolans språk och uppbrott från klassgemenskapen till att de agerade, de kämpade för att tillägna sig skolans språk. Denna aktivitet gjorde det möjligt för dem att delta i den ordinarie undervisningen, att få tillträde till klassgemenskapen och de språkliga sammanhangen där. Eleverna erbjöds tillträde när de ansågs bemästra skolans språk väl. Eleverna positionerar sig som gladare och mer självständiga i takt med ökad språklig kompetens i svenska språket. Och med ovanstående resonemang som utgångspunkt blir språkets betydelse både för framgång i skolan och för den egna välmågan uppenbart.

Händelser som är avgörande med ett före och ett efter

Skolstarten är en händelse som i berättelserna framstår som kritisk för eleverna. Av det berättade blir ett före och ett efter grundskolestarten synligt. Att, i olika situationer, inte kunna uttrycka sig som sina klasskamrater eller att uttrycka sig fel liksom att avskiljas från sin klass för att träna svenska framstår som kritiska erfarenheter. Möjligheten att få komma tillbaka till sin klass och till gemenskapen där när man hade nått tillräcklig färdighetsnivå i svenska språket framträder som en vändpunkt. Att inte förfoga över språket, den språkträning eleverna själva ordnade och språkträningen i särskild

undervisningsgrupp innebar således avgörande händelser med ett före och ett efter i förhållande till under- och överordning, makt över skolspråket, tillträde till innegruppen och elevers möjlighet till tolkningsföreträde.

Avslutande reflektion

I denna studie har jag med hjälp av postkoloniala teorier och teorier om socialt kapital analyserat och tolkat elevuppsatser som berättade minnen från livet i skolan. Studien har begränsats till att omfatta två uppsatser skrivna av grundskoleelever med svenska som andraspråk och båda uppsatserna har rubriken *Mina skolår*. Eleverna skrev sina uppsatser medvetna om att deras lärare skulle bedöma texterna och därför kan det antas att de ville framställa sig i positiv dager. De var däremot inte medvetna om mitt intresse av att studera det de berättade. Jag har därför inte påverkat innehållet men mina frågor påverkar min läsning av uppsatserna. Elevernas berättelser om livet i skolan studeras som fragment av hel livshistoria. De berättade erfarenheterna är beroende av sammanhang och därför har de analyserats både som helheter och som delar.

Min utgångspunkt var att elevers ihågkomna och berättade grundskoleminnen skulle kunna bidra med kunskap om och förståelse för hur de uppfattar, ordnar och kopplar samman skolerfarenheter med andra livserfarenheter. Händelser och förhållanden som elever med svenska som andraspråk berättade var därför startpunkt när jag har tagit del av elevernas subjektiva återskapande av minnen, skildrande och berättande av vetande eller kunnande om något i deras förflutna (Riessman 1993). I sina uppsatser ordnar eleverna sina livsberättelser och de positionerar sig genom att lyfta fram olika händelser (Atkinson 1998; Bengtsson 2005; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993).

I min analys undrade jag vilka händelser och förhållanden som berättades, vilken betydelse eleverna gav de berättade händelserna, vad det berättade innebar för dem, vad det säger oss om deras relation till skolans praktik och till skolspråket svenska. Att få möjlighet att ta del av elevers ihågkomna och berättade skolerfarenheter har därför varit avgörande för denna studies resultat och i detta avslutande avsnitt begrundas utfallet.

I analysen och tolkningens framställning framträder olika bilder. Både den ängsliga eleven, eleven som tar makten över sin situation och den glada positiva eleven blir synlig i det berättade. I sammanhanget blir både erfarenheten att inte kunna uttrycka sig eller ängslan att säga fel och viljan att åstadkomma tillträde till skolans språksammanhang, synligt. Synligt blir också erfarenheter av att vara utanförställd i skolan. Även relationen som underordnad och icke kompetent i förhållande till kamrater och till skolans praktik blir tydlig. Annat som framträder är erfarenheter av olika förhållningssätt till språklig

kompetens respektive inkompetens i relation till skolans språk. Elevers agerande och strävan efter vad som kan betecknas språklig enhetlighet i relation till skolspråket samt skolans och utbildningens betydelse för att det sociala och kulturella kapitalet ska bli större, blir också synligt. Det ojämlika förhållandet som inkompetent och underordnad kan på så vis förändras mot en mer jämlik relation.

Med min studie har jag synliggjort betydelsen av att vara delaktig i skolans språksammanhang och vikten av att uppleva sig som kompetent i stället för inkompetent. i olika klassrums- eller skolsituationer. Andraspråkselevernas relation till skolans praktik framstår initialt som underordnad. Den är både fylld av ängslan och av längtan. Det är ängslan för att inte räcka till eller för att göra bort sig och bli retad liksom längtan och strävan mot att vara delaktig och ha tillträde. De överordnades medvetenhet om attityder till elever och till språklig olikhet liksom uppmärksamhet på organisation och genomförande av andraspråksundervisning framstår som betydelsefullt för elevers välmående i skolans pedagogiska praktik. Att bemästra skolans språk, det vill säga språklig enhetlighet, framstår nämligen som viktigt både för de berättande eleverna och för skolans praktik.

Nya frågor som väcks handlar därför om hur exempelvis undervisning i allmänhet och i svenska som andraspråk i synnerhet kan arrangeras så att elever varken är med om underordning, ängslas för att framstå som okunniga och blir ställda utanför klassrumsgemenskapen eller andra sammanhang i skolan.

Referenser

- Atkinson, Robert 1998. *The life story interview*. London: Sage Publications.
- Bengtsson, Jan (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlings teori*. Göteborg: Daidalos.
- Bruner, Jerome (1991). Self-Making and World-Making. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 25, No.1.
- Cummins, Jim & Schecter, Sandra, R. (2003). School Based language Policy in Cultural Diversity Contexts. In S. R. Schecter & J. Cummins (Eds.). *Multilingual Education in Practice. Using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Cummins, Jim (2006). Förord. I P. Gibbons. *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Fallgren & Hallgren.
- Fanon, Frantz (1971): *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Marie. (2012). ”... och lärarutbildningen hade vi ju inte ett dugg med att göra”. Sociala kategorier och identitet i livsberättelseforskning. I Karlsson, Marie & Peréz

- Prieto, Hector (red.) (2012). *Livsberättelser. Mening och identitet i tid och rum*. Karlstad; Karlstad Universitet.
- Kohler Riessman, Catherine (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage Publications.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, Johan & Asplund Carlsson, Marie (2009). De komma från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och Demokrati*, 18 (2), 97 – 103.
- May, Stephen (1999): Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism. I May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- Milani, Thomas (2007). *Debating Swedish. Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Peterson Abby & Åhlund, Alexandra (2007): Ungdomar och identitet. I A. Peterson & M. Hjerm (red.) *Etnicitet. Perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups Förlag. 186-193.
- Pérez Prieto, Hector. (red.) (2006). *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Polkinhorne, Donald (2005). Narrative configuration in qualitative analysis. In: J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.). *Life History and Narrative*. London: Falmer.
- Popkewitz, Thomas (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Riessman, Catherine (1993). *Narrative analysis*. USA: Sage Publications.
- Said, Edward, W. (2004). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Skrivbanken (2009). <http://ron.vxu.se:8080/skrivbanken/index.jsp> (Hämtad 2009-02-24)
- Torpsten, Ann-Christin (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö: Växjö universitet.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wigg, Ulrika (2008). *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping: Linköpings Universitet.

”Ibland får man ju våga lite själv också

så är vi gamla uvar”

8. Förskolan som en mångkontextuell arena

- två lärares berättelser

Mirja Betzholtz

Inledning

I detta paper är avsikten att ta del av lärares erfarenheter och uppfattningar om förskolebarns villkor och förutsättningar ur ett interkulturellt perspektiv i förskolan. Genom att använda en livshistorieansats kan lärares yrkeserfarenheter bidra med kunskap om detta område. Livsberättelseansatsen syftar till att få mer förståelse och kunskap kring de fenomen som framträder sett ur lärares sammanhang i relation till livsvärldar (Lantz, 1993). Intressanta ingångar för studien är att problematisera förskolans kontext med utgångspunkt från interkulturella perspektiv. Jag kommer att utgå från två lärares berättelser om ”talet om” det mångkulturella uppdraget i förskolan. Med ”talet om” avses de uppfattningar som kommer till uttryck hos lärare kring förskolans mångkulturella uppdrag.

Studien är avsedd att bidra till kunskapsutvecklingen om faktorer som kan antas påverka förskolebarns möjligheter och förutsättningar till flerspråkighet och flerkulturell tillhörighet inom förskolan, vilket motsvarar det mångkulturella uppdrag som lärare har enligt gällande styrdokument (Skolverket, 2010). Lärare i förskolan ska förhålla sig till ett socialt utvidgat uppdrag, inklusive barns tidiga lärande, vilket kräver både relationell och didaktisk kompetens (Aspelin & Persson, 2011; Persson, 2012). Didaktisk kompetens innebär att barnen utmanas kunskapsmässigt och att läraren formulerar tydliga strävansmål för förskolebarn. Relationell kompetens handlar om vilka faktorer som är viktiga för att barnen ska ges goda villkor och förutsättningar i sitt lärande, t.ex. uppmuntran och stöd, interaktionen mellan förskolebarn och lärare och hur har olika ansatser i det mångkulturella uppdraget tolkats och omsatts av lärarna. Dessa faktorer är av stor betydelse för barns utbildning och framtida livschanser.

Dagens svenska förskola ses som en mångkontextuell arena, eftersom cirka 20 % av barnen som är inskrivna i förskolor har en utländsk bakgrund och talar ett annat modersmål än svenska i hemmet (Skolverket, 2011a). Av barnen med annat modersmål än svenska har drygt 21 % modersmålsstöd. Flera av dessa barn är flerspråkiga med svenska som andraspråk.

Det övergripande syftet är således att lärares berättelser kring ”talet om” det mångkulturella uppdraget i förskolan ska ge förståelse av lärares arbete med förskolebarns villkor och förutsättningar ur ett interkulturellt perspektiv. Målet är att detta i förlängningen kan användas för att diskutera barns möjligheter och förutsättningar till flerspråkighet och flerkulturell tillhörighet.

Teoretiska utgångspunkter

Tankar om enspråkighet samt ett land, ett folk och ett språk lyfts fram av May (1999). När detta ställs i relation till historiskt och socialt skapade idéer om majoritets- och minoritetskulturer (Fanon, 1971; Said, 2004) framstår statliga insatser såsom utbildning som normskapande. Utbildning skapar homogenitet och språklig enhetlighet (Milani, 2007; Runfors, 2003) och skapar därmed en social och moralisk ordning med utgångspunkt i vad som är bra respektive dåligt i landet.

Inom förskolans verksamhet existerar en monokulturell norm som lärarna måste vara medvetna om. Lärarna bör ges möjlighet att reflektera över vad som händer när den dominerande kulturen håller emot en minoritetskulturs normaliserade praxis (Gough, 2007). I förskolans uttryck för en homogeniserande normaliseringspraktik skapas ett *vi-och-dom* med fokus på att fostra och förändra *dom* (Elmeroth, 2008; Fanon, 1971; Persson, 2010). Olikheter och alla blandade kulturformer framstår som svårhanterligt och pedagogernas förmåga att balansera mångfald mot värdegrund och det svenska resulterar i en monokulturell fostran där det svenska är norm. Intentioner i lagstiftning och politiska dokument gällande exempelvis skapande av förutsättningar för interkulturell eller mångkulturell pedagogik, eller tillvaratagande av möjligheter i mångkulturella förskolemiljöernas mångfald, framstår som svåra att realisera i den pedagogiska praktiken som i stället kommit att handla om att hantera mångfald (Lunneblad, 2006; Persson, 2010).

I betänkandet *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* (SOU, 1983:57) fastslog riksdagen att undervisning i samtliga skolformer ska präglas av ett interkulturellt synsätt, varvid begreppet interkulturell introducerades i Sverige. I betänkandet betonas att ett interkulturellt synsätt inte är ett ämne, utan ett förhållningssätt som skapar förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse för utbildning och samhälle. Pedagogiken, inte minst den interkulturella pedagogiken, har ett normativt drag vilket både är en styrka och en

svaghet (Goldstein-Kyaga, Borgström & Hubinette, 2012). Den kan ge riktlinjer i utbildningssammanhang men den kan också göra anspråk på att företräda en viss sanning, som ofta inte finns empiriskt belagd. Interkulturell forskning bör därför grunda sig i empirisk evidens och på en förutsättningslös, kritisk forskningsprocess, där resultatet varken är givet eller slutgiltigt. Att göra anspråk på att överföra en allmängiltig sanning om vad interkulturell pedagogik är och ska vara går emot en av huvudidéerna inom interkulturell pedagogik, nämligen att kunskap uppstår ur ett ömsesidigt, pågående möte över kulturgränserna (Goldstein-Kyaga et al., 2012).

Förskolan som en arena för mångfald

En ökande internationalisering ställer stora krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i kulturell och språklig mångfald. Förskolan är således av stor betydelse för att stärka barns språkliga förmåga och att förbereda dem för ett liv i det alltmer internationaliserade samhället (Skolverket, 2011b). I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) betonas att förskolan ska bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet. Förskolans verksamhet utgör en social och kulturell mötesplats och anses vara en av de viktigaste arenorna för barns framtida liv i ett internationellt samhälle. I förskolans uppdrag ingår att förhålla sig till samhällets gemensamma demokratiska värderingar. Dagens situation kan delvis förstås ur ett historiskt perspektiv. Barndomen har förändrats över tid, och de sociala system och politiska intentioner som är rådande speglar samtiden (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Det har skett en förskjutning mot att barn uppfattas både som kompetenta och aktiva aktörer. Genom att studera olika vardagliga praktiker kan barndomsforskningen vidga barns position som aktörskapande i relation till rådande strukturer (Halldén, 2007).

Barn med annat modersmål än svenska ska också ges möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera både på sitt modersmål och på svenska, eftersom barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och att utveckla kunskaper och färdigheter i flera språk. Detta gynnar även lärande inom andra områden (Hyltenstam, 1988; Lindberg, 2002; Skolverket, 2011a; 2011b). Barn lär sig språk när de umgås med kamrater som talar det språk som ska läras, genom att barn ges möjligheter att ”utveckla nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010). Barns lärande gynnas när verksamheten organiseras i miljöer där barnen både känner sig accepterade och att de ingår i gruppens lärandegemenskap. Avgörande för ett barns språkutveckling är också barnets, lärarens och övriga omgivningens attityd både till språket som ska läras och till barnet som ska lära. Andra viktiga förutsättningar för barns språkutveckling är en god yrkeskompetens hos lärare och utbildning i språkutvecklande arbetssätt som möter alla barn med förväntningar och

attityder som gynnar deras lärande (Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Samspelet mellan det personliga och det institutionella inom förskoleverksamhet, vad gäller att värdera vad kunskap är och bedöma språkets betydelse i relation till minoritets- och majoritetskulturer, är en av grunderna för att utveckla detta (Gough, 2007).

Livsberättelser

Ett sätt att behandla enskilda människor eller gruppers erfarenheter och perspektiv är att använda sig av livsberättelse som forskningsansats (Bron-Wojciechowska, 1992). Eftersom människors livssituation inte är stabil utan förändras sig över tiden beroende på olika situationer och händelser kommer det empiriska materialet till uttryck på sina egna villkor (Bengtsson, 2005). Livsberättelserna kan inte betraktas som fullständiga produkter eftersom de inte omfattar allt de enskilda berättarna kan berätta. De är inte avslutade och dessutom förändras de allteftersom de berättas (Dominicé, 2000). Vidare anser Dominicé att berättelserna är påverkade av sammanhanget så till vida att kontexten avgör vad som väljs att berättas om, och att användandet av livsberättelser kan vara till hjälp för vuxna för att förstå vad de lärt sig genom sina erfarenheter. Ansatsen med livsberättelser ger den enskilda forskaren stor frihet och fantasifullhet vad gäller val av undersökningsgrupp, metod och analysteknik (Bengtsson, 2005). Detta innebär att varje studie som genomförs med hjälp av ansatsen är unik.

Goodson & Numan (2003) anser att livshistorieansatsen med fördel kan användas då förskola/skola för lärande studeras. Lärandet står i fokus för vad som berättas, hur det berättas och varför det berättas. Syftet är att skaffa sig bättre grepp om tillvaron och världen, dels genom att fördjupa och bredda lärandet men också genom att anpassa och följa med i omvärldens förändringar. Ansatsen har t.ex. använts av Jokikokko (2009) som drog slutsatsen att det livslånga interkulturella lärandet bland lärare är beroende av ”den signifikanta andra”.

Lärarnas röster träder fram i en återberättelse av mig, med en efterkonstruktion av innebörd beroende på hur berättelserna har strukturerats, d.v.s. berättelserna utgör en del av levda erfarenheter. Berättelserna utgör inte objektiva redogörelser av vad som faktiskt händer utan de beskriver snarare processer om meningsskapande. Detta är vad Freeman (2010) kallar för *hindsight*, dvs. man tittar på det förflutna med nuet som utgångspunkt och ser saker på ett nytt sätt, vilket innebär att man kan dra slutsatser som annars inte hade varit möjliga. Lärarnas livsberättelser utgör studiens subjekt. Subjektet ses i relation till sin tids historia och kontext vilket innebär att livshistorieansatsen kan ses som ett pussel där man sammanfogar de olika delarna (Goodson & Sikes, 2001).

Metod

I denna studie har data samlats in i form av muntliga livsberättelser med två lärare inom förskolan. Jag genomförde intervjuer med lärarna i oktober 2012, där båda lärarna deltog

samtidigt. I samband med denna fyllde lärarna även i en livslinje, där bakgrund, uppväxtvillkor, ort, utbildning och anställningar inkluderades. De angav också vilka möten med barn från invandrar- och flyktinggrupper de haft över tid. Intervjuerna utgick från uppdraget i förskolan, och upplevda och uttalade möjligheter och hinder i mångkulturella uppdraget. Intervjuerna spelades in på band och transkribering av intervjuerna genomfördes direkt efter intervjutillfället och är ordagrant återgivna. Intervjuerna genomfördes, efter samråd med informanterna, i förskolans lokaler. Miljöns utformning bestod av ett mindre grupprum där placering var kring ett bord så att alla hade ögonkontakt med varandra. Jag har försökt att förhålla mig till materialet med närhet och distans, d.v.s. materialet har fått "tala" genom upprepade genomläsningar. Underlaget kan möjligen ha påverkats av att lärarna intervjuades samtidigt, eftersom lärarna vid flera tillfällen hakade på varandras berättelser.

Inledningsvis sökte jag efter lärarnas formuleringar gällande "talet om" mångfaldsuppdragets innehåll. Därefter letade jag efter utsagor som uttrycker förmåga att visa respekt, tolerans, empati och intresse för barnen. Dessutom sökte jag efter lärarnas utsagor om sin förmåga att organisera förskolans verksamhet på ett varierat sätt samt hur dessa anpassas till situation och sammanhang. Olika teman framträder i berättelserna. Jag valde att tematisera dessa utifrån didaktiska och relationella kompetenser. Min ansats följer m.a.o. det som Polkinghorne (1995) kallar 'analys av berättelse', d.v.s. att jag löser upp berättelserna i teman kring händelser och handlingar, i lärarnas berättelser, som ansluter till min frågeställning. För att synliggöra vad som har varit mest intressant för studiens resultat använder jag redan i rubriken ett inledande citat från en av berättelserna (jmf. Pérez Prieto, 2012).

Forskningsetiska aspekter

De forskningsetiska principerna har beaktats i studien (Vetenskapsrådet, 2011). Lärarna har även tagit del av datamaterialet och gett sitt samtycke. Deltagandet har varit frivilligt och information förmedlades om rätten att deltagandet kan avbrytas när som under studiens gång.

Beskrivning av lärarna

Datainsamlingen har skett i en medelstor stad i mellersta Sverige och förskolan ligger utanför tätorten. Förskolan har fem avdelningar med 70 inskrivna barn i åldrarna 1-5 år, varav 20 % är barn med annan etnisk bakgrund än svensk. Lise är en 59-årig kvinna som gick förskolläraryt utbildning 1978. Lise har varit verksam som förskollärare i 35 år i samma kommun på olika förskolor. Karin är en 56-årig kvinna som gick sin barnskötarutbildning 1980 och har varit verksam i 33 år i samma kommun och på olika förskolor. Både Lise och Karin har under 2000-talet deltagit i kompetensutveckling som anordnas av Högskolan på orten. Bl.a. har de deltagit i Interkulturell pedagogik, 7.5 hp och Genus-Jämställdhet i förskola och skola, 7.5 hp. Karin har dessutom varit verksam som facklig

företrädare. Lise och Karin är öppna och berättar mer än gärna om sina erfarenheter. Lärarna bollar med varandra och hakar på varandras berättelser och minnen. Mitt intryck är att båda har växt upp i hem där det har varit högt i tak och de grundläggande värdena har funnits högt på dagordningen. Lärarna beskriver sina barndomsår/ uppväxtvillkor med att familjens roll har varit tongivande med värden om vad som anses vara exempelvis rätt och fel, hur man behandlar kompisar och alla människors lika värde. Båda har ett stort engagemang för samhällsfrågor i och i synnerhet för barns rättigheter och möjligheter till bra livsvillkor i förskolans verksamhet.

Berättelsernas tema och diskussion

I denna del presenteras exempel på teman som styrks med lärarnas citat om sina erfarenheter från förskolans uppdrag. Citaten speglar lärarnas utsagor om vad som har varit viktigt att tala om, dvs. erfarenheter och uppfattningar om förskolebarns villkor och förutsättningar till flerspråkighet och flerkulturell tillhörighet inom förskolan. Varje exempel inleds med en kort beskrivning av händelsen och avslutas därefter med en reflektion, vilken relateras till didaktisk och relationell kompetens.

”Ibland får man ju våga lite själv också så är vi gamla uvar”.

Exemplet nedan är en diskussion om barns rätt till allmän förskola.

Lise: // ... dom här barnen som hade sin icke allmän förskola och då kunde man inte se det värdet i det som jag sa till barnens föräldrar, kom hit!

Karin: hmbhbm

L: // ...dom här timmarna men man hade ändå med dom på spåret då blev det lite runt det men det löste sig sen utan rektorn. Och en kollega sa till mig, lägg av Lise du blir avskedad (skratt) omedelbar verkan och jag sa då blir jag det och det hände ingenting. Ibland får man ju våga lite själv också så är vi gamla uvar.

K: Jaaa (skratt)

L: // ...många är oroliga för språket vi har ju fått en pojke jag fick en överlämning av honom han säger ingenting// ... och mycket kring språket det är i 5-årsgruppen mycket kring hur det ska gå i skolan och allt det där...

Min reflektion

Det finns en ton av trotsighet i intervjuerna som t.ex. visar sig i utsagan om att ”då får väl chefen säga upp mig”. Denna utsaga utspelar sig i en situation där läraren Lise slår vakt

om barnets rättigheter i att få delta i den lagstadgade verksamheten inom den allmänna förskolan, dvs. de s.k. '15-timmars barn'. En gedigen yrkeserfarenhet i kombination med mycket god kompetens skulle kunna vara ett uttryck för ovanstående att slå vakt om och leva upp till det uppdrag som föreskrivs i förskolans läroplan. I uppdraget ingår att förhålla sig till samhällets gemensamma demokratiska värderingar gällande jämlikhet och mångfald och lärare i förskolan har som åtagande att tolka, omsätta och förmedla den värdegrund som formulerats i förskolans styrdokument i en verksamhet som utgår från ett tydligt barnperspektiv (Skolverket, 2010).

Att schema regleras, och modersmålsstöd organiseras, på central kommunnivå kan ha negativa följder, t.ex. om barn av organisatoriska skäl erbjuds deltagande i modersmålsstöd på olämpliga tider. Detta påverkar lärarnas möjligheter att ha en så kvalitativt god verksamhet som möjligt. I berättelserna framgår att modersmålsstödjare ibland kommer till förskolan då barnen ligger och vilar. När läraren då frågar modersmålsstödjaren "Kan vi på något sätt påverka när du kommer?" svarar modersmålsstödjaren "Nej, det kan du inte". Detta kan ses som en begränsning av lärarnas didaktiska yrkeskompetens.

"Där försvarade jag ju honom (läs barnet) och modersmålsstödet".

Exemplet belyser strukturella hinder kring modersmålsstödet.

Mirja: Vad skulle det kunna vara, om det nu skulle vara ett problem?

Lise: språket, många säger språket

Karin: och tiden när ska modersmålsstödjaren ska komma och hur ska vi organisera det?

L: // ... det är ju en inställning, ju, det har ju varit så det har ju inte varit högprioriterat man har inte riktigt förstått varför dom kommer hit om man säger så.

K: // ... jag har fått ett samtal från en modersmålslärare som ska vara i albanska som ringde mig i för förra veckan och då frågade jag henne, kan vi på något sätt få påverka när du kommer? Nej, det kan du inte svarade hon mig.

L: nej men det är svårt

K: men det är svårt när den här pojken om han ligger och sover och du ska komma det vill jag absolut inte sa jag då, utan då är det bättre att du försöker och så det här skickade jag med den här kvinnan (modersmålsstödjaren)

K: // ... och nu har hon (modersmålsläraren) gått tillbaka till sin rektor

K: // ...och nu kom hon i fredags och sa att då kommer jag på förmiddagen istället, där försvarade jag ju honom (läs barnet) och stödet.

L: men som princip. som jag har brottats mycket med det är tider och så men det är vi som ska inbjuda till det, det är vi som ska ge modersmålsstödläraren lokaler, resurser och allting, men det är klart sover ett barn...

Min reflektion

Lärarnas relationella yrkeskompetens artikuleras också i uttalanden som synliggör deras intresse för hur det ska gå för barnen i grundskolan och när de betonar vikten av att barnen får stöd på sitt modersmål i förskolan. Av 'talet' framkommer vidare att positiva erfarenheter av modersmålsstöd hjälper barnen att förstå övrig förskoleverksamhet. Citaten "Många är oroliga för språket. Vi har ju fått en pojke, jag fick en överlämning, och han säger ingenting. Mycket kring språket i denna 5-års gruppen. Mycket kring hur det ska gå i skolan och allt det där" och "Man försöker stötta identitet och religion" synliggör lärarnas empatiska kompetens och att de bemöter och intresserar sig för barnen. Det och citatet "Det är svårt när den här pojken, om han ligger och sover och" när modersmålsstödjaren ska komma "det vill jag absolut inte" blir därmed exempel på både positiva attityder och tydlig relationell kompetens. Ovanstående stämmer väl överens både med forskning (Cummins, 2006; Cummins och Schecter, 2003) och lärarnas medvetenhet om modersmålsstödet och interaktionens betydelse. Ytterligare exempel på tydlig didaktisk yrkeskompetens är modersmålsstödjares flexibilitet, vilket följande citat synliggör. "Då kommer jag på förmiddagen i stället" är svaret på en fråga om modersmålsstödet kunde erbjudas barnet på annan tid än den som först var inplanerad när barnen vilade. Citatet synliggör också att lärarna i sin verksamhet utgår från ett tydligt barnperspektiv när de riktar sin uppmärksamhet mot barnens handlingar. Exempel på områden där den relationella yrkeskompetensen kan utvecklas är lärarnas inställning till modersmålsstödjarna och modersmålsstöd, vilket följande citat belyser. "Det är ju en inställning ju, det har ju inte varit så högprioriterat, man har inte riktigt förstått varför dom kommer hit om man säger så". Sett i ljuset av vad Cummins (2006) samt Cummins & Schecter (2003) skriver angående attityder för lärande att kollegors attityd till modersmålsstödjarnas verksamhet är betydelsefull. Enligt dessa forskare försvårar attityden till exempelvis modersmålsstöd barns utvecklande av goda färdigheter i sitt modersmål.

"För vi arbetar ju interkulturellt"

Exemplet visar att lärarna upplever sig som interkulturella av sina kollegor i förskolan, men också att de uppfattar sig själva som interkulturella.

Lise: // ... egentligen skulle du inte fråga oss vi jobbar ju interkulturellt

Karin: neej

L: *man stödjer det*

K: // ...och vi får det också på oss att det säger våra kollegor, alltså Karin, hur ska vi tänka här nu?

L: *frågar*

K: // ...dom frågar för dom vill ha stöd

Mirja: *jaha, vad kull!*

L: *Jaaaa*

K: *då kan ju jag säga vad jag säger då kanske vi kan gå på biblioteket och kan titta om lite böcker ja*

L: *att den här pojken som skulle börja nu tar du det nu liksom som ändå har lite av den interkulturella kunskapen då va*

M: *bmbm*

L: // ...att man har det som inskolning som ansvarsbarn

M: *ja, men då är det så pass högt i tak också att det är uttalat att Karin och Lise har ett ansvar*

L: *det kan man nog säga*

K: // ...likadant kring det här och nu kommer hon (läs Lise) och då får vi inte säga någonting om hur diskussionen var

Min reflektion

De intervjuade lärarna talar i sammanhanget om sin och andras interkulturella kompetens. Citatet "För vi arbetar ju interkulturellt" tillerkänner kollegor samma kompetens genom uttalandet "... har lite av den interkulturella kompetensen...". Lärarnas tolkning av sina kollegors syn på deras interkulturella kompetens visar sig bland annat när nyanlända barn börjar förskolan och lärarna får fungera som inskolningsansvariga för "ansvarsbarn", det vill säga barn med annat modersmål än svenska. Det framkommer också att lärarna utgör stöd för sina kollegor eftersom "dom frågar för dom vill ha stöd" i förskolans interkulturella arbete. Båda lärarna ställs inför normativa utmaningar, främst från sina kollegor. Det blir exempelvis tyst när de kliver in i personalrummet, och de har fått epitetet 'interkulturella' i kollegiet, vilket skulle kunna tolkas i negativ betydelse om att man har rollen som kulturpolis (Lahdenperä, 2008). Å andra sidan har de ett mandat av rektorn att utveckla det interkulturella syn- och förhållningssättet och därmed får lärarna en uttalad roll som kompetensbärare och förebilder.

Avslutande reflektioner

Lärarna är till stor del samstämmiga kring hur styrdokumentet tolkas och hur uppdraget genomförs. I lärarnas utsagor finns s.k. goda intentioner och dilemman som måste hanteras för att det mångkulturella uppdraget ska kunna uppfyllas. I analysen framträder lärarens relationella kompetens i talet om modersmålets positiva konsekvenser för framtida skolframgång samt att barnen utökar sitt ordförråd när läraren talar samma språk som föräldrarna. Via modersmålsstödet får barnen hjälp att förstå övrig förskoleverksamhet. Modersmålsstödarna är verksamma på flera olika enheter och möter strukturella hinder (Balldin, 2010) för ändringar i sina scheman. Dessa hinder har också betydelse för flexibilitet i verksamheten. Förskolans verksamhet kan även verka både exkluderande och begränsande (Björk-Willén, Gruber & Puskas, 2013) trots läroplanens (Skolverket, 2010) skrivningar om jämlikhet och fostran i demokratiska värden. Då man lyckas uppfylla läroplanens och det mångkulturella uppdragets intentioner får barnen goda chanser till deltagande och lärande både på förskolans arena och i andra samhälleliga sammanhang. Genom användningen av den narrativa ansatsen kan man synliggöra olika dilemman som finns i lärarnas utsagor om förskoleverksamhetens möjligheter och begränsningar. Ätminstone i dessa två berättelser betonar lärarna att det är mycket viktigt med lång erfarenhet bl.a. för att våga utmana hur verksamheten genomförs för att uppnå de tolkade intentionerna i mångfaldsuppdraget. Det finns dock strukturella hinder som begränsar möjligheterna att genomföra de intentioner som lärarna har.

Referenser

- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Balldin, J. (2010). *Utsatta barn i förskola. Utmaningar och möjligheter*. En kunskapsöversikt. SOU 2010:95. Stockholm: Fritzes.
- Bengtsson, J. (2005) (Red.). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskas, T. (2013). *Förskolan ur ett etnicitetsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Bron-Wojciechowska, A. (1992). *Life history som forskningsansats och undervisningsrapport*. SPOV 17: 35-49.
- Cummins, J. & Schecter, S. (2003). School based language policy in cultural diversity contexts. In: R.S. Schecter & J. Cummins. *Multilingual education in practice. Using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann.

- Cummins, Jim (2006). Förord. I: Gibbons, P. (Red.). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Fallgren & Hallgren.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Fanon, F. (1971). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight- The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University.
- Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hubinette, T. (2012) (Red.). *Den interkulturella blicken i pedagogiken. Inte bara goda föresatser*. Stockholm: Södertörns Högskola.
- Gough, N. (2007). Commentaries and conversation on Jeanette Rhedding-Jones 'Monocultural constructs'. *Transnational Curriculum Inquiry* 4 (2).
- Halden, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hyltenstam, K. (1988): Att tala svenska som en infödd eller nästan. I K. Hyltenstam & I. Lindberg, (Red.). *Första symposiet om svenska som andra språk. Vol I*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighets forskning; Stockholms universitet.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education* 8: 142-163.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språkvård* 4: 22-28.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multi-etniskt område*. Göteborg: Acta.
- May, S. (1999): Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism. I S. May (Red.). *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.

- Milani, T. (2007). *Debating Swedish. Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Komma till tals*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pérez Prieto, H. (2012). "Vill man ha det samhälle som är?" Den integrerade lärutbildningens uppgång och fall. I en pensionerad lärarutbildares berättelse. I M. Karlsson & H. Pérez Prieto (Red.). *Livsberättelser- mening och identitet i tid och rum*. Karlstad University Studies 2012: 8.
- Persson, S. (2010). *Barndomens förändrade villkor*. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid. Stockholm: Skolverket.
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns lärande, utveckling och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Polkinghorne, D. (1995). "Narrative configuration in qualitative analysis" *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1): 12-28.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma
- Said, E. (2004). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö-98 (rev -10)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Barn, elever och personal på riksnivå*. Rapport 357, del 2. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Ödeshög: Danagård.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1983:57). *Olika ursprung – gemenskap i Sverige*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm.

Del C. Livsberättelser - livsvärld och lärande

9. ”Jag vill att man tar bort kärnämnen och läser mer teori”

Isaks berättelse om att gå lärlingsutbildning

Nina Kilbrink

Inledning

För varje fenomen som studeras finns det olika röster att lyfta (Clandinin & Connelly, 2000). Att studera elevers erfarenheter av lärande och undervisning kan vara ett sätt att bättre förstå lärande inom olika områden (Kilbrink, 2008; Kroksmark, 1987; Marton & Booth, 2000). Genom att låta elever berätta om sina erfarenheter av lärande och undervisning kan man öka förståelsen för hur de möter den undervisning som erbjuds i skolan. I det här kapitlet är det en elevs berättelse om erfarenheter av lärande och undervisning i teknisk gymnasial yrkesutbildning som lärlingsutbildning, som är i fokus.

Mellan 2008 och 2011 testades ett nytt utbildningssystem i den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige. Detta kallades för *Lärlingsförsöket* och innebar att halva tiden av elevernas yrkesutbildning var arbetsplatsförlagd³ (SFS 2007:1349). Lärare, handledare och elever som deltog i detta försök följdes på en skola i ett projekt som kallades *LISA*-projektet (*Learning In Several Arenas*) (Kilbrink, 2013). Detta system implementerades sedan som ett valbart alternativ i och med gymnasiereformen *Gy 11* (Skolverket, 2011). I det här kapitlet får vi ta del av eleven Isaks berättelse om att gå lärlingsutbildning. Syftet med detta kapitel är att visa på hur lärlingsutbildningen erfars av en elev som deltagit i den, med utgångspunkt i ett livsvärlds fenomenologiskt perspektiv.

Teori och metod

I den här studien fokuseras berättelser som en tillgång till andra människors livsvärld. Människors berättelser av sina konkreta erfarenheter av att leva och vara i världen kan vara ett sätt att öka förståelsen för olika fenomen, som till exempel människors lärande. Studiens ontologiska utgångspunkt grundar sig i livsvärlds fenomenologin, där fokus är människors erfarenheter av att leva och vara i världen – livsvärlden (Bengtsson, 2005). Livsvärlden är pluralistisk och beroende på tidigare erfarenheter upplever vi den på olika

³ Det arbetsplatsförlagda lärandet förkortas APL, men eleverna i studien kallar ofta detta för praktik, vilket gör att jag använder dessa begrepp synonymt.

sätt. Livsvärlden är också social och vi lever i en värld som delas med andra (Bengtsson, 2005). Hugo (2007) skriver att "Livsvärlden bärs upp gemensamt samtidigt som den upplevs individuellt" (s 53). En fenomenologisk studie har som mål att fördjupa förståelsen för dessa upplevelser eller erfarenheter (van Manen, 1997). Begreppet fenomen syftar på det subjektivt erfarna. Sakerna, eller objekten, i världen beskrivs "så som de visar sig för någon" (Bengtsson, 2005, s 12) och blir fenomen i uppfattandet. Det är alltså alltid *någon* som erfar *något*, vilket gör att det behövs ett subjekt för att det ska bli ett fenomen (Kroksmark, 1987). Det är fenomenen som är intressanta ur ett fenomenologiskt perspektiv och dessa fenomen finns i världen där vi lever våra liv (Bengtsson, 2005). Det råder därför en ömsesidighet mellan människa och värld och när vi uttalar oss om världen gör vi det alltid ur ett perspektiv. För att visa på ömsesidigheten mellan den som erfar (människa) och det som erfars av någon (värld) används begreppen *erfara* och *erfarenhet* (Bengtsson, 2005; Kilbrink, 2013; Kroksmark, 2007). Varje del av en människas liv kan beskrivas som regionala delar av livsvärlden och dessa påverkar alla vilka erfarenheter vi gör i olika situationer (Bengtsson, 1998; Bengtsson, 2010). Denna artikel behandlar den regionala världen gymnasial yrkesutbildning som lärlingsutbildning.

Livsvärldsfenomenologin ger utrymme för en metodologisk öppenhet, men eftersom det finns ett uttalat fokus på erfarenheter följer också vissa begränsningar vid valet av metod. En livsvärldsfenomenologisk studie är alltid kvalitativ och empiriska studier är av vikt för att kunna uttala sig om studerade fenomen i livsvärlden. För att få tillgång till andra människors livsvärld behöver man också mötas och mötena bör ske på den eller de platser som forskaren vill få kunskap om (Bengtsson, 2005; Hugo, 2007). Genom samtal eller intervjuer kan språket vara *ett* sätt att få tillgång till andra människors livsvärld (Bengtsson, 2005). Det är detta sätt att få tillgång till någon annans erfarenheter av livsvärlden som är i fokus för denna studie.

Som forskare är man en del av den värld man studerar och det går inte att ställa sig utanför livsvärlden och studera den objektivt och skilt från sina egna erfarenheter och förkunskaper (Bengtsson, 2005; Heidegger, 1927/2004; Hugo, 2007). Därför är man som forskare med och påverkar vilka resultat man får genom att man redan i intervjusituationen påbörjar sin tolkning vilket i sin tur gör att man till exempel väljer att ställa vissa följdfrågor och på andra sätt är medskapande till den berättelse som formas under intervjusituationen. Empirin är alltså ett resultat av ett samspel mellan livsvärldar som möts. Det är heller inte möjligt att fullt ut veta vad en annan människa tänker, eller vilka levda erfarenheter andra människor har, men genom att lyssna till andra människors berättelser om deras erfarenheter kan man närma sig en förståelse av varandra (Almers, 2009; Bengtsson, 1993; Hugo, 2007). Metoden som används i den här studien är alltså fokuserad på elevens berättade erfarenheter och det man kan säga något om är det eleven

väljer att berätta för intervjuaren. Detta är ett sätt att närma sig det som eleven tycker är viktigt att lyfta fram (jämför Bengtsson 2005; Heyman & Pérez Prieto, 1998).

Genomförande

I den här artikeln fokuserar jag erfarenheter från en elev på industriprogrammet. Kvalitativa intervjuer med eleven har genomförts, där eleven har fått berätta om konkreta erfarenheter av lärande och undervisning i teknisk gymnasial yrkesutbildning som lärlingsutbildning. Eleven har fått det fingerade namnet Isak. Isak intervjuades vid tre tillfällen (26 minuter, 31 minuter respektive 45 minuter), en gång under varje läsår i hans treåriga utbildning. Intervjuerna var semistrukturerade (Kvale, Brinkmann, & Torhell, 2009; Polkinghorne, 1995) och utgick ifrån frågor inom följande områden:

Lärande i yrkesutbildningen

Koppling mellan lärande i skola och arbetsliv

Hur lärande sker

Vad man lär sig

Teori och praktik

Under intervjuerna har frågorna anpassats efter vad eleven har svarat och beroende på vad eleven har berättat har olika följdfrågor ställts. Intervjuaren var den som styrde upp vad intervjun skulle handla om, men var sedan lyhörd och lät den intervjuade välja vad han velat berätta om de olika områden som berördes och följde upp detta. Intervjun skapades därför i ett samspel mellan intervjuare och den som intervjuades (Bengtsson, 2005; Karlsson, 2006; Kvale et al., 2009). Intervjuerna syftade till att låta eleven berätta om konkreta erfarenheter och intervjufrågorna kunde till exempel inledas med formuleringar som ”kan du berätta om när du...” eller ”kan du ge ett exempel på när du...”. Därefter följdes de olika svaren upp under intervjun.

Eftersom det poängteras att det är viktigt att möten med de människor vars livsvärldar man vill studera bör ske på den eller de platser som forskaren vill få kunskap om (Bengtsson, 2005; Hugo, 2007) har intervjuerna genomförts i de miljöer där eleven genomförde sin utbildning. Den första intervjun med Isak genomfördes på skolan⁴, den andra på hans praktikplats under det arbetsplatsförlagda lärandet och den tredje intervjun genomfördes på plats i skolan. Intervjuerna spelades in och transkriberades.

⁴ Den första intervjun genomfördes av en kollega i forskningsprojektet, den andra och tredje intervjun med Isak har jag genomfört.

Analys

Analysarbetet har skett med utgångspunkt i det som Polkinghorne (1995) kallar *narrativ analys*, där olika beståndsdelar sammanställs till en berättelse. De olika beståndsdelarna som empirin består i och som ligger till grund för analysen i den här studien är de tre intervjuerna med Isak. Fokus vid analysen är innehållet i det Isak har berättat (vad) – inte formen för berättandet (hur). Under analysarbetet har intervjuerna lästs igenom och jag har även gått tillbaka till ljudfilerna för att hitta framträdande drag i innehållet i det Isak valde att berätta om i intervjuerna. Saker han betonat, lyft fram och återkommit till har noterats och markerats under genomläsningen. Citat där detta framgår har lyfts ut. Likheter mellan de olika framträdande dragen har noterats och sammanförts till olika teman. Teman har till att börja med varit preliminära och har efter fortsatta genomläsningar och diskussioner vid seminarier omprövats och omformulerats. Teman har vuxit fram ur materialet och inte varit definierade på förhand. Med utgångspunkt i dessa centrala drag har intervjuerna sammanställts till en berättelse om Isaks erfarenheter av utbildningen. Berättelsen inleds med en intrig, där det centrala i Isaks berättade erfarenheter lyfts fram. Denna intrig följs av de olika teman som vuxit fram ur empirin och som stödjer intrigen. Metoden har tidigare använts i Bjurulf (2008) och Kilbrink och Bjurulf (2013) med inspiration från Czarniawska (2004). Citat som är hämtade från intervjuerna har vävts in i berättelsen för att tydligare lyfta fram Isaks röst. Dessa citat markeras med citationstecken.

Reflektion över metoden

När det handlar om att studera berättade erfarenheter måste man som forskare vara medveten om att det är många steg mellan den levda erfarenheten och det som så småningom en läsare av den färdiga texten tolkar in. Den levda erfarenheten omsätts till exempel i ord och berättelser, vilka sedan en forskare tolkar och sätter nya ord på, och som sedan tolkas av andra läsare (Bengtsson, 2005; Ricoeur, 1992). Det går alltså inte att uttala sig om något annat än det som eleven valt att berätta om. Det finns dock en tillit i att det informanterna väljer att lyfta fram i sina berättelser är något som de upplever som viktigt (jämför Heyman & Pérez Prieto, 1998). Att studera berättelser handlar snarare om att förklara och förstå människors erfarenheter, genom att visa på en av många tolkningsmöjligheter, än att visa på en objektiv sanning (Hugo, 2007; Ricoeur, 1992). Genom att studera elevers berättade erfarenheter om lärande kan man få en djupare förståelse för hur de möter den undervisning de erbjuds. Genom att ge röst åt eleverna kan man få en förståelse för deras erfarenheter och lättare möta dessa i undervisningssammanhang (Kilbrink, 2008; Kroksmark, 1987; Skogh, 2011).

Eleven i exemplet som presenteras här var mycket skeptisk till att vi som intervjuade honom skulle ha någon nytta av att prata med honom. Han uttryckte tydligt att han inte

förstod vad han kunde tillföra – ”jag vet inte riktigt vad du kan få ut utav mig liksom, jag är egentligen ingen såhär som pratar mycket, så du vet det”. Detta återkom han till under både första och andra intervjun, medan han under tredje intervjun verkade vara mer avslappnad och kanske såg intervjutillfället som ett tillfälle där han hade möjlighet att berätta om sina erfarenheter för någon som verkligen lyssnade. Tredje intervjun med Isak blev också därför något längre än de andra två, även om den var mer fokuserad på frågor om lärande. Han hade vid tredje intervjutillfället också en treårig gymnasieutbildning att se tillbaka på och reflektera över, vilket gjorde att han under intervjun kunde utveckla sina berättelser om fler erfarenheter från utbildningen. I intervjuerna lyfter han dock tydligt fram erfarenheter om olika aspekter av utbildningen som verkar vara centrala för honom.

Resultat

Resultatredovisningen nedan inleds med en intrig som sammanfattar framträdande delar av Isaks berättelse om att gå lärlingsutbildningen. Denna intrig är kursiverad och inleds med orden ”Det här är berättelsen om...”. Därefter redovisas de olika teman som stöder intrigen i form av en berättelse skapad av mig som forskare utifrån det Isak valt att berätta i intervjuerna. I beskrivningen av de olika temana nedan finns Isaks egna citat invävda, för att lyfta hans röst i berättelsen.

Isaks berättelse om att gå lärlingsutbildning

Det här är berättelsen om lärlingsutbildningen, där eleven Isak valt att gå för att slippa arbeta med svenska och andra kärnämnen, och för att få möjlighet att jobba med händerna. Han hade dock velat spendera mer tid i skolan än vad de gör, för att lära sig teorin bakom det han gör på praktikplatsen. Isak är missnöjd med sin första praktikplats, då han inte känner att han får möjlighet att göra meningsfulla arbetsuppgifter, men han stannar ändå kvar för att få möjlighet att sommarjobba på industriföretaget där han gör sin praktik. Isak tycker att det är viktigt att få göra och jobba med händerna för att lära sig saker, men poängterar också att det är viktigt att vara i skolan för att fördjupa kunskaperna om det han gör. Lärande handlar om att komma ihåg saker och att göra misstag kan vara ett bra sätt att komma ihåg, så att det är lättare att göra rätt andra gången. Det tredje och sista året av sin utbildning tar Isak hjälp av sin pappa för att komma in på en praktikplats som känns mer intressant och meningsfull för honom och han får möjlighet att lära sig saker som han är intresserad av att arbeta med i framtiden. På denna arbetsplats får han möjlighet att svetsa, vilket är något som starkt intresserar honom. Han tänker sig att som svetsare kan man ha möjlighet att arbeta på många olika ställen och få möjlighet att resa i arbetet. I början av utbildningen såg Isak resandet som en möjlighet att tjäna mycket pengar, medan han i slutet av sin utbildning är mer fokuserad på att få arbeta med något som känns meningsfullt och intresserar honom – snarare än att tjäna mycket pengar.

”Ta bort kärnämnen helt, för jag vill ju bli svetsare”

Isak har valt denna utbildning för att han inte gillar gymnasiegemensamma ämnen, eller kärnämnen som det hette tidigare, och för att han vill ha mycket praktik. Han visste redan i grundskolan att han inte ville hålla på med ämnen som till exempel svenska – ”Svenska, hålla på och leta fakta och skit, nej sådant där tycker jag inte om” säger Isak. Han tycker det är bättre när han får ”praktisera istället och jobba”. Isak tycker att det vore bättre att ”Ta bort kärnämnen helt, för jag vill ju bli svetsare och jag vill inte bli något annat.”

Isak pratar om att han skulle vilja ha mer tid i skolan, än vad han har fått under sin utbildning. Denna tid skulle enligt Isak handla om teori som rör det han gör på arbetsplatsen och inte om kärnämnen. Han tycker alltså att det skulle vara bra att läsa mer i skolan, men innehållet ska relatera till det han gör på sitt arbetsplatsförlagda lärande. Man behöver vara i skolan för att verkligen ”kunna det”. Han säger att ”Alltså det enda jag vill det är liksom att kunna mer om grejerna, inte bara liksom gå och göra en grej utan att veta vad jag använder för pinne t.ex.”. Han vill alltså förstå mer vilka olika svetsmetoder det finns och varför man ska använda för pinnar när man svetsar i olika sammanhang.

Fördelen med att vara i skolan är att där finns det tid att lära sig att förstå det man gör, till skillnad från på praktikplatsen där det mer handlar om att bara göra utan att tänka. Isak säger att ”jag känner inte att jag har någon tid att lära mig lika mycket på praktiken som man har i skolan, då kan man läsa det om och om igen då, om det är ett jobb jag ska utföra så ska det bli färdigt med en gång då istället för att hålla på... man kan ju läsa sig till det mer i skolan då.”

”jag vill ju egentligen inte vara där. Jag vill hellre svetsa”

Isak tycker inte att den praktikplats han blivit tilldelad i början av utbildningen passar det han är intresserad av att göra utan ser den som en plats där han får möjlighet att se hur en arbetsplats fungerar, eller som en möjlighet att få sommarjobb under utbildningen. ”Det är ju inte direkt någon praktik som man lär sig så mycket av. Man lär sig ju inte så mycket där. Det som är meningen som jag tror att jag blev skickad dit är att känna på hur det känns att arbeta då, att arbeta där och jag gör ju samma jox som de gör.” Isak poängterar att han egentligen inte vill vara på det industriföretag där han gör sin praktik, ”jag vill ju egentligen inte vara där. Jag vill hellre svetsa”. Han ser dock en poäng i att han kan tjäna pengar genom att jobba på helger och lov ”man tjänade ganska bra när man jobbade där för jag jobbade kanske helger och sånt där också och jag lärde mig maskinerna utantill nästan så där på de grejerna man tillverkade då, och sen så var jag kvar för att kunna jobba på loven och sommaren. ”

Tredje året av utbildningen ser Isak till att med hjälp av sin pappas kontakter få byta praktikplats och få möjlighet att göra något som han tycker känns meningsfullt under sitt arbetsplatsförlagda lärande. Då berättar han också att ”man får ju tänka mer själv också, mycket själv när man är på praktikplatsen, och i skolan så har man ju läraren mest då som man frågar”. Isak tycker alltså att praktiken blivit mer meningsfull det sista året och motsvarar det han vill hålla på med. Han poängterar att det är stor variation ”så man inte står och gör samma sak, som när jag var på det andra stället kunde jag stå och göra samma sak i tre veckor, alltså trycka på en knapp, det var ingenting för mig alltså”.

Även om han tycker att han fått en mer meningsfull praktikplats tredje året av sin utbildning, fortsätter han att poängtera att det skulle varit bra att läsa mer i skolan, där innehållet skulle relatera till det han gör på sitt arbetsplatsförlagda lärande.

”Det är lättare att komma ihåg om man gör misstagen”

När Isak är på sin första praktikplats pratar han om att lära sig något handlar om att komma ihåg eller att fråga någon. ”Ja det gäller bara att komma ihåg”. Han pratar om att han lärde sig jobbet utantill och inte behövde tänka. På den andra praktikplatsen pratar han mer om att ”man får ju tänka mer själv också, mycket själv när man är på praktikplatsen, och i skolan så har man ju läraren mest då som man frågar”.

För att lära sig något behöver man få möjlighet att göra saker, ibland flera gånger. ”Jag lär mig bättre när jag gör någonting. Istället för att läsa någonting, att jobba med händerna, så lär jag mig lättare” berättar Isak. Ett sätt att göra är att tänka på när man gjort något tidigare ” Det blev bättre den gången också i och med att jag hade gjort det då, så då blev det lättare att göra det andra gången.” När det handlar om att svetsa är det bra att öva gång på gång, ”man får göra hur många svetsar som helst egentligen för att man ska bli en riktig svetsare”. Isak berättar vidare att det är genom träning man får det att ligga i handleden. När man är duktig på att svetsa så ligger kunskapen ”kvar i handlederna”, men också i huvudet enligt Isak.

Han återkommer även senare under sin utbildning till att lärande handlar om att komma ihåg saker. Ofta handlar det om att komma ihåg något som någon har berättat för en. Därför är det viktigt för Isak att han har möjlighet att ställa frågor – till lärare och till handledare. Det är också lättare att komma ihåg saker om man har fått möjlighet att göra saker och ett bra sätt att komma ihåg är att göra misstag ”det är jätkligt bra sätt att lära sig av misstag, det lär man sig mycket på”.

Avslutande diskussion

Denna berättelse ger oss insikt i hur en tolkning av erfarenheter av lärlingsutbildningen kan se ut. Bengtsson (2013) betonar att empirisk forskning genererar empiriska teman, och att styrkan i dessa ligger i att diskutera dem i relation till andra empiriska studier och teoretisk forskning, därför kommer jag nedan att diskutera och relatera Isaks berättelse till annan tidigare forskning.

I Isaks berättelse om den gymnasiala lärlingsutbildningen framgår det tydligt att han skulle ha velat ha mer tid i skolan, men att den tiden skulle handla om andra saker än kärnämnen. Det var också viktigt att vara på en praktikplats som känns meningsfull och där det gavs tillfälle att lära sig något som är intressant. Isak var intresserad av att lära sig saker, men han var också väldigt fokuserad på vad han ville lära sig. Det han lärde sig skulle vara användbart för att kunna bli svetsare, vilket var hans mål med utbildningen. Lärande sker enligt Isak framförallt genom att göra någonting, eller genom att någon visar honom hur han ska göra. Det är också viktigt att få göra misstag och lära sig av dem. Det gör att man lättare kommer ihåg saker.

Eftersom Isak valt denna utbildning för att han inte gillade kärnämnen och för att han ville ha mycket praktik, var det arbetsplatsförlagda lärandet viktigt. I Isaks fall såg han sin första praktikplats som en möjlighet att se hur en arbetsplats fungerar, inte som ett ställe där han verkligen lärde sig ett innehåll som kändes relevant för det han ville arbeta med i framtiden.

Al-Ali och Middleton (2004) skriver att det är viktigt med ett samarbete mellan skolor och arbetsplatser för att garantera ett relevant innehåll ur ett arbetsgivarperspektiv. I Isaks fall var det dock viktigt att inte arbetsplatsen fick för stort inflytande, då det egentligen innehållsmässigt inte var den arbetsplats han helst skulle vilja vara på. Skolan har enligt Lindberg (2003) ett viktigt ansvar för att eleverna ska få möjlighet att lära sig andra saker än rent branschspecifika. Detta blir viktigt om eleverna i framtiden ska kunna ha möjlighet att byta arbetsgivare (jämför till exempel Kilbrink, 2013) eller som i Isaks fall, då de blir tilldelade en praktikplats som inte känns relevant för dem.

Isak blev erbjuden sommarjobb på sin praktikplats. Enligt Skolverkets utvärdering av de tre första åren med lärlingsutbildning i Sverige (2008-2011) är det många elever som fått denna möjlighet (Skolverket, 2012) och på så sätt kan denna typ av utbildning fungera som en väg in på arbetsmarknaden. För Isak var det dock viktigt att få göra något som kändes relevant och motsvarade hans intresse, vilket gjorde att han prioriterade att byta arbetsplats för att verkligen få möjlighet att lära sig det han var intresserad av.

Tidigare forskning har fokuserat att elever kan ha problem med att överföra lärandet i skolan till det de gör på olika arbetsplatser (Tanggaard, 2007). I Isaks fall hade han svårt att koppla det han gjorde i skolan första året till det han gjorde på praktikplatsen, eftersom han i skolan hade större möjlighet att hålla på med svets, vilket var det som intresserade honom. När han senare fick möjlighet att hålla på med svetsning även på praktiken kunde han se en stor nytta med den kunskapen han lärt sig i skolan om olika typer av svetsmetoder i relation till det han gjorde på arbetsplatsen. Han efterfrågade dock en starkare koppling i att teorin han läste i skolan skulle handla om det han gjorde på arbetsplatsen och inte om andra ämnen, som han tyckte kändes irrelevanta för sin utbildning. Enligt Aarkrog (2005) kan skolan respektive det arbetsplatsförlagda lärandet erbjuda eleverna olika möjligheter till lärande. Isak berättelse visar på att det finns större möjligheter att lära sig i lugn och ro i skolan, medan man på en arbetsplats kan se hur det går till när man arbetar.

Akkerman och Bakker (2012) skriver att lärlingssystem kan vara en möjlighet att öka kopplingen mellan skola och arbetsliv, men att det på arbetsplatserna finns en risk att eleverna fastnar i att utföra manuella arbeten. Det liknar det Isak upplevde på sin första praktikplats. Akkerman och Bakker skriver att det därför är viktigt att man lyfter och diskuterar det som händer på de olika arbetsplatserna, så att eleverna får möjlighet att reflektera över det de gör under sitt arbetsplatsförlagda lärande. Läraren är alltså viktig här och Isak poängterade också möjligheten att ha tid att ställa frågor till läraren för att lära sig.

Isaks berättelse, som den tolkats av mig som forskare, visar på en erfarenhet av den tekniskt gymnasiala yrkesutbildningen som lärlingsutbildning. Även om Isak inte såg sig själv som en som pratar så mycket har intervjuerna med honom visat på centrala återkommande drag, som kunnat lyftas och formuleras om till hans berättelse. Dessa centrala delar som handlar om att:

- Han inte vill arbeta med kärnämnen, men vill vara mer tid i skolan och arbeta med yrkesspecifika kunskaper
- Han vill ha en praktikplats där han får göra något som känns meningsfullt
- Lärande handlar om att träna, göra och komma ihåg.

Isaks berättelse innehåller både likheter och skillnader mot resultat från tidigare forskning, vilket redovisats ovan. För att fördjupa kunskaperna om elevers erfarenheter av yrkesutbildning behöver fler studier göras inom området. Det kan till exempel handla om intervjuer med fler elever om deras erfarenheter. Detta skulle kunna bidra med en vidgad förståelse för hur olika erfarenheter av den regionala delen av livsvärlden som handlar om yrkesutbildning erfars av dem som förväntas lära inom den.

Referenser

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137-147.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2) 153-173.
- Al-Ali, S., & Middleton, H. (2004). Technology transfer: The interaction of vocational education and industry, the college of technological studies, Kuwait. *Australian Vocational Education Review*, 11(2), 19-28.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit.* (Högskolan för lärande och kommunikation, nr 6). Doktorsavhandling, Jönköping: Jönköping University Press.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (2 uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2 uppl., ss. 9-58) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutbildning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I M. Hugo, & M. Segolsson (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad värld* (ss. 83-98). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: the Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (Special Edition), 1-18.
- Bjurulf, V. (2008). *Teknikämnets gestaltningar: En studie av lärares arbete med skolämnet teknik.* (Karlstad University Studies, nr 2008:29). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research.* London: Sage.
- Heidegger, M. (1927/2004). *Varat och tiden1* (R. Matz Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Heyman, I., & Pérez Prieto, H. (1998). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning: En rapport från forskningsgruppen utbildning: Kultur-interaktion-karriär, UTKIK.* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program* (Högskolan för lärande och kommunikation, nr 2). Doktorsavhandling, Jönköping: Jönköping University Press.

- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. (Uppsala Studies in Education, nr. 112). Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.
- Kilbrink, N. (2008). *Legorobotar i skolan: Elevers uppfattningar av lärandeobjekt och problemlösningstrategier* (Karlstad University Studies, nr 2008:7). Licentiatavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Kilbrink, N. (2013). *Lära för framtiden: Transfer i teknisk yrkesutbildning* (Karlstad University studies, nr 2013:4). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Kilbrink, N., & Bjurulf, V. (2013). Transfer in technical vocational education: A narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 519-535.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. (Göteborg studies in educational sciences, nr 63). Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenigrafisk didaktik: En didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift/Nordic Journal of Teaching and Learning*, 17(2-3), 1-31.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S. Thorell, Övers., 2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2003). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40-61.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Heyman, I., & Pérez Prieto, H. (1998). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning: En rapport från forskningsgruppen utbildning: Kultur-interaktion-karriär, UTKIK*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch, & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (ss. 5-23). London: Falmer Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Från text till handling: En antologi om hermeneutik* (M. Fatton Övers., 3 uppl.). Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- SFS 2007:1349. *Om försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning*. Hämtad 2009-07-09, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2007:1349>
- Skogh, I. (2011). Vad tycker eleverna? I S. O. Hansson, E. Nordlander & I. Skogh (Red.), *Teknikutbildning för framtiden: Perspektiv på teknikundervisningen i grundskola och gymnasium* (ss. 103-113). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Gymnasial lärlingsutbildning de tre första åren 2008–2011: Deltagande, elevernas erfarenheter och studieresultat*. (Rapport, nr. 373). Stockholm: Skolverket.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2 uppl.). Ontario: Althouse press.

10. Ricoeur och narrativen ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv

Juvas Marianne Liljas

Inledning

Sabine Gruber hävdar i boken *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik* (2008) att skolans mångfaldssatsningar kan vara kontraproduktiva. I en ansats att utjämna etniska skillnader sker i vissa fall istället en förstärkning av utanförskap och olikheter. Gruber belyser därmed de svårigheter som skolans uppdrag innebär. I en allt mer globaliserad värld accentueras i relation till de påfrestningar fenomenet innebär på skolans miljö parallellt den eftersläpning som skolmiljön och dess aktörer manifesterar. På kontextnivå är detta ett samhällsproblem. Det världssamhälle som globaliseringen medfört innebär samtidigt fragmentering, regionalisering och decentralisering. Det blir upp till var och en att lösa problemen på bästa sätt (jfr Kristensson Ugglå, 2002). Den lins genom vilken Gruber belyser problemet innebär dessutom en dubbel optik; om vi på ett oreflekterat plan föreställer oss att den kompetens som eftersträvas redan finns, uppstår en risk att fältets bristande förmåga förblir dold. Sabine Gruber diskuterar vad hon kallar för en oreflekterad vardagsrasism, som inte bottenar i enskilda lärares ovilja, utan i djupt rotade mönster och strukturer, men som i slutändan ändå leder till att barn ges olika chanser och förutsättningar (Gruber, 2008). Det problem som Gruber identifierar ger upphov till en mängd tolkningskonflikter. Den tummelplats av osorterade intryck, normer och värderingar som skolan innebär, ställer frågan i vilken utsträckning vi står redo att hantera de ständiga perspektivskiften som en globaliserad värld ger upphov till och som betingar enskilda elevers villkor.

Enligt företrädare för hermeneutiken hör denna filosofi och tolkningslära nära samman med globaliseringsprocessen. Med sin långa historiska bakgrund har denna äldre tolkningstradition utvecklats till en filosofi i vår tid. Med titeln *Slaget om verkligheten: Filosofi, omvärldsanalys, tolkning* (2002) redogör Bengt Kristensson Ugglå för hermeneutikens utökade domän. I relation till de utmaningar vi står inför träder hermeneutiken fram som en metodologisk möjlighet när det gäller tolkning och analys av alltmer komplexa samhällsstrukturer. Denna utgångspunkt förstärks av Staffan Selander och Per-Johan Ödman (red.) i *Text & Existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap* (2004) där

hermeneutikens betydelse för samhälleliga och pedagogiska processer lyfts fram på ett tidsenligt sätt och där tillämpning av hermeneutik som metod exemplifieras i ett antal aktuella forskningsnedslag. Hermeneutikens betydelse för pedagogiska processer och framförallt förflutna pedagogiska processer är en erfarenhet som delas av författaren till detta paper (Liljas, 2007; 2012; 2013a; 2013b). Den forskning jag bedrivit inom historiska och utbildningsvetenskapliga fält har inspirerats av hermeneutiska problemställningar. Framförallt har jag fördjupat mig i filosofen Paul Ricoeurs (1913-2005) position på det hermeneutiska tolkningsfältet. Utgångspunkten har varit att tolka djupare för att förstå bättre. Framförallt har jag stimulerats av tolkningens ”penser plus” och det tolkningsutrymme som innebär en förlängning av tolkningens suspens (oavgjordhet) (Ricoeur, 1993:37; Liljas, 2007:69; jfr Kristensson Ugglå, 1994:180, 305). I *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt* (1994) manifesterar sig Kristensson Ugglå som en av de främsta uttolkarna av Ricoeurs filosofiskt inriktade hermeneutik. Titel och innehåll fungerar som inspirationskraft till denna text.

Att ömsom lyssna och misstänka är signifikativt för Ricoeur och ett uttryck för misstankens hermeneutik. Genom att utmana inkännandets hermeneutik, *einfiilung*, främst utvecklad av 1800-tals filosofen Schleiermacher, för Ricoeur in en kritisk dimension i tolkningen. I syfte att eliminera aktörers eget tolkningsföreträde förflyttar Ricoeur intresset från författaren bakom texten till textens egen förmåga att skapa mening. Fokus riktas, istället för allt fastna i textens sak, på den värld som breder ut sig framför texten (Kristensson Ugglå, 2004: 26, 31, 33f; 2002:353). Denna tilltro erkänner också den muntliga berättelsens kapacitet att bilda mening. Den styrka som finns i berättandet när det gäller att förstå sin samtid och programförklara framtiden, är en hörnpelare hos Ricoeur där även en handling kan förstås som en text (Kristensson Ugglå, 2002).

I detta paper resonerar jag om hur Paul Ricoeurs syn på narrativen kan ha betydelse för ett aktuellt skolprojekt om mångfald ur ett pedagogiskt ledarskapsperspektiv. Syftet är att via hermeneutisk metodologi finna teoretiska utgångspunkter som i sökandet efter en fördomsfri position förmår frilägga myter och dolda innebörder. Avsikten hos Ricoeur är inte att avlägsna myterna utan att med systematiskt utarbetade och tydligt redovisade metoder tolka dem för att nå deras djupare mening (Liljas, 2007:62).

Enligt Gianni Vattimo (1996) är hermeneutiken den koine (mötesplats) där världar och människor kan mötas. Hermeneutikens fördelar är, enligt Vattimo, att denna mötesplats omfattar erfarenheters totala möjlighetsspektra, vilket innebär en upplåtenhet (apertura) som motsvarar den spännvidd där samstämmigheter och olikheter kan verifieras (s.30). Hermeneutikens största tillgång är, enligt Vattimo, förmågan att ifrågasätta. Hermeneutikens nihilistiska kall drivs så långt att hermeneutiken till och med förmår ifrågasätta sig själv, menar Vattimo (Vattimo, 1996:13–27). Hermeneutiken är alltså inte begränsad till livsvärldar utan greppar över omvärldsfilosofi och samhällskontexter som

bryts ner på institutionell nivå till förskolor, sjukhus och klassrum (Selander & Ödman, 2004: 9). Genom att omväxlande möta det främmande och bekanta ökar vår förståelse. Förståelse innebär också självförståelse. Självförståelse är i Ricoeurs tappning en krävande uppgift som sker i förhållande till vår omvärld genom vilken vi tolkar och förstår oss själva (jfr Gustavsson, 1996).

Genom att först beskriva projektets utgångspunkter redogörs i det kommande för Paul Ricoeurs intentioner med *Time and narrative* (1984-88). Primärt koncentreras texten kring hans syn på narrativen (livsberättelsen) som är temat i denna konferens. Centralt i detta paper är det metodologiska raster främst utgörande den mimesis-teori som, inspirerad av Ricoeurs operationalisering (operation de configuration), ska bringa det tidigare nämnda skolprojektet till en abstraherande nivå. Metodologiskt är artikeln framskriven inom den forskningskontext som projektet har som ram, men kan sägas ligga steget före och fungera som en brygga för projektets metodologiska utgångspunkter. Projektet är, som ett förtydligande, i skrivande stund inte genomfört och beskrivs enligt planerad struktur.

Projektets syfte och teoretiska utgångspunkter

I projektet skriver vi fram vikten av att lärare, i sin praktik, gestaltar ett mångfaldsfrämjande som går utöver förutbestämda idéer om vem eller vilka som representerar mångfalden i klassrummet. Syftet är att belysa på vilka sätt lärares ledarskap kan leda till meningsfullt mångfaldsfrämjande av klassrummets mångfald.

Pedagogiskt ledarskap bortom mångfaldsbegreppets begränsningar

Skolans pedagogiska verksamheter har, sammantaget, ett stort juridiskt och etiskt ansvar för mångfaldsfrämjande. Detta gäller även Lärarutbildningen som åläggs att verka för att möjliggöra ett sådant pedagogiskt ledarskap. Enligt Prop. 2009/10:89, ska den nya lärarutbildningens utbildningsvetenskapliga kärna innehålla normkritiska perspektiv. Vi intresserar oss därför för hur verksamma lärare som ledare hanterar ett mångfaldsfrämjande utifrån normkritiska förhållningssätt. Ett normkritiskt förhållningssätt bidrar till, menar vi, självreflexivitet, ifrågasättande av förgivettagna föreställningar och meningsfullt mångfaldsfrämjande.

Samtidigt som styrdokumentet lyfter fram mångfaldsarbetet som ett etiskt ansvar finns också begränsningar och fällor i själva mångfaldsbegreppet. Begreppet, som utmanar vårt rationella tänkande, riskerar att peka ut grupper och kategorier som särskilda representanter för det mångfaldiga. Grubers normkritiska perspektiv ger oss därför en

värdefull inblick i komplexiteten att tillägna sig normkritiska förhållningssätt (Gruber 2008).

En ambition med projektet är att ta sig förbi de begränsningar och spänningar som begreppet lider av. I samma stund som ett manifest ideologiskt begrepp etablerats som norm eller antagits som ideal i en praktik, har en latent typ av konstituerad makt behäftats med begreppet (Liedman, 1996; 2006). Sven-Erik Liedman menar att det för varje tid finns två identifierbara grundformer av ideologi som verkar samtidigt fast på olika plan. Till skillnad från manifesta och klart uttryckta utsagor opererar latent eller frusna ideologier under ytan och bidrar till förgivettagande hos fältets aktörer (Liedman, 1997: 165-197; 2006:463). Detta, menar vi, även gäller begreppet mångfald som, utifrån en etablerad syn på vad begreppet representerar, reserverats för att skydda och värna ett urval av kategorier. Samtidigt som detta bidrar till ökad medvetenhet och rättsäker lagstiftning innebär det en begränsning. Denna begränsning manar till att söka sig bortom kategorier och se om begreppet kan undgå en reducering genom att vidga förståelsen av och synen på vad begreppet mångfald innebär.

I vår förståelse av mångfald vill vi lägga vikt vid begreppet den Andre, som teoretiskt pregnant. Begreppet är centralt inom ett mer förståelseinriktat hermeneutiskt perspektiv. Bakgrunden står att finna i äldre hermeneutik där begreppet är en omskrivning för det okända eller nya. Innebörden är att utmana det man redan ”vet” genom främmandegörande. Den andre är också ett aktuellt begrepp hos Ricoeur som menar att man genom att söka förstå den andre ökar sin kunskap om sig själv (Ricoeur, 1984). Ricoeur driver begreppet än längre och hävdar att man genom att se sig själv som den andre (Oneself as another) blir medveten om det etiska ansvaret som en människa har (Ricoeur, 1992).

Projektet bygger på förförståelsen att mångfaldsfrämjande måste ske i möten mellan en ledargestalt som möter den Andre *bortom* det vi identifierat som begränsande kategoriseringar. För att kunna identifiera vad som sker eller inte sker i möten behöver uppmärksamheten riktas mot såväl diskursiva som icke-diskursiva resurser och uttryck.

I brytpunkten mellan diskursivt och icke-diskursivt vara finner vi tre dimensioner med särskild relevans för pedagogisk praktik, inom vilka vi gör anspråk på att kunna identifiera resurser och uttryck som lärare använder sig av för att främja klassrummets mångfald och som möjligen erbjuder att frigöra sig från diskursivt belastade kategoriseringar (jfr Marner & Örtengren, 2003: 82). De dimensioner vi identifierar är emotionella, relationsetiska och musiska.

Genom att beskriva den musiska människans betingelser väljs ett ontologiskt perspektiv som betonar människans vara i världen på bekostnad av den färdighetskanon som dominerat den västerländska undervisningskulturen (Bjørkvold, 1991; Liljas, 2010: 152-

154). Musisk pedagogik pekar på ett tvärvetenskapligt förhållningssätt som grundas i det meningsskapande som kommunikativ förmåga och förmåga att skapa delaktighet och samhörighet kan bidra till i pedagogisk verksamhet (ibid.; Grahn, 2005, jfr Liljas 2010:156). Vi ser i det musiska förhållningssättet ett konstnärligt register som kan hjälpa oss att belysa mångfald bortom diskurs och norm.

Projektets övergripande frågor är:

1. Hur gestaltas pedagogiskt ledarskap när lärare möter sina elever/barn i praktiker som kan beskrivas och förstås som mångfaldiga?
2. Hur skapar lärare mening kring sitt ledarskap genom att berätta och reflektera kring det?
3. Vad sker av meningsskapande kring, och språkliggjord gestaltning av ett pedagogiskt ledarskap i lärares livsberättelser?
4. På vilka sätt använder sig lärare av icke-verbala resurser, så som emotionella, musiska och etiska, i möten där mångfaldsfrämjande, pedagogiskt ledarskap gestaltas?
5. Hur kan de icke-diskursiva uttrycken förstås i förhållande till det meningsskapande som sker i lärares livsberättelser?

Forskningsmetoderna som ska användas är klassrumsobservation i skolans tidigare år (F-3), samt djupintervjuer med lärare. Teoretiskt orienterar sig projektet dels mot Ricoeurs brytpunkter där erfarenheter språkliggörs, dels mot livsberättelseteorins meningsskapande.

”Time and narrative”

I livsberättelseforskning är förhållandet mellan tid och berättelse viktigt. Hur berättelsen inordnas tidsmässigt är temporala betingelser som påverkar berättelsestrukturen och förståelsen av hur berättelser konstrueras (Karlsson & Perez, 2012: 2). Det outgrundliga tidsbegreppet och dess relation till människans narrativa vara, är det centrala temat i Ricoeurs *Time and narrative* (1984-1988). Verket syftar ytterst till att finna en förmedling mellan den fenomenologiska tiden (den levda tidserfarenheten) och en kosmologisk tidsordning men problematiserar också det motsägelsefulla i hur begreppet tid uppfattas som enhetligt trots att det samtidigt framställs i termer av framtid, nutid och förflutet (Ricoeur, 1988:244–274).

Ricoeur, som talar om skillnaden mellan den inre utsträckta tiden och den yttre mekaniska klocktiden, uppehåller sig kring möjligheten att genom berättelsen formulera en tredje tid, den historiska tiden. Ricoeur försöker på så vis koppla samman tidsproblematiken med den berättande funktionen i enlighet med hermeneutikens cirkulära betingelser: "tiden blir mänsklig tid genom att vara berättad tid och berättelsen får sin fulla innebörd först när den blir ett förhållande av tidsbunden existens" (Kristensson Uggla, 1994:405).

Detta förmedlande moment, som innebär en refiguration där tiden blir mänsklig, relateras till människans drivkraft att berätta. Ricoeur hävdar att människan formar sin identitet genom att språkliggöra sin historia och driver sin tes så långt att det mänskliga livet får sin förståelse genom berättelsen. Det Ricoeur främst intresserar sig för är berättandets sociala aktivitet, att berättandet, som kräver någon som lyssnar, är grunden till att försöka förstå någon annan (jfr Gustavsson, 1996:102). Här träder också betingelserna för mångfaldsprojektet fram där vi utgår ifrån att vi, genom att lyssna, ska få tillgång till lärarnas livsvärldar.

Ett centralt tema hos Ricoeur är berättandets identitetsskapande karaktär. Han menar att narrativen bär på en levd erfarenhet som definierar oss och påverkar vår förmåga att medverka till hur framtiden formas (Ricoeur, 1984). Med denna utgångspunkt samspelar lärares dagliga gärning med kollektivets historiska pedagogiska arv. Ricoeur menar att narrativen bär på en "pre-narrativ" erfarenhet, en levd erfarenhet som genom berättelsen återverkar på det verkliga livets praktiska fält.

Det mänskliga handlandet har på samma sätt som en text - vars betydelse frigjorts från det ursprungliga sammanhanget – samma betydelse, som inte låter sig reduceras till betydelsen i den ursprungliga situationen där den uppstod: Istället tillåter den på nytt en inskrivning i av dess mening i nya sammanhang. (Ricoeur, 1993:88)

I hermeneutiken förklaras det tredelade nuet (framtid, nutid och dåtid) med att vi, i vårt vardagliga arbete, länkar vårt eget nu till både förfluten tid och till framtiden. Med detta hermeneutiskt inspirerande synsätt är vi själva en del av de gärningar som utförts men också som kommer att utföras (Kristensson Uggla, 1994:436f.). Vårt uppdrag har på så sätt har en tidsligt överskridande karaktär som belyser betydelsen av hur mångfaldsarbete tolkas och bedrivs.

I *Time and narrative* förklarar Ricoeur vad han menar genom att upprätta en tredelad *mimesis*. Av intresse för projektet är hur mimesisbegreppet i Ricoeurs tappning utvecklar

och fördjupar förståelsen av livsberättelsen där Ricoeurs kritiska rekonstruktion av begreppet öppnar för en djupare förståelse av mimesisbegreppets innebörder.

Mimesis

Traditionellt har mimesis ansetts beteckna en avbildande funktion. Ricoeurs definition kan därför uppfattas som ett korrektiv av en äldre betydelse, när han inspirerad av Aristoteles tar avstånd från den avbildande funktionen till förmån för begreppets kreativa innebörd.

Mimesis i Aristotelisk mening innebär imitation eller efterhärming och handlar hos Ricoeur om en komplicerad återgivning som betingas av hur *mythos*, intrigen används. Begreppen lånas från teatern där *mythos* används för att belysa det mänskliga handlandet. De gestaltande handlingsmodus som användes inom det antika dramat avsåg att väcka reflexion hos människor genom igenkännande. Ricoeurs utgångspunkt är att våra föreställningar (konfigurationer) om verkligheten (mimesis 2) alltid är hämtade från tidigare erfarenheter (prefigurationer) av verkligheten (mimesis 1) och att innehållet i dessa föreställningar i sin tur alltid kommer att återverka (refigurera) på verkligheten (mimesis 3) (Kristensson Ugglå, 2002: 358-359).

Mimesis-processen belyser på så sätt det faktum att verkligheten växer fram och formas interaktivt genom hur människors samspelar med sin omvärld. Mimesis-processen belyser också på vilket sätt *mythos* (handlingen) kan användas som ett redskap för att belysa den verklighet vi står för nära för att själva se. Detta innebär en möjlighet för människan att förstå sig själv bättre genom insikten hur vi, genom det vardagliga livets handlande, medverkar till det sätt på vilket verkligheten skapas och omskapas (ibid.).

Denna utgångspunkt delas av Bruner (1996) som förklarar att vi genom de stora berättelserna bättre förmår förstå vår egen livsberättelse. Främst sker detta genom främmandegörandet av det alltför välbekanta och de framstående berättelsernas förmåga att väcka nya frågor (Bruner, 1996:124). Bruners kopplingar till skolvärlden aktualiserar livsberättelsens betydelse för klassrummets demokrati. Hans narrativa tes går ut på att människans förmåga att konstruera och tolka berättelser är avgörande för att förstå hur vi ska konstruera våra liv i relation till de utmaningar vi kommer att möta (ibid.).

Bruners resonemang bekräftar inte bara att Ricoeurs teorier kan tillämpas på skolans kontexter, utan pekar i hög grad på betydelsen av det mångfaldsarbete projektet vill undersöka. I *Time and Narrative* (1988) belyser Ricoeur hur både mänskliga och samhällsliga identiteter konstitueras genom de narrativ de införlivar som sina egna berättelser (s. 247). Av intresse för skolprojektet är betydelsen av hur berättelserna

producerar mening där det professionella medvetandet förstärks i sin identitet (Ricoeur, 1988:183).

Ett livsberättelseperspektiv

För att kunna synliggöra och analysera lärares gestaltning av mångfaldsfrämjande utgår vi från ett livsberättelseperspektiv. Inom detta perspektiv betraktas livsberättelsen både som objekt för studien och som metod för datainsamling. Livsberättelsen förmedlar således inte bara kunskap om pedagogiskt ledarskap, utan kan också betraktas som gestaltning av pedagogiskt ledarskap (Mishler, 1999, Kemuma, 2007). I livsberättelsen ryms inte bara rationella överväganden och förklaringar. Inbäddade i berättelsen om våra liv finns också emotionella aspekter. Våra emotioner är ett resultat av maktpositioner i våra praktiker och speglar att vi kan- liksom när vi talar om diskursiva, rationella val, använda emotionella uttryck för att samtycka, protestera, göra motstånd och påverka andra (jfr Kristensson Uggla, 2002). Om emotioner kan förstås som likvärdiga i våra rationella överväganden förtjänar de också att belysas i forskning kring lärares värderelaterade arbete.

Vi tänker oss, utifrån vår teoretiska utgångspunkt, att bemötandet hämtas från en förspråklig miljö där mötet med den andre präglas av en mimesis med återklang från känslomässiga strukturer innan den flyttas över till orala språklandskap där orden får en innebörd som kan tolkas. Denna brytpunkt är central när vi försöker förstå vad som utgör det mångfaldsbefrämjande pedagogiska ledarskapet specifikt. Genom att studera hur det non-verbala, ordlösa föregriper men också inbegriper det språknät som skapar kommunikativa resurser, avsöks en domän med relevans för hur det pedagogiska ledarskapet i mångfaldshänseende gestaltas.

Mimesis-teorin som metodologisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten bygger på en tolkningsteoretisk modell som lyfter in förståelsen av det narrativa förloppet genom att skapa en relation mellan det bekanta (le Mème) och det främmande (l'Autre). I syntesen av dessa betraktelsesätt formas en analogi (l'Analogue) som leder till en fördjupad och kunskapshöjande nivå (Liljas, 2007: 58).

- Mimesis 1 – (Le Mème)
- Mimesis 2 – (L'Autre)
- Mimesis 3 – (L'Analogue)

Det skillnadstänkande som Ricoeur etablerar är ett uttryck för forskarens förmåga att genom främmandegörande växla genom närhet och distans. Tolkningsprocessen avancerar på så sätt mellan en inledande ofreflekterad tolkning till en kritiskt prövad förståelse.

Mimesis-teorin operationaliseras genom tre figurer ”operation de configuration” som var och en beskriver huvuddragen inom varje tolkningsfas (Ricoeur, 1993:207–211).

- Mimesis ₁ – prefiguration – (Förförståelse)
- Mimesis ₂ – konfiguration – (En likhetens konstruktion)
- Mimesis ₃ - refiguration – (En omskapelse)

De tre figurernas operationella betydelse beskrivs som en rörelse från yttolkning till djuptolkning där mimesis ₂ placerar in som ett förklarande led mellan den otolkade handlingen i mimesis ₁ och omformuleringen i mimesis ₃. Mimesis ₂ fungerar som ett laboratorium där verkligheten aldrig kan återskapas men där konfigurationens “som om världar” genom undersökningen av ”hur verkligheten förmedlas” är det närmaste verkligheten vi kan komma (Kristensson Uggla, 2002: 313).

Den förklarande proceduren pekar tillbaka på Ricoeurs ambition att förklara för att förstå bättre. Ricoeur avvisar uttolkarens alltför idoga strävan efter tolkningens entydighet. Istället uppmanas forskaren att tillvarata den mångtydighet som tolkningen uppenbarar. Utgångspunkten är att tolkningen får näring av konflikten mellan den direkta och den inriktade meningen (Kristensson Uggla, 1994: 183f).

Inspirerad av Aristoteles använder Ricoeur det trefaldiga mimesis för att ge det till synes välkända en ny och djupare innebörd. Refigurationens omskapelseprocess i mimesis ₃ pekar tillbaka på den kantianska bildningstraditionen där är det kritiska inslaget är nära besläktat med den kreativa förmågan (Gustavsson 1996: 190, 102f). Den estetiska dimensionen motsvaras hos Ricoeur av forskarens förmåga ”att tänka bortom det faktiska” och pekar på en resurs som öppnar för att se ”det möjliga” men också det oupptäckta (ibid.: 102f).

Till gagn för projektet

Mimesis i betydelsen en kreativ omskapelse erbjuder ett tolkningslandskap som söker sig bortom etablerad terminologi till förmån för resurser som är symboliskt förmedlade och där det indirekta sätts före det direkta. Detta menar vi har stor betydelse för projektet

eftersom begreppet mångfald innebär ett erkännande av andra perspektiv där den estetiska domänens kreativa sätt att betrakta det annorlunda samtidigt innebär en respekt för det avvikande. Mimesis-processens intresse för det icke sedda avsöker domäner som tänjer på perspektivets gränser och skapar en spänning i relation till mångfaldsbegreppet.

Med inspiration av Ricours *Time and Narrative* (1984-88) utgår vi från att mimesisteorin, med livsberättelsen som bärande teoretiskt fundament, erbjuder ett sätt att återföra hermeneutiken till ett epistemologiskt användbart plan. Operationerna är ett sätt att organisera tolkningsarbetet där tolkningen delas upp på olika betydelseplan och där konfigurationen innebär den största utmaningen. Att utifrån livsberättelserna skapa ”en likhetens konstruktion” innebär tolkningsmässigt en balansakt som aktualiserar den ”kommunikation på bristningsgränsen” som Kristensson Uggla (1994) så förtjänstfullt problematiserar. Samtidigt som hermeneutiken balanserar i tolkningens relativistiska utmarker så erbjuder Ricoeur en stabiliserande effekt.

Den konflikt som Ricoeur identifierar mellan de skilda tidsperspektiven har sin motsvarighet i två etablerade epistemologiska traditioner, där den kosmologiska kalendertiden avser att *förklara* tiden, och den fenomenologiska tiden kan beskrivas som ett sätt att *förstå* den existentiella tidserfarenheten. Tolkningsteoretiskt får denna betydelse eftersom Ricoeur, genom att kombinera förståelsen med förklaringen, intar en förmedlande position mellan humanvetenskapen och naturvetenskapens skilda traditionsfält (Ricoeur, 1993:68f, jfr Liljas, 2007: 60).

Projektets potential

Metodteoretiskt innebär projektet att nya sätt att beskriva skolans praktik kan utvecklas. Metodutvecklande insatser innebär att det etableras nya raster till gagn för livsberättelse forskningen där den vetenskapliga belysningen av skolans praxisfält utgör en viktig arena. Metodologiskt kan projektet, genom sitt teoretiska perspektiv, bidra till ett uppbrott från ett imiterande eller kopierande paradig. Mimesis- modellens tolkningsnivåer syftar i grunden till en validering av forskarens rekonstruktion. Giltigheten kvalificeras genom de olika tolkningsstadierna och är en konsekvens av den prövning som berättelserna genomgår.

Centralt i projektet är att mimes-modellen används på tre olika plan.

1. Analys av lärarnas livsberättelser

2. Analys av narrativer
3. Analys av forskarnas tolkningar

Utöver analyser av lärares livsberättelser innebär empirin på en andra nivå att en analys av narrativer sker. Det teoretiska raster som ligger till grund för den narrativa analysen specifikt hämtas från *Time and Narrative* 1984-88. Verket, menar vi, har genom sin inspiration till livsberättelseforskningen, en särskild relevans. I förgrunden för Ricoeurs egna antaganden utgör hans förmedlande position mellan fenomenologin och hermeneutiken å ena sidan och hans sammanförande av naturvetenskapens *förklara* och humanvetenskapens *förstå* å den andra sidan, viktiga utgångspunkter.

Med tanke på analysens validitet bör en särskild vaksamhet riktas mot hur våra egna tolkningar påverkar resultatet. På en tredje nivå analyseras därför, i enlighet med den främmandegörande aspekten, även forskarnas tolkningar av lärarnas livsberättelser. Genom att tydligt redogöra för de fyra forskarnas individuella förförståelse i relation till den förförståelse som forskarna gemensamt representerar som "levd erfarenhet", är vår ambition att bidra till en utökad transparens. Som seniora forskare företräder vi olika forskningsfält där etik och värdegrund, identitet och relationer samt estetik och musisk pedagogik utgör specifika kompetenser som korsvis befruktas. Som exempel på vår gemensamma förförståelse träder fältkännedom, erfarenhet av läraryrkets praxis, lärarutbildarperspektiv samt forskningsfältets kanonisering, fram som viktiga parametrar. Vårt gemensamma mål är därmed, så långt det är möjligt, att beakta den misstankens hermeneutik som i hög grad pekar på forskarnas förmåga att ifrågasätta sina resultat.

"Oneself as another"

I studien försöker vi belysa hur verksamma lärare erfar sitt pedagogiska ledarskap med hjälp av resurser som emotioner och ett musiskt förhållningssätt utgör. Intresset riktats bl.a. mot icke-verbala möten som upplever sig som jämlika och som banar väg för att relationer skapas på ömsesidig grund. Ett centralt begrepp är den andre som i denna studie ställer frågan om vem den andre är och som ingår i en hierarkisk diskussion. Frågan om den andre är väsentlig i vår forskningsansats då den påverkar vem vi själva är. Ricoeur (1992) åskådliggör genom att påvisa gemensamma drag hos densamme och den Andre, betingelser som blir viktiga för denna diskursiva utgångspunkt. I vår strävan att identifiera hur den Andre identifieras i det pedagogiska mötet träder densamme fram som den andre och omvänt. Detta menar vi får konsekvenser för den mångfaldsdiskurs vi ämnar belysa.

Från det avtryck som lärarnas livsberättelse gör finns ett förlopp som ska tolkas. Här finns deras egna berättelser men också det historiska minne som lever genom kroppliga och

rumsliga praktiker. Ett centralt tema hos Ricoeur (1993) är berättandets identitetsskapande karaktär. Han menar att narrativen bär på en levd erfarenhet som påverkar våra möjlighetsbetingelser (s.217f). I denna minnets domän delas mellan lärarna i projektet inte bara minnet av de vardagliga situationerna utan även det narrativa minnet av tidigare historiska händelser som lagrats i den stora berättelsen.

Mot bakgrund av ovanstående aktualiseras det ansvar vi har inte bara när det gäller våra egna handlingar utan även över de handlingspraktiker vi medvetet eller omedvetet traderar. Hur detta ansvar kan förstås ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv utgör grunden för detta paper. Intresset centreras kring hur lärares nedärvda vardagliga yrkespraxis ärvs vidare inom såväl utbildningskontexter som i skolans rumsliga och kroppsliga praktiker och den betydelse livsberättelsen som vetenskaplig metod kan ha för att blotta hur synsätt och fördomar traderas.

Referenser

- Bjørkvold, J. R. (1991). *Den musiska människan: Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bruner, J. (1996). *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad: Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Grahn, M. (2005). *Musernas viskningar förr och nu: En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping: Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten. Diss.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning I vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor I det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Karlsson, M. & Perez Prieto, H. (red.) (2012). *Livsberättelser: mening och identitet i tid och rum*. Karlstad: Karlstad University Studies 2012:8.
- Kristensson Uggla, B. (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I Selander, S. & Ödman, P-J. (red.) (2004). *Text & Existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 23-42). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kristensson Uggla, B. (2002). *Slaget om verkligheten: Filosofi Omvärldsanalys Tolkning*. Stockholm/Steag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.

- Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Symposion.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen: Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonnier Förlag.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liljas, J. M. (2013a) Den musikaliska salongen i Falun: En studie av den borgerliga salongen som pedagogisk miljö. I Holgersen, S-E., Georgii-Hemming, E., Graabraek Nielsen, S., Väkevä, L. (red.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol 14* (s. 47-71). Oslo: NMH- publikasjoner;. 2013:1.
- Liljas, J. M. (2013b). The Music Salon in Falun During the 19th Century. In: Jansson, B. G. (Ed.), *The Significance of World Heritage: Origins, Management, Consequences: The Future of the World Heritage Convention in a Nordic Perspective* (pp. 344-362). Falun: Högskolan Dalarna; 2013. Arbetsrapport/Högskolan Dalarna, 1.
- Liljas, J. M. (2012). The Björling ‘Opera’: A children's Nursery Academy and an Italian Conservatory in Miniature. In: Savouja, A., Ander, O., Broman-Kananen, U.B., Hesselager, J. (Eds.), *Opera on the Move in the Nordic Countries During the Long 19th Century* (pp. 17-49). Helsingfors: Sibelius Academy. DocMus Research Publications, 4.
- Liljas, J. M. (2010). Från mousiké till musisk pedagogik: En ämnesdidaktisk fördjupning. I Burman, A., Graviz, A., Rönnby, J., (red.) *Tradition och praxis i högre utbildning: 12 ämnesdidaktiska studier* (s. 139-162). Södertörn: Södertörn Studies in Higher Education 1.
- Liljas, J. M. (2007). *”Vad månne blifva af dess barnen?”: En studie av David Björlings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner*. Stockholm: KMH Förlaget Diss.
- Kemuma, J. (2007). Life history methodology: A tool for (studying lives) (re)constructing a multiplicity of stories in Different Socio-Cultural, Economic and Political Spaces. In Petersen, K.A., Glasdam, S., Lorentzen, V., (red.). *Livshistorieforskning og kvalitative interview* (pp. 308-332). Danmark: PUC CVU Midt.vest,
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists’ Narratives of Identity*. Cambridge, Mass.: London: Harvard University Press.

- Regeringens proposition 2009/10:89. Bäst i klassen - en ny lärarutbildning.
<http://www.regeringen.se/sb/d/12489/a/139330>
- Ricœur, P. (1984-1988). *Time and narrative. Vol. 1-3*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Ricœur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Selander, S. & Ödman, P-J. (red.) (2004). *Text & Existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Vattimo, G. (1996). *Utöver tolkningen: Hermeneutikens betydelse för filosofin*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

11. Om förändrat liv och lärande vid nedsatt syn: livsberättelser med grund i människors livsvärld

Inger C. Berndtsson

Inledning

I den här texten diskuteras och exemplifieras hur livsberättelser som metod kan ta utgångspunkt i människors livsvärld avseende både livsvärldsfenomenologiska teorier och människors levda erfarenheter. Konkret ges exempel från två genomförda empiriska studier där livsberättelser använts som redskap för att studera hur människors livsvärld förändras vid en omfattande funktionsnedsättning (Berndtsson, 2001, 2014). Båda studierna har haft som övergripande syfte att studera hur livet förändras i samband med synnedsättning eller blindhet och hur personer lär sig leva med en förändring av den egna kroppen. I den första studien ingick personer som hade fått sin synnedsättning eller blivit blinda för ganska många år sedan, i den andra studien ingick personer som nyligen hade fått en synnedsättning, där de också aktivt deltog i rehabiliterande insatser. Deltagarnas ålder är mellan 31 och 77 år. Livsberättelser har använts som metod i båda studierna i kombination med andra kvalitativt inriktade metoder, bland annat intervjuer med fokus på reflektion och berättelser, deltagande observationer och användande av dagbok (se t.ex. Taylor & Bogdan, 1998). Studierna har primärt genomförts i deltagarnas hem och närmiljö samt i den senare studien även i anslutning till en rehabiliteringsenhet. I den första studien genomfördes åtta och i den senare studien fem livsberättelseintervjuer. Livsberättelserna genomfördes på så sätt att de inledningsvis fokuserade om individerna hade upplevt några händelser som särskilda utmaningar i livet och hur de i så fall hanterat dessa händelser. I vissa fall nämndes synnedsättningen som den mest genomgripande händelsen som inträffat i livet, i andra fall var synnedsättningen en av flera omfattande händelser. I livsberättelserna framstod individernas synnedsättning och blindhet på olika sätt utifrån det levda liv som de inbäddades i och gavs därmed olika gestalt. Ingen livsberättelse var den andra lik. Nedsatt syn kom också att framstå på varierande sätt i de olika berättelserna utifrån det liv och den värld som utgjorde resonansbotten för livsberättelsen. Olika berättelser om hur livet hade förändrats i samband med synnedsättning eller blindhet framträdde och formades i de tretton livsberättelseintervjuerna. Eftersom flera av deltagarna i studierna haft sin synnedsättning under lång tid kom livsberättelserna också att spegla det samhälle där individerna gjort sina erfarenheter. Samtliga intervjuer kännetecknades av förtroende och kan karaktäriseras som öppna samtal med god tid för

reflektion av det som berättades. Den empiriska fråga som specifikt fokuserades och som utgör exempel i den här texten är hur omfattningen av synnedsättningen eller blindhet inverkar på upplevelser av förändrat liv i relation till när i livet synnedsättningen inträffar och den då befintliga livssituationen. Exempel kommer att ges från fyra livsberättelser. Urvalet är gjort så att det speglar variationen i materialet.

Förändrad livssituation, brott i livet och lärande

I forskning som tidigare genomförts av olika forskare har synnedsättning identifierats som trauma, som en mängd förluster, som avbrott i personers biografi eller som övergång från en seende till en blind värld (Berndtsson, 2001, kap. 3). Det som framför allt kommer att läggas tonvikt vid i den här texten är synnedsättning och blindhet som ett brott i människors liv, där både liv och värld förändras. Utifrån det större materialet i de båda studierna blir det också möjligt att behandla frågan om hur omfattningen av synnedsättningen inverkar på erfarenheter av brott i livet. I den första studien var flertalet av deltagarna helt blinda eller hade mycket svår synnedsättning, i den andra studien var en person blind medan övriga deltagare hade synnedsättning av varierande omfattning.

I relation till individers förändrade livssituation vid synnedsättning och blindhet har processer av lärande framträtt som det som primärt förmår individen att återigen leva ett fungerande vardagsliv (Berndtsson, 2001). Inom hälso- och sjukvård har pedagogisk forskning med fokus på individers eller patienters lärande tidigare utförts i begränsad omfattning. Ett exempel är en antologi av Hansson Scherman och Runesson (2009) med fokus på patienters lärande. Den tradition som här vidareförs är den fenomenografiska traditionen där uppmärksamhet riktas mot hur individer uppfattar det som ska läras. Den livsvärldsfenomenologiska teorin har en annan utgångspunkt för lärandet. Lärande ses i denna tradition som utgående från *innehåll*, *individ* och *värld* (Bengtsson & Berndtsson, 2014). Det är alltid någon som lär sig något. Utgångspunkter för forskningen om lärande är teorierna om livsvärlden.

Livsvärld som levd värld

Med livsvärld avses den värld där människor lever sitt dagliga liv och som ofta tas för given (Bengtsson, 2005). Livsvärlden ses som relativ till olika individer och liv och värld är därmed ömsesidigt beroende av varandra (Bengtsson & Berndtsson, 2014). Individens varande i världen innebär att om världen förändras så förändras även individen, och på motsvarande sätt förändras erfandet av världen om individen förändras. Kroppen ges i den här teorin en särskild ställning som subjekt vilket uttrycks via begreppet levd kropp (Merleau-Ponty, 1945/2012). Vidare betonas människans existens och att hon är aktör i världen (Heidegger, 1926/2013). Livsvärlden kan därmed sägas utgöras av allt som är möjligt att göra och erfara för en individ, samt att världen får mening genom vårt agerande

och förståelsen av den (Bengtsson & Berndtsson, 2014). Förutom att individen kroppsligt är placerad i världen och relaterad till rummet, inryms också erfandet av tiden som en central dimension i människors livsvärld. Erfandet av tid är särskilt relevant och intressant för livsberättelseforskning eftersom olika individer erfar och förhåller sig på olika sätt till förfluten tid, nuet och framtiden. Livsvärlden är också en social värld med föregångare, nutida och kommande generationer (Schütz, 1932/1967). Sammantaget erbjuder livsvärldsfenomenologin en utvecklad teoretisk grund för att studera individers berättelser om sitt eget liv där levda erfarenheter är av central betydelse för erhållandet av kunskap.

Livsvärlden som utgångspunkt för berättat liv

Att använda livsberättelser inom en livsvärldsansats (Bengtsson, 2013a) har hittills inte varit så vanligt förekommande (Bengtsson, 2013b). De forskningstraditioner där forskare mer frekvent använt sig av livsberättelser återfinns bland annat inom symbolisk interaktionism med fokus på vuxenpedagogik (t.ex. Bron & West, 2000) och inom biografiskt lärande (t.ex. Alheit, 2009), men även inom socialkonstruktionism (t.ex. Johansson, 2005). Dock har det blivit mer vanligt att utgå från människors livsvärld för att öka förståelsen för hälsa och sjukdom med fokus på patienters meningsskapande och berättelser där *the voice of the lifeworld* lyfts fram (Olin Lauritzen & Svenaeus, 2004).

Fenomenologin inrymmer olika traditioner och riktningar (Bengtsson, 1991) och resonemanget i den här texten anknyter primärt till livsvärldsfenomenologin som den utvecklats inom pedagogisk forskning (Bengtsson, 2005, 2013a). Primärt anger Husserl att fenomenologi handlar om en vändning mot och följsamhet mot ”sakerna”, vilket alltid avser saker för någon (Bengtsson, 2005). Det ska betonas att livsvärldsfenomenologin också har nära anknytning till existensfilosofisk och hermeneutisk fenomenologi (Bengtsson, 1991, kap. 2). De empiriska studier som presenteras i den här texten har genomförts inom en hermeneutisk fenomenologisk tradition där tolkningar av livsberättelserna möjliggjort att studera och lyfta fram människors livsvärld. Det tolkande momentet inom livsvärldsfenomenologin har därvidlag tydliggjorts, t.ex. för att tydliggöra vändpunkter i berättelserna (Berndtsson, 2001).

Hur ges då forskaren möjlighet att studera människors livsvärld? De angreppssätt som ofta lyfts fram är att delta i den andres livsvärld, dvs. skapa möten mellan livsvärldar, jfr deltagande observation (Taylor & Bogdan, 1998) och att via språket i samtal närma sig den andres värld (Bengtsson, 2005). Övergripande eftersträvas en öppenhet inför det som visar sig. I de studier som genomförts (Berndtsson, 2001, 2014) har båda dessa angreppssätt använts, dock med tydligare fokus på deltagande observationer i den andra studien. För att närma sig och undersöka den andres livsvärld har också berättelser visat

sig vara särskilt användbara (Berndtsson, 2001). Genom berättelser ges inblickar i den andres levda värld som den erfars av den personen. I berättelsen ges mening åt det inträffade. Berättelser gestaltar därmed levda erfarenheter och ger privilegierade möjligheter att ta del av människors levda liv i empirisk forskning. En berättelse kännetecknas av en början, en mitt och ett slut (jfr *plot*, Hydén, 1997). Hydén lyfter även fram att berättelser säger något ”om både berättaren och dennes värld” (s. 16). Metoden passar således väl att använda inom en livsvärldsansats till följd av att livsberättelser ger möjlighet att ta del av individers tidigare levda liv på det sätt som det i berättelsen gestaltas, framställs och tolkas av den enskilda individen. Det hermeneutiska inslaget blir här tydligt eftersom en händelse eller något upplevt, ofta berättas utifrån hur det förstås i den situation där det berättas. Livsberättelser är därmed ett lämpligt val när man önskar kunskap om hur ett tidigare levt liv och en individs historia inverkar på det liv som levs idag. På det här sättet kopplar livsberättelser an till tiden i form av levd tid.

Förutom tidsaspekten ger livsberättelser också möjlighet att gestalta social interaktion och intersubjektivitet (Merleau-Ponty, 1945/2012; Schütz, 1932/1967), vilket också är en central dimension inom livsvärldsansatsen. Berättelser har även använts för att studera hur funktionsnedsättningar kan förstås i relation till en individs liv i en samhällskontext (se t.ex. Olin Lauritzen & Svenaeus, 2004). I berättelser framträder även människors handlingar, vilket ger möjlighet att låta aktivitetskroppen framträda (Berndtsson, 2001, 2014). Exempelvis har deltagarna berättat om händelser där synnedsättningen eller blindheten inte alls har framträtt som en begränsning, vilket ofta är det förväntade från andra människor, utan i stället har exempel ibland getts där deltagarna lyckats särskilt väl med att utföra vissa aktiviteter. På detta sätt har normer och fördomar trätt fram utifrån hur de upplevts av individer som både blir och känner sig begränsade av andras uppfattningar, jfr begreppet stigma.

Utifrån ett pedagogiskt och specialpedagogiskt intresse blir det alltså möjligt att i individers livsberättelser få kunskap om social interaktion, utförandet av aktiviteter och lärande i olika faser av människors tidigare levda liv. Därigenom blir det möjligt att analysera och identifiera levda erfarenheter av möjligheter och hinder för lärande. Det blir också möjligt att identifiera om lärandet någon gång har avstannat samt vad som i så fall har inverkat på att lärandet har startat på nytt. Berättelserna har tolkats och getts mening avseende innebörden av lärande som trätt fram vid tolkningen och analysen av materialet.

Livsberättelser i studier av förändrat liv

De exempel på livsberättelser som ges är hämtade från två tidigare studier som båda haft som syfte att identifiera och tydliggöra aspekter av lärande i relation till synnedsättning eller blindhet (Berndtsson, 2001, 2014). En fråga som ställdes var på vilket sätt livsvärlden

förändras vid synnedsättning eller blindhet och hur förändringarna erfars? Som tidigare nämnts har livsberättelseintervjuer genomförts med 13 personer. I den första studien hade deltagarna haft sin synnedsättning mellan 8 och 51 år. I den senare studien hade de ganska nyligen fått en mer omfattande synnedsättning. I båda studierna har livsberättelser utgjort ett centralt inslag i datainsamlingen. Genomförandet av livsberättelseintervjuerna skedde till övervägande del i personernas hem, med undantag av två intervjuer som genomfördes på arbetsplatser. Livsberättelserna är att betrakta som tematiserade (Bertaux, 1981) då de fokuserar det tidigare levda livet med tonvikt på hur synnedsättningen har inträtt i personernas liv. Deltagarna kom att påbörja mycket varierande berättelser om det egna levda livet. Samtalen var öppna och utifrån det som berättades ställde jag reflekterande frågor för att tydliggöra och fördjupa olika aspekter av det berättade. Till övervägande del försökte jag följa med i det personerna delgav mig och ge stöd i att strukturera och fortsätta berättelsen. I den senare studien prövades även olika tolkningsmöjligheter med grund i livsvärldsteorier gentemot deltagarnas berättelser under samtals gång. Samtliga livsberättelser spelades in, skrevs ut ordagrant med angivande av särskilda uttryck som pauser, skratt, etc. Totalt omfattar materialet 418 utskrivna sidor i den första och 221 sidor i den andra studien. Bearbetning och analys har skett med grund i en hermeneutisk tolkningsprocess där delar och helheter i intervjuerna kontinuerligt har kontrasterats mot varandra. Övergripande tolkningar har sedan formulerats med stöd i hela materialet (Gustavsson, 2000; Ödman, 2007). Det ska noteras att de båda studierna har bearbetats och presenterats var för sig. Observera dock att presentationen i den här texten primärt grundar sig på fyra av de tretton livsberättelserna.

Livsberättelser om synnedsättning och blindhet

I den här delen av texten avser jag att visa exempel på hur nedsatt syn gestaltar sig som förändrat liv i samband med en kroppslig förändring. Utgångspunkten är att människan är förbunden med sin värld via den levda kroppen och en förändring av kroppen medför därför också en förändring av världen (Berndtsson, 2001; Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007; Merleau-Ponty, 1945/2012). Exempelen visar hur synnedsättning och blindhet gestaltas på olika sätt och får olika betydelse i individers livsvärld.

Maria – blindhet som genomgripande förändring i livet

Maria är den person i den första studien (Berndtsson, 2001, s. 145–150) som fick sin synnedsättning oerhört abrupt. Hon blev blind under några timmar. Det här hände i samband med att barnen var små. Självt berättar hon om det på följande sätt:

Jo, när man förstod vad det handlade om så ... var det som marken rämnade under en. Man reagerar typ så här att det här är inte jag, det händer inte mig. /---/ Ja, jag trodde ju att livet var slut helt enkelt. Jag trodde inte att jag skulle kunna, alltså leva

ett vettigt liv och kunna ta hand om mina barn och ... det trodde jag faktiskt inte, för jag har aldrig kommit i kontakt med någon ... typ då synskadad. Så jag hade ingen tanke på att det skulle kunna fungera, för just när det händer då blir man bara sittandes där – kan ingenting. Kan inte orientera sig ens från sängen till toaletten mer eller mindre på sjukhuset, och då tanken på att man skulle leva hemma, så det trodde jag faktiskt inte. Inte med vildaste fantasi. (s. 148)

För Maria blev livsvärlden totalt och brutalt förändrad. I den situation hon hamnade i förstod hon inte hur hon skulle kunna klara av att fortsätta sitt liv och ta hand om sina barn. Hon var totalt chockad och mådde fruktansvärt dåligt. Hon hade inte heller någon erfarenhet av att tidigare ha mött personer med synnedsättning. Den situation Maria hamnat i kan beskrivas som ett vakuum. Livet hade krympt ihop. Hon såg inte längre någon möjlig framtid. För Maria hade livet drastiskt delats i ett före och efter synförlusten – ett brott i hennes liv. Livet hade stannat upp, det fanns inte någon horisont framåt (van Peursen, 1977) och ingen framtid. Hela hennes tidigare förankring i tid och rum hade förändrats. Inte heller klarade hon av att utföra sina dagliga sysslor. Brottet berörde hela familjen.

Lars – har varit blind hela sitt liv

Lars är också blind men den berättelse som utspinner sig i samtalet med honom är av helt annan karaktär än Marias. Lars blev blind redan under det första levnadsåret och under hela sitt liv har han haft att förhålla sig till detta faktum (Berndtsson, 2001, s. 175–179). För Lars har hans mycket tidiga nästan totala synförlust inte någon given plats när det handlar om genomgripande förändringar i livet. Det tar en lång stund in i livsberättelseintervjun innan vi närmar oss det här ämnet, och då på en direkt fråga från mig.

Så jag blev ju blind. Jag var ju, jag såg en aning på ett öga ett tag men det var ju inget som jag minns hur det var nu. Utan i stort sett hade jag väl bara ont i ögat jämt så jag satte handen för det i stället så jag skulle skydda det i stället, men ... Så jag kan inte minnas hur det var att se. Det kan jag överhuvudtaget inte ... det vet jag inte något om. Men däremot ... jag kan minnas att jag hade ont, det kan jag göra. Men att se vet jag inte vad det är. /---/ Så jag har ju ingenting att jämföra med. Jag är ju blind och har varit det så att säga nästan all min tid, så jag ... Det är som jag brukar säga när folk säger att du måste väl önska att du kunde se. Då säger jag att det vet jag inte därför att det tror jag tvärtom skulle vara, det skulle nog vara en utmaning om jag plötsligt började se. (s. 178)

I berättelsen om hur blindheten kommit in i hans liv blir det uppenbart att han inte har något att jämföra den här situationen med. Den lilla synrest han hade under första levnadsåret har han inte något minne av. För Lars del finns det alltså inte något före och efter synförlusten. Det har från hans första levnadsår varit den situation som varit given och naturlig för honom. Han säger: ”Men annars går jag inte och tänker på det att jag är blind, det är en sådan situation som bara är” (s. 179). Lars har alltså inte något konkret erfaret att kontrastera den nuvarande situationen mot. När han tänker tillbaka tror han dock att det var i samband med att han inte alltid fick vara med i de andra barnens lekar som han förstod att det var skillnad på honom och de andra barnen. Det var i mötet med andra och hur de bemötte honom som han blev varse att han inte riktigt var som de andra barnen, men han beskriver inte detta som något brott. Lars berättar även om hur han av andra genomgående i livet har blivit bemött och betraktad som just annorlunda, vilket han själv inte alls har någon upplevelse av att vara. Blindheten framstår alltså via andras bemötande mot honom. Eftersom Lars inte har något att kontrastera sin situation mot upplever han sig inte alls som annorlunda då han själv inte har någon upplevelse av förändrat liv. Andras fördomar drabbar emellertid honom på samma sätt som andra blinda personer drabbas.

Alice – kombinerad syn- och hörselnedsättning

Alice har en progredierande synnedsättning och när jag möter henne har den sedan cirka ett år tillbaka påverkat henne på en mängd olika sätt. Från att tidigare ha varit en mycket aktiv yrkeskvinna har synnedsättningen nu medfört att hennes yrkesliv på ett påtagligt sätt förändrats. Hon är nu sjukskriven. Synnedsättningen har också på ett ganska brutalt sätt även aktualiserat en hörselnedsättning som hon haft sedan barndomen. För att det ska fungera att vara aktiv med en hörselnedsättning krävs att synen används på ett mycket medvetet sätt, men när det inte längre blir möjligt att kompensera den nedsatta hörseln med hjälp av synen träder också hörselnedsättningen fram på ett tydligare sätt. På något sätt har hon trott att hon som kvinna inte ska kunna utveckla den ögonsjukdom som finns i hennes släkt. När hon får besked om sin ögon diagnos blir det lite av en chock för henne. ”Ja, det kom som ett dråpslag fullständigt”, säger hon. Då tappade hon fotfästet lite.

Naturligtvis då när det här kom då med synen då, då föll jag nog ihop lite grann för då tyckte jag det var lite väl tufft. Det hade väl räckt att jag hade öronen. Ja, så då såg jag ju allt väldigt svart. (Berndtsson, 2014)

Alice upplevde nu också att hon hade ett mycket mindre värde som människa. Hon har beskrivit situationen på ett liknande sätt i en dagbok som jag fått förtroende att ta del av.

Det kom som en chock. Tisdagen den 17 augusti fick jag besked av ögonläkaren vid sjukhuset att jag hade ögonsjukdomen retinitis pigmentosa. Det är en obotlig ärftlig ögonsjukdom som kan leda till både blindhet och dövhet. (ibid)

Tiden efter beskedet mår Alice inte alls bra. ”Jag hann bli väldigt ledsen och nergången”, säger hon. Hon skriver i sin dagbok, tar kontakt med en mängd instanser för behandling och kontaktar sina barn och barnbarn. Hon beskriver det som att hon hamnat i en grop som det gäller att ta sig upp ur. Alice arbetar för mycket, har svårt att sova och oroar sig för hur snabbt hon kommer att bli sämre och hur hennes framtidsutsikter ser ut. Hennes situation kan beskrivas som ett brott i hennes liv, till stor del relaterat till arbetslivet.

Marianne – synnedsättning i kombination med andra funktionsnedsättningar

Marianne har under ett flertal år levt med flera olika sjukdomar och nedsättningar i sin kropp. Att hon fått en synnedsättning har därför inte varit den enda genomgripande händelsen i livet, i stället exemplifierar hennes livsberättelse vad det innebär att få en omfattande synnedsättning i en livsvärld där det redan finns andra funktionsnedsättningar att hantera.

Men nu tycker jag ju det värsta är ... det är ju ögonen. Så man får liksom lägga åt sidan vissa saker utan ... ja, som nu, nu är det här nytt. Nytt och nytt är det ju inte men jag menar när jag ser att det blir sämre och sämre. Och det går ju som vi sa, vi har pratat om att allting tar mycket, mycket längre tid. Jag hänger ju inte med på samma sätt som en frisk. När det inte syns ut... det syns ju inte liksom utåt att man, att man är synskadad, som jag nu. (Berndtsson, 2014)

I livsberättelseintervjun är det ändå inget som tyder på att livet har stannat upp så där drastiskt som det gjort för flera av de andra deltagarna i studierna. Hon fortsätter att kämpa. Visserligen är det arbetsamt och vissa saker kan hon inte längre klara själv, och visst reagerar hon mycket starkt när hon i ett intyg får läsa om att hennes synnedsättning kommer att vara livslång, men det har ändå inte den inverkan i hennes liv att allt liksom har stannat upp. Det har inte heller i Mariannes livsberättelse kunnat identifieras ett brott i hennes liv. Själv säger hon att det kanske har att göra med att hon har kämpat med så många andra sjukdomar i sitt liv – den nedsatta synen blir på något sätt endast ytterligare något att hantera och bemästra i hennes vardagliga livsvärld. Hon har inte heller fått någon särskild kris just till följd av synnedsättningen. Trots det här har ändå hennes möjligheter att utföra dagliga aktiviteter förändrats, men ännu inte på ett helt drastiskt sätt. Hon har också mycket stöd av familj och vänner. Synnedsättningen gör dock gradvis insteg i hennes liv.

Tolkningar av förändrat liv

De varierande livssituationer som exemplen belyser är till sin karaktär både olika och lika. Lika är de såtillvida att alla fyra personerna har fått en synnedsättning eller blivit blinda. Deras livssituationer är ändå mycket olika, vilket avspeglar att nedsatt syn alltid måste förstås i relation till människors levda liv. De fyra exemplen lyfter fram dels att en inträffad blindhet kan upplevas olika beroende på när i livet den inträffar, dels att en synnedsättning ges olika innebörder i kombination med andra funktionsnedsättningar.

För Maria har synnedsättningen i form av blindhet medfört ett abrupt brott i hennes liv. Det går inte längre att leva livet som förut. Hon upplever sitt liv som kluvet i två delar – före och efter att hon blivit blind (Berndtsson, 2001). Ett fenomen som tidigare av Bury (1982) beskrivits som ”biographical disruption”. Även Alice har upplevt att livet har delats itu. Kännetecknande för de här båda kvinnorna är att de har genomfört ett omfattande arbete för att bearbeta det inträffade. Situationen är att betrakta som en kris och för båda har existentiella frågor trätt fram. I den här situationen är det också vanligt att man kan uppleva sig själv som objekt och att man primärt ”har” sin kropp (Bouman, 1970), vilket kan kontrasteras i relation till att man vanligtvis är sin kropp, att den är självklar för mig. Brottet har i livsberättelserna identifierats i relation till tiden, till rummet, till genomförandet av aktiviteter och i relation till andra människor och socialt liv (Berndtsson, 2001). För Marianne däremot har inte något motsvarande brott identifierats. Hennes synnedsättning är omfattande men i livssituationen i övrigt har inte någon så omvälvande tolkning kunnat göras. För Lars kan inte heller någon omfattande förändring i livet sägas ha skett. Han har varit blind sedan tidiga barnår och det är i stället andra som upplever honom som annorlunda. Det är också via andra människor som han själv har blivit varse att han inte kan se – men vad det är kan han inte fullt ut förstå. Åldern då en omfattande synnedsättning inträder i livet har alltså i de här livsberättelserna visat sig ha betydelse. Även andra funktionsnedsättningar inverkar alltså också på hur en synnedsättning upplevs och hanteras i det vardagliga livet.

För de här personerna, samt även för de andra som deltagit i studierna, har det blivit tydligt att de till följd av det som skett har fått en förändrad identitet där de till stora delar inledningsvis upplevde sitt människovärde som förminskat. Det har också blivit uppenbart att människor så länge som möjligt försöker upprätthålla ett normalt liv, där det dagliga livets aktiviteter utgör en av hörnstenarna. Så småningom uppstår det emellertid sprickor i det dagliga görandet. Aktiviteter blir svårare och svårare att utföra och till slut går det inte längre. Genom att världen upplevs via den egna levda kroppen innebär detta också att världen krymper. Aktivitets- och handlingsrepertoaren inskränks.

Deltagarna har alla arbetat med att återupprätta sitt värde som människa och att lära sig att återigen klara av sitt dagliga liv. Här visar sig kontakter och relationer till andra som också har en synnedsättning som oerhört värdefulla. Synnedsättningen visar sig härigenom också ha en social dimension. Sammantaget har det för flera av dem tagit många år från att uppleva sig som mindre värd och ”handikappad” till att åter erövra ett människovärde och sammanlänka den nya livssituationen med det tidigare levda livet.

Avslutning

Användningen av livsberättelser för att studera erfarenheter av hur livsvärldar förändras över tid menar jag sammantaget är ett kraftfullt redskap inom livsvärldsfenomenologisk forskning. Att som forskare i samtal närma sig den andres livsvärld och levda erfarenheter och lyssna till vad personer berättar ger en god grund för att förstå konsekvenserna av en synnedsättning eller blindhet i vardagligt liv. Förutom allt praktiskt som inte längre kan utföras träder särskilt människors existentiella livsvillkor fram. I de beskrivna fallen har livet i många avseende tidsmässigt krympt ihop. Det som också blir tydligt är hur människan är invecklad eller sammanflätad med andra människor. Livsvärldens socialitet blir märkbar. Det är i relation till andra och hur de i sin tur förhåller sig till synnedsättningen, som den träder fram och ges olika mening i människors liv. Livsberättelser blir härigenom också ett sätt att studera identitet och dess förändringar över tid. Metodologiskt knyter användandet av livsberättelser inom livsvärldsansatsen an till ett hermeneutiskt arbetssätt (t.ex. Gustavsson, 2000; Ödman, 2007) och narrativ analys (t.ex. Polkinghorne, 1995) där också själva intervjuförfarandet och analysarbetet medverkar i skapandet av en ny berättelse om synnedsättningens levda konsekvenser i en människas liv.

Referenser

- Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (s. 116–128). London: Routledge.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900–1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (Andra upplagan, s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013a). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, Special Edition, September, 1–18.
- Bengtsson, J. (2013b). With the lifeworld as ground: Introduction to the special issue. An outline of the Gothenburg tradition of the lifeworld approach. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, Special Edition, September, 1–9.

- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2014). *Elevers och lärares lärande i skolan utifrån ett livsvärlds fenomenologiskt perspektiv*. (under utgivning)
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande vid synnedsättning och blindhet* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. C. (2014). *Teoretiska grunder till livsvärldsbaserad rehabilitering vid synnedsättning och blindhet*. (Manuskript)
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38(2), 256–277.
- Bertaux, E. (1981). Introduction. I D. Bertaux (Red.), *Biography and society* (s. 5–15). London: SAGE.
- Bouman, J. C. (1970). *En annorlunda neuroslära. Psykologiska aspekter på den mänskliga existensen*. Uddevalla: Zindermans.
- Bron, A., & West, L. (2000). Time for stories: the emergence of life history methods in the social sciences. *International Journal of Contemporary Sociology*, 37(2), 158–175.
- Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness*, 4(2), 167–182.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 1 – introduktion*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hansson Scherman, M., & Runesson, U. (Red.). (2009). *Den lärande patienten*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, M. (2013). *Vara och tid* (J. Jakobsson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1926)
- Hydén, L-C. (1997). De otaliga berättelserna. I L-C. Hydén & M. Hydén (Red.), *Att studera berättelser* (s. 9–29). Stockholm: Liber.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, övers.). London: Routledge. (Original publicerat 1945)
- Olin Lauritzen, S., & Svenaeus, F. (2004). Introduktion: Vardagsvärlden och medicinen. I S. Olin Lauritzen, F. Svenaeus, & A-C. Jonsson (Red.), *När människan möter medicinen* (s. 9–29). Stockholm: Carlssons.
- van Peursen, C. A. (1977). The horizon. In F. A. Elliston & P. Mc Cormick (Red.), *Husserl: Expositions and appraisals* (s. 182–201). London: University of Notre Dame Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert, övers.). Evanston, IL: Northwestern University Press. (Original publicerat 1932)

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods* (3rd Ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

12. Konsten att komma in på livet med narrativ design

Monica Vikner Stafberg

Inledning

Intresse för vuxnas lärande har jag burit med mig sedan jag började studera psykologi och pedagogik för många år sedan. Jag intresserade mig för hur lärande egentligen fungerade och jag gick många vägar innan jag tillslut bestämde mig för att ta reda på hur det är att vara lärarstudent och utvecklas till lärare inom ramen för lärarutbildningen. Men det är inte bara ramarna i en utbildning som väcker mitt intresse, även livet utanför en utbildning påverkar vad som händer i den. De existentiella frågorna eller livet blev en viktig faktor i min avhandling.

Då frågan om livets inverkan på utbildningsresultat 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 mitt syfte. För att komma närmare kärnan i lärarblivandet valde jag därför tidigt att använda livsberättelseansatsen. Med den skulle jag få en rik information om hur studenterna upplevde sin vardag på lärarutbildningen. Att försöka fånga och beskriva hur en identitet utvecklas är en grannlaga uppgift. Att följa en intervjumall skulle kunnat vara fruktbart å ena sidan för att få svar på möjliga frågor men som en läsning å andra sidan då jag inte skulle kunna få svar annat än på frågor jag formulerat. En livsberättelse skulle få identiteten och studentens blivande i fokus.

Syftet med studien är:

... att undersöka hur lärarstudenter utvecklar sin yrkesidentitet inom ramen för den politiskt styrda lärarutbildningen.

I formuleringen av syftet följer frågorna;

- *Vilka existentiella villkor får betydelse i denna process och hur påverkar de studenternas utveckling av en blivande yrkesroll?*
- *Uttrycker studenterna något som har betydelse för den samhällsviktiga och demokratiska frågan om tillgång till utbildning och kunskap?*

I detta avsnitt har jag för avsikt att själv skriva fram en fördjupad diskussion kring narrativ design och därmed påvisa olika egenskaper hos denna ansats.

Den narrativa forskningen startade i USA på 1800-talet dit man också knyter berättelsens ursprung. Det skedde i samband med att en sociologisk och antropologisk fakultet öppnades 1894 och kom att bli den s.k. Chicagoskolan. Ansatsen 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)⁵. Thomas fann ett långt brev på en promenad. Brevet var skrivet av en flicka och mottagare var hennes far. Thomas fascinerades av hur mycket information det innehöll. Därefter blev han känd för 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 t.ex. Bron-Wojciechowska, 1992; Dominicié, 1990; Goodson & Numan, 2003; Goodson & Sikes, 2001).

Idag har livsberättelseforskning fått betydelse inom flera vetenskapliga discipliner (se t.ex. Atkinson, 2007; Lieblich, et.al, 1998; Polkinghorne, 1996, 2007). En kritik mot ansatsen är att den både är tidsödande och komplicerad och att det krävs tydlighet och noggrannhet hos forskaren som använder ansatsen (se t.ex. Bron-Wojciechowska, 1992; Johansson, 2005; Skott (red), 2004). Ett viktigt inslag i insamlandet av livsberättelser, menar Goodson

⁵ Men redan Platon och Aristoteles använde begrepp som idag knyter an till det narrativa fältet (Skott (red), 2004).

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 anförtro sig åt (s. 20).

Det finns egentligen ingen kärna i de narrativa frågorna. De tillhör ingen eller rättare sagt alla discipliner (Clandinin & Rosiek, 2007). Det finns en rad bottnar i dem beroende på forskningsfält, kultur, tidpunkt och forskningsansats (Johansson, 2005). Begreppet narrativ beskrivs av Mishler (2004[2000]) som ett paraplybegrepp vilket är ett fruktbart sätt att se på narrativ då ingen vinner på att sätta gränser för begreppets innebörd (a.a. s. 17).

Mishler (2007)⁶ skiljer på narrativ analys och analys av narrativ där det första handlar om en narrativ undersökning och det andra är knutet till en kvalitativ studie. Han menar att det inte alls är säkert att forskaren verkligen gör en narrativ studie, utan det kan helt enkelt handla om en vanlig kvalitativ undersökning.

Clandinin (2013) vill hävda att den narrativa frågeställningen är ett sätt att hylla levd erfarenhet som en källa till viktig kunskap och förståelse.

Livsberättelsen

Den narrativa undersökningen används, menar flera författare, för att förstå mänsklig existens (se t.ex. Atkinson, 2007; Clandinin, (red.), 2007, Clandinin & Connelly, 1995; Clandinin och Rosiek, 2007, Connelly et.al., 1997; Goodson & Numan, 2003; Goodson & Sikes, 2001; Polkinghorne, 2005, 2007, m.fl.). 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 (a.a.).

Identitet synliggörs i människors berättande där de ger mening till sin erfarenhet. Men det är skillnad på det liv som levs och på den berättelse som berättas. Den erfarna meningen av en identitet 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 sin

⁶ | Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*.

identitet eller till ett språk som kan förmedla allt som erfars (Polkinghorne, 1996). 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 därför alltid tolkas. Det resulterar i ett gap mellan den historia som har hänt och den som berättas för forskaren. Gapet blir ännu större när berättelsen sedan tolkas och återberättas för läsaren (Lieblich et.al., 1998; Polkinghorne, 1996) eftersom 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 *lyssnar* på berättelser utan man tänker *tillsammans* med informanten så att man ska förstå livet som de lever. Varje steg kräver förhandling om vad som ska finnas med och hur det ska tolkas, analyseras och skrivas. Clandinin vill till och med kalla det fältanteckningar istället för livsberättelser. Konceptet att tänka *med* berättelser är menat som motpol till att tänka *om* dem. Tänker vi *om* berättelser ser vi narrativ som ett objekt. Tänker vi *med* berättelsen tillåter vi narrativ att arbeta med oss (a.a.).

Ytterligare komplicerat blir det när vi tar i beaktande att berättelser som människor berättar om sina liv inte är desamma som de berättelser som formar deras identitet. Det handlar då om livsberättelse och identitetsberättelser där den sistnämnda har till uppgift att konfigurera en identitet (Polkinghorne, 1996). 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 hela tiden vävs samman. Exempelvis skolans berättelser i lärarnas praktik. Forskaren ger sig ut i livet och går på sidan om en person i dennes liv under berättelsen. ”Stories alongside” och ”stories to live by” är de begrepp hon använder för att förklara vad hon menar. ”In living rather than In telling” (a.a., s.

165). Vi lever berättade liv på berättade landskap (a.a. s. 29). Detta kan jämföras med Goodsons och Numans (2003) resonemang om livsberättelsen i sin kontext. Kontext för dem är av stor betydelse när berättelsen berättas och återges. 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 Pat Sikes 2001. Där menade författarna att distinktionen mellan livshistorier och narrativ är problematisk. Livshistorien kan ses som en social konstruktion i den meningen att forskaren tilldelar berättelsen en kontext på olika sätt. De betonar också att sätten att bedriva livshistorieforskning är många. Ansatsen passar för frågor om exempelvis varför man väljer att bli lärare, hur det är att vara förälder osv. Undersökningarna skall hållas ganska små, man ska inte samla in för många berättelser. Transkription och analys är kostsamma aktiviteter i ansatsen. Cirka fem, sex berättelser kan vara lagom (a.a.).

Livsberättelsen och läraridentitet

Den tyske filosofen Alfred 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). Många författare anser att identitetsfrågor kan förstås med hjälp av livsberättelser (se t.ex. Ahlberg, 2004; Brockmeier & Carbaugh (red.), 2001; Clandinin, 2013; Goodson & Sikes, 2001; Karlsson, 2006) och att berättandet är den mest utbredda mänskliga aktiviteten i vår kultur (se t.ex. Bengtsson, 2005; Clandinin, 2013; Goodson & Numan, 2003; Haglund, 2004; Johansson, 2005; Klein, 1990; Skott (red), 2004; Pérez Prieto, 2000, 2004). Allt fler studier som anknyter till identitet använder narrativ design (se t.ex. Brante, 2008; Day et al., 2006; Estola, 2003; Forresta et al., 2010; Lansheim, 2010; Löfgren, 2012; Spånberger Weitz, 2011; Stolpe, 2011).

Clandinins och Connellys syn på narrativ inspirerar mitt arbete (se exempelvis Clandinin, 2013, Clandinin & Connelly, 1998, 2000, Connelly & Clandinin, 1999). De menar att den narrativa utforskningen skiljer sig 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). Det kan tolkas som att livsberättelsen kan utvecklas från en relativt stringent och användbar metod till att mer handla om fenomenet

livsberättelse där tid, plats, relationer både till forskaren men också till annat får centrala betydelser. Själv vill jag kalla de livsberättelser jag gjort för mänskliga samtal om livet där studenten och jag möts och delar ett gemensamt ögonblick av livet.

Men även andra författare menar att berättelsen inte är avgränsad, enskild och/eller en objektiv datainsamlingsmetod utan knyts alltid till tid, rum, kontext och aktörer. Den påverkas av vem som berättar och vem den berättas för (Ricoeur, 1991). Med hjälp av dessa dimensioner kan meningen i exempelvis lärarblivandet fångas in i "the stories of life" som exempel på existentiella villkor. Berättelsen utspelar sig som en del av livet i livet och uttrycker också identitet och förändring av identitet i exempelvis lärarutbildningen. Detta skulle kunna innebära att Polkinghorns resonemang om en identitetsberättelse och en livsberättelse kan flyta ihop i en och samma berättelse där man både konfigurerar sin identitet samtidigt som man talar om något som är eller har hänt. Det är en erfarenhetsbaserad forskningsmetod och den ger oss bättre förståelse för undervisningspraktiken och gör det lättare att förstå att lärande sker tillsammans med andra. Lärares kunskaper är narrativa kunskaper (Clandinin & Connelly, 2000). De 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, 1988, *Teachers As Curriculum Planners: Narratives of Experience*, citerad i Connelly & Clandinin, 1999).

Författarna ser lärares kunskaper som narrativa livsberättelser – "stories of life" - och som en konstruktion av livet. Detta liv äger rum på föränderliga landskap och när dessa förändringar sker förändras också "the story of life". När författarna diskuterar lärarnas arbete på de professionella landskapet talar de om hur de anpassar sina handlingar så att de "fit her 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, dvs. "her story to live by" är hennes sätt att leva och uttrycka mening och samtidigt hantera vardagliga händelser både privat och professionellt så de passar in i livet.

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 (a.a. 113). "Stories to live by" är en narrativ term för identitet (Clandinin,

2013). Ett narrativt projekt blir aldrig färdigt. ”The story of life” fortsätter ständigt. Lives in motion. Det handlar om att lägga pussel som forskare i ett narrativt projekt. Vi som använder narrativ ansats måste ställa oss åt sidan och förklara vilken mening narrativ ansats har för just oss (Clandinin, 2013, s. 21). 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 om hur detta ögonblick på allra bästa sätt ska kunna presenteras för läsaren med alla dess innebörder och bottnar. *Det* - kan vara konsten att komma in på livet med narrativ design.

Narrativ design i tre steg

Den narrativa presentationen och analysen i avhandlingen kan delas in i tre steg och inspireras dels av Polkinghorns (1995) uppdelning av narrativa forskningsprocesser och dels av Kronholm-Cederbergs (2009) sätt att praktiskt bryta ner dessa till användbara enheter i sin avhandling. Det handlar här om att *konstruera, dekonstruera och rekonstruera narrativen*. Det *konstruerande* steget sker vid insamlandet av berättelserna och här presenteras också de utgångspunkter som legat till grund för hur och varför berättelserna samlats in. När berättelserna *dekonstrueras* representerar de olika innebörder. I det *dekonstruerade* steget används den fenomenologiska livsvärlden som utgångspunkt. I det slutliga steget lyfts analysen ytterligare en nivå och en *rekonstruktion* av resultaten och berättelserna görs.

Konstruktion av narrativ

Det första, konstruerande steget sker vid insamlandet av berättelserna och kan sägas vara den nivå som kan knytas till individen (Kronholm-Cederberg, 2009). Här slår forskaren följe med individen och går ett ögonblick ”alongside” och antecknar utifrån frågan om hur det är att vara exempelvis lärarstudent. Denna del av arbetet synliggörs mindre till förmån för de två övriga stegen i den narrativa analysen. Vid konstruktionen finns en mängd kvarstående intryck och spännande interaktionshändelser i själva berättelseögonblicken samt känslomässigt starka gemensamma stunder med informanterna. I ljuset av den värdefulla berättelsen och berättaren (se också Schostak, 2002, 2006) finns ambitionen att presentera varje stund som delades ”alongside”.

När berättelserna skrivs ner flyttas den från ett sammanhang till ett annat, från en form till en annan, från en meningskontext till en annan. I samma ögonblick talet blir text försvinner det muntliga i muntligheten (se t.ex. Ahlberg, 2004; Clandinin, 2013; Klein,

1990; Polkinghorne 2005, 2007). Därmed är det näst intill omöjligt att presentera den situation, den sociala interaktion med mimik, rörelser, leenden, ögonkontakt m.m. som ägde rum då berättelsen tog form. Objektet transformeras till en annan form (det talade till det skrivna) och kan inte tillfullo återge exempelvis stämningen i rummet, skratt, sorg eller andra känslouttryck som sker i den direkta upplevelsen av samtalet. Det är heller inte möjligt att sätta kolon, komma och punkt på de rätta ställena vilket vi gör för att bygga korrekta meningar i skrift, men som inte används när vi samtalar (Ahlberg, 2004).

Reduceringen av flera nivåer i berättelsen visar svårigheten att fånga identiteter och identitetsformande. Informanten har heller inte tillgång till varken språk eller alla nyanser av sin erfarenhet, den är för komplicerad för det (Polkinghorne, 2007; Spinelli, 2005). Hela uttryck och tankar redigeras bort trots att transkriberingen ska vara den nyckel vi använder för att komma åt hur människor förstår och tolkar sin existens (Klein, 1990). En sådan inställning till trots har tillgängligheten till resultaten överskuggat värdet av interaktionen i sig. Det konstruerande steget innefattar många ställningstaganden gällande vad som ska presenteras och inte (se exempelvis Clandinin, 2013, Lieblich et.al., 1998 och Polkinghorne, 1996, 2007 som för detta resonemang). Själva transkriberingen kan således ses som en förhandling mellan den berättade historien, tolkningen och presentationen av tolkningen till läsaren.

Dekonstruktion och innebörder

I dekonstruktion finns informanternas meningsfulla uttryck, skeenden, människor och ramar i exempelvis lärarutbildningen men även utanför utbildningen. Det väsensskådande (Kvale, 1997; Spinelli, 2005) som tillhör fenomenologisk grund kan ses i hur exempelvis lärarutbildningen uppfattas av informanterna. Där blir enskilda utsagor ”gemensamma väsen” för informanterna. I många fall är meningsfulla delar av livet något som delas av studenterna Det är också här som *någon (informanten)* betraktar *något (exempelvis lärarutbildningen)* som ”*något*” och bedömer detta utifrån hur det ”fits the story of life” (passar in i mitt liv). När upplevelsen av lärarutbildningen inte passar in i studentens liv kan den framstå som ett motstånd på olika sätt. Men när upplevelsen ”fits the story of life” framträder istället lärarutbildningen som en positiv praktik. Det kan här betonas att det är just betraktelsen av något *som något* som är avgörande för tolkning och analys. Det har inget med de faktiska förhållandena att göra.

Rekonstruktion

I det tredje och rekonstruerande steget skapas ett helt nytt sammanhang och helt nya berättelser. De metaberättelser som presenteras kan säga sammanfatta de uttryck som varit dominerande i berättelserna. Där ligger också en föreställning om vad som är möjligt att uttrycka i den situation/kontext där berättelsen konstrueras. Man kan säga att här knyts de tidigare stegen samman i den narrativa analysen och designen och ser ”bortom” dem. I detta steg kan informanternas livsvillkor synliggöras i mötet med utbildningen.

Fenomenologi och narrativ

Polkinghorne (1996) förklarar vägen till det allt större intresset för narrativ kunskap med en förskjutning av fokus från positivistisk förståelse till en postpositivistisk förståelse av kunskap. Rörelsen representeras av flera olika komplexa positioner som utmanar traditionell sociologisk forskning. Fokus vid tidigare forskning handlade om objekt och dess relationer och inte om de som vet, forskaren, detta för att undvika att forskaren skulle ha någon inverkan på objektet. Postpositivisterna menar dock att verkligheten består både av erfarenhet och materia. Erfarenhet måste därför inkluderas som forskningsområde. När vi erfar något vill vi också berätta om det vi erfarit. Då blir också språket ett viktigt verktyg. Men det speglar inte vår erfarenhet utan omformar ett komplext flöde av erfarenhet till ett kulturellt system av tecken. Vi erfar sådant som är meningsfullt (kan jämföras med Schütz meningsbegrepp och relevansstruktur). Erfarenhet är produkten av en aktiv kropp och sinne som interagerar med världen (a.a.).

Tidigt i den anglosaxiska världen ansåg man att hjärnan var en blank figur som bara tog emot data. Så småningom började Kant diskutera hjärnan som en aktiv agent för erfarenhet. Detta fortsatte också fenomenologerna att tro på med Edmund Husserl och Alfred Schutz i spetsen. Idag finns denna syn på erfarenhet bland både psykologer, utbildningsforskare och filosofer (a.a.). Fenomenologin kan kallas för en erfarenhetsfilosofi (Spinelli, 2005) och kan därmed vävas in som bakgrund till en narrativ ansats med erfarenhet som gemensam nämnare.

Polkinghorne (1996) beskriver narrativ kunskap som en av de mentala aktiviteter som strukturerar och ordnar element av erfarenhet så de framträder i medvetandet som meningsfulla och sammankopplade. Han citerar Bruner 1985;

There are two modes of cognitive functioning (paradigmatic and narrative), two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one other ... Each of the way of knowing, moreover, has, operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification. (Polkinghorne, 1995, s. 9).

Paradigmatiska tänkandet är knutet till erfarenhet av objekt medan den narrativa är knutet till erfarenhet som knyter an till annan erfarenhet tillsammans med andra. Prenarrativ är ett oreflekterat 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 (a.a.)(detta kan jämföras med Clandinins, 2013, syn på narrativ som både fenomen och metod). Då levd erfarenhet, som många av författarna beskriver här, är fylld av information och nyanser kan det vara fruktbart att finna kunskap om identitetsutveckling via narrativ, dvs. att gå ”alongside” informanten en stund och låta den (erfarenheten) tala fritt. Och att gå ”alongside” är med största sannolikhet ett utmärkt sätt att komma informanten in på livet.

Referenser

- 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.
- 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.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, G. (2008). Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008. Malmö.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. A. (red.) (2001). *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Philadelphia, Pa.: Benjamin. Pp. 1-22.
- 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.

- Cary, L. J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*. Vol. 5, No. 3, pp. 411-427.
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc..
- Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. & Connelly F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry* 28:2, pp. 149-164.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' College.
- 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.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (red.) (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Day, C., Kingtona, A., Stobartb, G. och 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.
- Dominicié, P. F. (1990). Composing Education Biographies: Group Reflection Through Life Histories. I Mezirow, Jack (red.) (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Estola, E. (2003). Hope as Work—Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 47, No. 2, pp. 181-202.
- Forresta, M., Keenerb, T., och Harkins, M. J. (2010). Understanding narrative relations in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 38, No. 2, pp. 87–101.

- 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.
- Haglund, K. (2004). Conducting Life History Research With Adolescents. *Quality Health Research*. Vol. 14, No. 9, pp, 1309-1319.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- 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.
- 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.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa : Åbo Akademi, 2009. Vasa.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog*. Licentiatuppsats. Malmö Högskola. Malmö: Holmbergs.
- Lieblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna [Elektronisk resurs] : yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2012. Karlstad.
- Mishler, E. G. (2004[2000]). *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pérez Prieto, H. (2004). En gammaldags lärare i en reformerad skola. I Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor, Sahlström, Fritjof & Lindblad, Sverker (red.) (2004). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ .

- 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..
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*. Vol. 13, No. 4, pp. 471-486.
- 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. (1996). Explorations of Narrative Identity Author. *Psychological Inquiry*, Vol. 7, No. 4, pp. 363-367.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard (red) (1995). *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Ricoeur, P. (1991) Life in Quest of Narrative. I D. Wood (red), *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation*. Pp 20-33. London: Routledge.
- 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.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Skott, C. (red.) (2004). *Berättelsens praktik och teori: narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- 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 [Elektronisk resurs] : en studie av fem livsberättelser*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Stolpe, K. (2011). *Att uppmärksamma det väsentliga: lärares ämnesdidaktiska förmågor ur ett interaktionskognitivt perspektiv*. Diss. (sammanfattning) Linköping: Linköpings universitet, 2011.



Med livsberättelser som forskningsansats

Den här rapporten är den första gemensamma publikation som vi gett ut inom ramen för konferensen om livsberättelseforskning som årligen hålls vid Karlstads universitet. De texter vi samlat här är skrivna av de författare som hörsammade vår uppmaning att bidra med färdiga artiklar till den sjätte livsberättelsekonferensen. De olika forskningsartiklarna är produkter av de enskilda författarnas arbete och de representerar deras särskilda intressen, men de har även påverkats av våra gemensamma diskussioner under och efter konferensen. Gemensamt för de olika bidragen i denna rapport är att livsberättelseansatsen är central för deras analyser och att de förhåller sig på olika sätt till relationen människa, erfarenhet och berättelse. Vi har placerat in artiklarna i tre temaområden, *Livsberättelser - identitet och kontext*, *Livsberättelser - tillhörighet och språk* samt *Livsberättelser - livsvärld och lärande* vilka illustrerar de centrala dragen avseende artiklarnas innehåll.

ISBN 978-91-7063-619-6

ISSN 1403-8099

FORSKNINGSRAPPORT | Karlstad University Studies | 2015:8
