



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Meditation och stresshantering i skolans värld

en kvalitativ undersökning av den gymnasiala tillvalskursen *Stresshantering & Meditation*

av

Sebastian Larsson & Nina Pringle

LAU690

Handledare: Pierre Engström

Examinator: Bengt Carlsson

Rapportnummer: HT11-2470-01

Tack,

Vi vill tacka Alex som på ett mycket välkomnande sätt lät oss ta del av hans arbete och undervisning. Vi är väldigt tacksamma för att vi fick vara med och observera i klassrummet och för intervjuerna. Vi vill också tacka vår handledare Pierre Engstöm för all stöttning och alla goda råd under arbetets gång.

Sebastian & Nina



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Meditation och Stresshantering i skolans värld

Författare: Sebastian Larsson & Nina Pringle

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: (För LAU690: Sociologiska institutionen)

Handledare: Pierre Engström

Examinator: Bengt Carlsson

Rapportnummer: HT11-2470-01

Sökord: Stresshantering, lärarens hållning, meditation, Läroplan, transformativt lärande.

Abstract

Elever i dagens i skola är stressade. Kraven att ständigt vara alerta och behovet av elektronisk stimulans ger få tillfällen för den till lärandet nödvändiga tystnaden och reflektionen. Denna studie utgår från en problematisering av denna brist hos skolan. Stressen som orsakas av skolan drabbar elever och skolmiljö, men också hemmiljö, vilken är den kontext som ytterst hanterar elevernas stress. Ett omvänt scenario där skolan ansvarade för brister i hemmet skulle vara otänkbart. Skolor runt om i landet ger elever få verktyg för hantering av stressen. Denna studie uppmärksammar ett intressant fall där den gymnasiala tillvalskursen Stresshantering & Meditation strävar efter att medvetandegöra elevernas upplevelser av stress och meditation. Studiens syfte var att analysera och beskriva hur kursen implementerats. Frågeställningarna berörde implementering som *läraren som subjekt i interaktion* respektive *kursen som objekt i process* och lyder: Hur påverkar lärarens hållning kursens innehåll? Samt: Hur har kursen förändrats sedan starten 2006? Analysen med triangulering av kvalitativa tidslinjeintervjuer, klassrumsskisser, samt observationer visar att läraren tenderar att arbeta med ett transformativt lärande för att nå studieresultat hos eleverna. Vid kursens födelse år 2006 dominerades kursen av informativt lärande, vilket över tid ersattes av transformativt lärande. Förändringen av kursen möjliggjordes av hur lärarens egen reflektion förändrade hållningen genom åren. Analysen pekar även på att läraren simultant uppvisar ett diakront och ett synkront perspektiv på kursens innehåll samt sitt egna och elevernas lärande, vilket ger eleverna flera verktyg att hantera stress, både i skolan, på fritiden och i hemmet.

Innehållsförteckning:

| | |
|--|-------------|
| <u>1. Inledning</u> | s.6 |
| <u>1.1 Syfte</u> | <u>s.7</u> |
| <u>1.2 Avgränsning</u> | <u>s.7</u> |
| <u>1.3 Beskrivning av fallet</u> | <u>s.8</u> |
| <u>1.4 Tidigare forskning</u> | <u>s.9</u> |
| <u>1.5 Centrala begrepp</u> | <u>s.10</u> |
| <u>1.6 Uppsatsens disposition</u> | <u>s.10</u> |
| | |
| <u>2. Metod</u> | s.12 |
| <u>2.1 Val av metodologi och metodologisk reflektion</u> | <u>s.12</u> |
| <u>2.2 Val av metod</u> | <u>s.12</u> |
| <u>2.2.1 Intervju</u> | <u>s.14</u> |
| <u>2.2.2 Observation</u> | <u>s.15</u> |
| <u>2.3 Urval</u> | <u>s.15</u> |
| <u>2.4 Insamling av empiri</u> | <u>s.16</u> |
| <u>2.5 Analysförfarande</u> | <u>s.16</u> |
| <u>2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet</u> | <u>s.17</u> |
| <u>2.7 Studiens svagheter</u> | <u>s.18</u> |
| <u>2.8 Etiska reflektioner</u> | <u>s.19</u> |

| | |
|---|-------------|
| 3. Resultat | s.20 |
| <u>3.1 Tidslinjeformad intervju</u> | <u>s.27</u> |
| <u>3.2 Klassrumskarta</u> | <u>s.30</u> |
| <u>3.3 Kroppsspråk och hållning</u> | <u>s.31</u> |
| | |
| 4. Analys | s.33 |
| <u>4.1 Läraren och interaktionen</u> | <u>s.33</u> |
| <u>4.2 Utveckling av kursen 2006-2011</u> | <u>s.38</u> |
| <u>4.3 Transformativt lärande</u> | <u>s.41</u> |
| | |
| 5. Diskussion | s.45 |
| <u>5.1 Vidare forskning</u> | <u>s.46</u> |
| | |
| 6. Litteraturförteckning | s.47 |
| <u>Bilaga 1 Kursmål</u> | <u>s.49</u> |
| <u>Bilaga 2 Alla rätt Prov</u> | <u>s.50</u> |
| <u>Bilaga 3 Intervju uppgift</u> | <u>s.52</u> |
| <u>Bilaga 4 Tidslinje</u> | <u>s.53</u> |
| <u>Bilaga 5 Klassrumskarta</u> | <u>s.54</u> |

1. Inledning

Tre av fyra gymnasietjejer är stressade i skolan, och var femte tjej är stressad varje dag visar en studie som rör Göteborgs högre samskola (se internetkälla 4). I Lund hittar vi liknande siffror: sex av tio elever uppger att de känner sig stressade i skolan (Rädda Barnen, internetkälla). Tusentals omotiverade, stressade och skoltrötta ungdomar lämnar grundskolan utan att ha fullständiga betyg (Hugo, 2007:15f).

Det finns en problematik i detta som ligger i var stressen uppstår och vem som har ansvar att hantera den. Om elever på sin fritid hanterar stress orsakad av skolmiljön så innebär detta en belastning av hemmiljön, och det är rimligt att tänka sig att de hemmiljöer och familjer som har svårigheter att barnen på grund av exempelvis ekonomiska svårigheter, missbruk och dylikt ställs inför ytterligare påfrestningar. Det verkar lämpligare att skolan hjälper elever att handskas med den stress som orsakas av skolarbetet och skolmiljön. Ett argument för detta är det omvända scenario skulle vara orimligt: säg att stress och höga krav i familjer är något som skolan ska hantera. Om skolkuratoren är inblandad i sådana fall så finns fler aktörer såsom Socialtjänst och Barn- och Ungdomspsykiatri.

Följande frågor är aktuella: Finns det kurser som hjälper eleverna att handskas med den press som skolan innebär, och hur ser i så fall en sådan kurs ut? Finns det kanske rentav tillvalskurser i stresshantering?

I Lpo 94 kan man läsa: "Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt." Om detta ska vara möjligt att genomföra måste eleverna kunna hantera stress.

I utkanten av en storstad finns en skola som har en tillvalskurs med namnet Stresshantering & Meditation. Det går cirka tvåtusen elever på skolan och man har både yrkesförberedande program och högskoleförberedande program. Kursens ansvariga lärare är, låt oss kalla honom, Alex.

Denna uppsats är alltså en fallstudie av Stresshantering & Meditation. Kursen är av intrinsikal typ, det vill säga att kursen är intressant i sig själv. Å andra sidan är den också av instrumentellt typ, då den exemplifierar hur skolor kan ta ansvar för att lära elever att hantera den stress som skolarbete och skolmiljö innebär.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att beskriva och analysera hur kursen Stresshantering & Meditation på Kullerskagymnasiet implementeras.

De frågeställningar som syftet renderar i ska alltså förstås som berörande implementering, och då dels läraren som subjekt i interaktion samt kursens innehåll som objekt i process.

Frågeställningarna lyder:

- Hur påverkar lärarens hållning kursens innehåll?
- Hur har kursen utvecklats och förändrats sedan starten 2006?

Dessa två frågor kring implementering rör sig på två olika nivåer. Den första rör implementering i termer av *läraren och interaktionen* med eleverna, den andra rör implementering av kursen i sig själv, och i förhållande till det omgivande system som den implementeras i. Det intrinsikala i fallstudien svarar främst mot den första frågeställningen. Den andra frågeställningen får anses ha inslag av både instrumental och intrinsikal karaktär. Studien kommer också (se Diskussion 5.1), rent parentetiskt, röra vid frågan: hur får man kursen att bli nationellt gångbar?

1.2 Avgränsning

Det är viktigt att poängtera att vi inte kommer att analysera hur eleverna på vår gymnasieskola uppfattar Stresshantering & Meditation. Utan det är helt utifrån lärarens perspektiv, design och hållning. I pedagogisk forskning och i skolans värld talar man om inläring och utläring; ungdomarnas inläring kontra pedagogens utläringstekniker. Den senare tidens forskning har lagt störst vikt på inlärningsprocesser, då skolans uppgift (och därigenom lärarnas) mer och mer har blivit att stödja elevernas inläring snarare än att primärt fokusera på utlärningsprocessen. Eftersom Stresshantering & Meditation är en ny kurs har vi valt att fokusera på utläring. Vi kommer utgå från läraren, inte eleverna. Som vi sagt tidigare är vi alltså intresserade av implementeringsprocessen.

Rektorn har enligt läroplanen det övergripande ansvaret för att skolans verksamhet inriktas så att skolan når de nationella målen. Men när vi talar om vem som bär ansvaret för

elevernas stressade situation kommer vi att tala om skolan i breda termer, dvs. vi kommer inte diskutera vem som bär det slutgiltiga ansvaret, så som exempelvis politiker, rektorer, lärare eller eleverna själva. Det finns inte i denna studie utrymme för en så pass stor diskussion kring ekonomiska eller politiska orsaker och effekter. Vi kommer diskutera skolans institutionella ansvar som sektor i samhället, men alltså inte spåra den ytterst ansvariga.

Det finns tusentals och åter tusentals studier som pekar på effekterna av kontemplativ praktik. Detta är inte något vi diskuterar närmre.

1.3 Beskrivning av fallet

Kursen Stresshantering & Meditation har funnits sedan 2006. Den berörda läraren, Alex, var den som startade kursen och är också den som skrev kriterierna (se bilaga 1) för tillvalskursen. I kriterierna kan vi bland annat läsa: "eleven ska ha kunskap av stress och hur den orsakas och känna till olika meditationstekniker och kunna förstå hur de påverkar oss". För det högsta betyget, MVG, ska eleven "reflektera kring egen och andras stress och kunna koppla teorier och praktiska övningar till sina erfarenheter på ett adekvat sätt." Eleven ska också, efter avslutad kurs "ha kunskap om och förståelse av skillnaden mellan meditationsteknik och religioner."

Vi hoppas att vi efter vår undersökning ska kunna kartlägga hur väl implementeringsprocessen svarar mot kursens kriterier. Vi kommer att besöka två klasser, en NV-klass och en klass som innehåller både yrkesförberedande elever och högskoleförberedande elever. Noterbart är att kursen är, enligt rektor och Alex, den mest populära kursen på hela skolan.

1.4 Tidigare forskning

Den svenska skolan har gått från att vara en moraliskt, fostrande institution med kristen värdegrund som bas till en mer individbaserad skola med fokus på värden. Elevens eget ansvar, delaktighet och kritiskt granskande är det centrala. Utantillkunskaper har fått stå till

sidan för eget reflekterande. Även Läroplanen har förändrats, och såldes också förskjutit kunskapsbegreppet från att ha varit faktaorienterat till att lägga tyngdpunkten på elevens förståelse, förtrogenhet och färdigheter.

Enligt Utbildningsdepartementet ska 50 miljoner användas för att "Regeringen uppdra åt Statens skolverk att genomföra insatser för en förstärkt elevhälsa" (internetkälla 1). I uppdraget ingår att man ska titta närmare på elevers psykiska ohälsa. Enligt Skolverket ska "Eleverna ha tillgång till medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska kompetenser" (internetkälla 2). Ordet stresshantering och meditation nämns inte specifikt. Vi ringde Skolverket för att få reda på om stresshantering och meditation kanske ingår i begrepp som "psykosocial" eller "psykologiska kompetenser". Skolverket menar att det beror på hur den berörda skolan jobbar med Elevhälsan, dvs. hur man fördelar resurserna. Att stressteorier och avslappningsövningar skulle vara eleverna till gagn visar flera studier, därför är det att man inom skolans värld inte mer tydligt integrerar detta (Hasson, 2008). Enligt WHO är en av de största orsakerna till psykisk ohälsa och social press just stress (internetkälla 3).

I avhandlingen *Avslappningsträning i skolan* från 1983 lägger man fokus på vilka olika effekter avslappningsövningar har på eleverna. Setterlind visar att avslappningsövningar stimulerar upptäckaraktiviteter och ger ökad trygghet i undervisning (Setterlind, 1983:114).

Det finns en nationell kurs som heter "Mental träning" som endast finns tillgänglig inom vård- och omsorgsprogrammet. Den fokuserar på stressteorier, mental avslappning, teoretiska modeller för stresshantering och psykologiska faktorer i relation till prestation. Den finns tyvärr ingen tidigare forskning vad beträffar den kursens design och innehåll.

I Silwa Claesson bok *Lärarens hållning* (2009) betonar hon vikten av att läraren också är kroppsligt inbegripen i utläringssituationen. Claesson har tittat på lärare som uttalat har tagit avstånd från all pedagogisk forskning. Claesson kunde på detta vis visa att mimik, gester och kroppsspråk också är avgörande för lärarens kommunikation med klassen. Vi kommer i den avslutande diskussion låna några undervisningsidéer från hennes bok och applicera på den berörda läraren, Alex.

1.5 Centrala begrepp

Begreppet stress är svårdefinierat. Definitionen av stress myntades på 1930-talet: "det generella och oprecisa kroppsliga svar som organismen utvecklar under påfrestningar av en mängd olika slag" (Krauklis, 1999:59). Vår användning av stress ligger närmre ordbokens: "ansträngande omständigheter som framkallar påfrestningar ofta i samband med högt arbetstempo och tidsbrist" (Norstedts lexikon). Faktum är att Bonnier lexikons ordbok från år 2000 explicit definierar stress som en sjukdom: "sjukdom p.g.a. fysiska eller psykiska påfrestningar; överansträngning".

Noterbart är även att dessa sammanhang går att tala om press. Vissa menar att press är ett förstadium till stress. När pressen blir för hög övergår den till stress och individen får negativa, neutrala eller positiva utfall. Stress är alltså en slags obalans mellan yttre och inre krav.

Den positiva stressen har med nervositet att göra. Det som idrottare talar om när de påstår: "jag är nervös och pressad, vilket betyder att jag är laddad". Den negativa stressen är den som i slutändan resulterar i fysiska och psykiska sjukdomstillstånd.

Begreppet *transformativt lärande*, som kommer att användas i analysdelen, bör förstås som den process som leder fram till ett paradigmskifte hos eleven vilket leder till att den dåvarande kunskapsstrukturen rubbas och förnyas (Radich, 2005). Noterbart är att processen är en rationell och känslomässig process. Vi kommer alltså att titta på vilka skeenden som Alex använder sig av för att stimulera eleverna till att utmana och utforska det egna tänkandet och dess begränsningar.

1.6 Uppsatsens disposition

I följande avsnitt, 2. *Metod*, kommer metodologisk reflektion samt val av metod att presenteras. Därefter kommer intervju- och observationstekniker diskuteras. Därpå följer en redogörelse för hur empirin insamlades, samt analysförfarande. Sedan problematiseras begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis i metoddelen diskuteras uppsatsens svagheter och etiska reflektioner.

Därpå följer en längre resultatdel där empirin presenteras. Efter den följer analysdelen och avslutningsvis en diskussionsdel.

Noterbart är att det inte finns ett särskilt teorikapitel utan teorier presenteras löpande, det vill säga i samband med analysen.

2. Metod

2.1 Val av metodologi och metodologiska reflektioner

Undersökningen tar sin teoretiska utgångspunkt i vad som benämns fenomenologi. Fenomenologin botaniseras i den rika flora som kallas mänskligt medvetande. Den vill beskriva innehåll och strukturer i detta medvetande och den vill också lyfta fram individens perspektiv på sin omvärld. Hur individer upplever sin omgivning, sin livsvärld, är frågor som fenomenologin sysslat med ända sedan sin grundare Husserl (1859-1938). Den fenomenologiska utgångspunkten och infallsvinkeln används för att angripa denna kvalitativa studie, både vad gäller våra intervjuer och våra observationer.

Fenomenologin intresserar sig för "hur" istället för "vad". Således kommer undersökningen beröra frågor som: hur framställer läraren sin kurs, hur påverkar hans hållning kursen presenteras, hur har kursen sett ut genom dess tioåriga historia? Genom att fokusera på hur-frågor blottlägger man hur kursen framträder för observatören och som den gestaltar sig för eleverna.

När det gäller frågan: Hur lärarens hållning påverkar kursens innehåll avses inte det talade eller skrivna språket, utan snarare "den levda kroppen som meningsbärare" (Claesson, 2009:64). Sådant som gester, blickar, miner, kroppsspråk observeras. Vilka möjligheter till intersubjektivitet signalerar den kroppsliga erfarenheten, dvs. den erfarenhet som är levd, men som inte syns vid en första anblick. Som Schütz menar, vi föds in i en intersubjektiv värld (Schütz, 2002:79). Här finner man studiens ansats.

2.2 Val av metod

Studien arbetar med en kvalitativ metod i form av intervjuer med läraren på Kullerska, samt kvalitativa observationer för att få fram den sökta informationen. Detta för att få så uttömmande svar som möjligt och största möjliga bredd på studien.

En fallstudie, är enligt Merriam "den bästa metoden för att tackla de problem där man måste ha förståelse innan man kan förbättra praktiken" (Merriam, 1993:7). Med andra ord:

innan man tittar på inlärningsprocessen för eleverna på Kullerskagymnaset är det väsentligt att skapa förkunskaper om hur kursen formats under årens lopp.

Att välja en fallstudie som forskningsmetod innebär att man lägger fokus på "process snarare än resultat, på kontext, snarare än specifika variabler" (Merriam, 1993:9). Kort sagt: att välja fallstudie som metod är en upptäcktsfärd snarare än ett bevissökande. Alltså, för att få kunskap inom det pedagogiska forskningsområdet är fallstudien som forskningsmetod en utmärkt utgångspunkt eftersom den inriktar sig på "upptäckt, insikt och förståelse utifrån hur människor uppfattar världen" (ibid, 1993:19).

Fördelen med en fallstudie som metod ligger också i att den kan röra sig obehindrat i flera olika typer av empiriskt material, så som intervjuer, observationer, dokument etc. Denna forskningsdesign ger en "helhetsinriktad förståelse av de enheter man studerar" (ibid, 1993:25). Merriam påpekar också, att det i kvalitativ forskning, i motsats till statistisk forskning, inte görs några krav på generaliserbarhet, det är varken nödvändigt eller legitimt menar hon/han (ibid, 1993:61).

Fallstudien är (1) partikularistisk, (2) heuristisk (3) induktiv och (4) deskriptiv (1993:26f). För det första, att den är partikularistisk innebär att man fokuserar på en viss kontext, företeelse eller, som i vårt fall, en person. Att den är heuristisk betyder att fallstudien vill förbättra vår förståelse av det vi studerar, att den kan ge oss nya horisonter, vidga vårt sätt att se på företeelsen som studeras, eller blott bekräfta det vi redan trodde oss veta. För det tredje, att en fallstudie huvudsakligen är induktiv betyder att de begrepp, funderingar och hypoteser som uppstår under arbetets gång har sin grund, och bildar ett ramverk, kring det studerade. Induktiva forskare vill utveckla begrepp, teorier och abstraktioner snarare än att befästa redan fastlagda teorier. Den kvalitativa metoden är induktiv då den sätter processen och tolkningsmöjligheterna i centrum. Slutligen, slutproduktionen av denna forskningsdesign blir deskriptiv, dvs. det är en beskrivande undersökning som inte gör några anspråk på att vara normativ. Målet för en deskriptiv undersökning är att visa på komplexiteten hos det som studeras, snarare än att verifiera på förhand givna hypoteser.

2.2.1 Intervju

Det finns, enligt Stukat, två sätt att transkribera material från en intervju: att skriva den i sin helhet eller välja relevanta delar (Stukat 2005:40). Intervjun finns transkriberad i sin helhet, men studien kommer endast lyfta fram relevanta resonemang från intervjun.

Det finns, menar Dexter, tre ting som styr en intervju och ger mått på hur samspelat fungerar. (1) Intervjuarnas personlighet och färdigheter, (2) respondentens attityder och inriktning, och (3) hur parterna definierar situationen. Även här måste forskaren alltså vara medveten om subjektivitetsproblematiken: intervjusituationen är en social företeelse som i sig självt skulle kunna vara föremål för exempelvis en avhandling. Det väsentliga för att minimera problematiken och bli en skicklig intervjuare, menar Merriam, är att man är neutral, icke-dömande, samt åsidosätter sina egna åsikter och värderingar (s. 89ff).

I det omvända perspektivet kan man ställa sig frågan: vad får respondenten ut av att bli intervjuad? Ekonomisk vinning kanske. Tid för självreflektion kanske. Således ett sätt att spegla sina tankar, idéer och erfarenheter för någon annan, utomstående. Allt detta bör man vara medveten om i en intervjusituation.

Intervjuerna varierade i längd och var i samtalskaraktär. Den längre intervjun följde ingen färdig mall utan hade några övergripande frågor som följdes genom intervjun. Detta innebär att den intervjuade är tämligen fri att tala om vad som faller honom/henne in, även om man lägger fokus på sina huvudfrågor. Svårigheten består i att inte sväva ut, att inte vara för medgörlig, att inte bara nicka med utan hela tiden ställa följdfrågor och nya spännande infallsvinklar. Det är även fruktbart att ställa samma fråga flera gånger, dels om man inte som forskare förstått, dels för att få fram bredden och djupet i de olika svaren. På detta sätt hoppas man att läraren själv belyser det som är viktigt för hans undervisning och kursens mål. Men visst kan det hända att man börjar samtala om något som inte är relevant för studien i fråga, då gäller det att hitta en ingång att ta sig tillbaka till undersökningens kärna och då är det bra att vi har varit två.

Enligt denna modell är det fruktbart att börja med de stora, övergripande frågorna först för att sedan låta den intervjuade kretsa kring ett mer dialogartat, associativt flöde. På detta sätt undviker man också ledande frågor. En annan fallgrop är att man, vilket är ytterst

relevant för oss lärare, att man inte hamnar i följande fälla: som man frågar får man svar. Detta bör varje lärare vara medveten om och grannat på. Ett centralt begrepp här är förväntningshorisont, dvs. som forskare måste vi se till att vi inte får det förväntade svaret, det svaret som den intervjuade tror att vi är ute efter. Vi letar efter allmänna frågor som breddar och minimerar förväntningseffekterna.

2.2.2 Observation

Observationens primära syfte är att iaktta och analysera. Att kritisera deltagande observation som teknik är att hänvisa till människans "otillförlitliga perception" (Merriam, 1994:101). Även här gäller öppenhet, nyfikenhet och följsamhet. Fördelarna med deltagande observation är att forskarens förhoppningsvis får syn på sådant som blivit "vardag" för läraren, och att vi kan ge nya perspektiv, vilket i slutändan kan ge en helhetsbild av tillvalskursens utformning (ibid, 1994:102).

Relationen mellan observatör och det observerade är av väsentlig vikt. Vår närvaro är känd i den klass vi vill studera. Vår delaktighet är givetvis sekundär i kontrast till det vill undersöka och den information vi vill inhämta. Naturligtvis är det inte helt lätt att bara vara observatör, man blir, som vi ska se i resultatdelen, lätt indragen. Det gäller att vara medveten om det paradoxala faktumet: det är svårt att vara en fluga på väggen när alla tittar på flugan. Och, det är mer problematiska, hur pass mycket påverkar observatören det observerade, hade lektionen verkligen utformats på det sätt vi ser om vi inte hade varit där?

2.3 Urval

På den skola undersökningen rör sig finns två lärare som håller i kursen Stresshantering & Meditation. Vi valde att välja Alex, då det var Alex, som för sex år sedan startade just den här kursen. Han har alltså varit aktiv i kursen i sex år och även skrivit kursmålen själv. Vi hittade den berörda skolan genom internet, men också genom en kursare som gjort sin VFU på denna skola.

Vårt att poängtera är också att vi till en början letade efter skolor som haft kurser i Mindfulness, både som kompetensutveckling för lärare och lärare som faktiskt arbetar med meditation/mindfulness i klassrummet. Detta var lättare sagt än gjort.

2.4 Insamling av empiri

Vid fyra lektionstillfällen närvarade vi på Kullerska. Dessa lektionstillfällen varierade mellan 1-2,5 timmar. Vi, som forskare, närvarade samtidigt i klassrummet och använde penna och block, där vi fyllde pappret med anteckningar, figurer och klassrumsbilder. Anteckningar fördes på alltifrån hur Alex rörde sig i klassrummet, vilka hjälpmedel som användes, till tavelteknik etc.

Observationstillfällena bestod alltså av fyra tillfällen där vi deltagit i två olika grupper, en NV-klass och en blandad klass. En djupintervju utfördes, där vi dels använde oss av öppna frågor, dels av mer tidslinjeformade intervjuetniker samt kalenderingsintervjuer (se 2.5 Analysförfarande).

Intervjuerna genomfördes på skolan, i klassrummet eller i lärarrummet. Vi spelade in en längre intervju via iPhone. Vi utförde även kompletteringsintervjuer efter varje lektion, som däremot inte spelades in.

Under observationstillfällena antecknade vi ungefär 4-5 sidor per lektionstillfälle. När vi kom hem satte vi oss för att renskriva vårt material via datorn.

2.5 Analysförfarande

Denna studie använder sig av metodologisk triangulering. Det betyder att forskaren använder flera metoder för att samla in information. Korts sagt: en kombination av intervjuer, observationer och allehanda dokument används för att analysera det man vill studera. Fördelen med triangulering är att "den ena metodens svaga sidor ofta är den andras starka sidor". På detta sätt kan kontrolleras svagheter med metoderna och man kan dra nytta av fördelarna (Merriam, 1994:85).

Studien använder sig också av något som kallas tidslinjeformade intervjumetoder och induktiva analyser. Induktion och tidslinjer hjälper en att se mönster genom åren rörande kursens innehåll och form. Dessa metoder hjälper en också att se hur pass mycket lärarens hållning är kontextuell, dvs. hur läraren i fråga förändrats över tid och beroende på situation och årgång på klasserna. På detta sätt skapas en bro från det förflutna till det nutida och man kan se hur kursen förändrats över tid. I korthet: man tittar på kursens historia ungefär som man en gång i tiden lärde sig evolutionens historia, från apa till människa. Fördelarna med en tidslinjeformad intervju, menar Linda Chamber, är (1) mer struktur och flexibilitet (2) tillåter diskussion på flera basala nivåer (3) visualisering möjliggör en större minnesbank (4) respondenten blir inte begränsad av att det finns en början och ett slut (5) den kognitiva processen blir mer naturlig (1994:432).

Även grafiska hjälpmedel har använts (karta över klassrummet och tidslinjer) under både observationerna och intervjuerna. Detta är ett mer kreativt sätt att använda intervju- och observationsformen och mer konstbaserat tillvägagångssätt. Detta för att vara öppen till den intervjuades egna tankar och associationer (*Beyond standard interview*, s. 547). Visualisering för den intervjuade med hjälp av kartor och tidslinjer ger oss en övergripande bild av kursen. Detta kan uppmuntra ett tänkande "outside the box" (s. 548), som kan generera nya sätt att få minnet att arbeta på. Man kan även, med detta arbetsätt, få fram vilka de avgörande momenten varit i kursens historia. Genom att fokusera på det visuella kan den intervjuade "go beyond the verbal mode of thinking" (ibid). Det kan bredda perspektiven och tillföra ytterligare dimensioner till intervjun. Förhoppningsvis kan vi på detta sätt gå runt problematiken kring: "som man frågar får man svar". Det ger också oss som forskare en mer holistisk syn på kursen och på så sätt mer greppbar. Denna typ av triangulering hjälper oss att se kursen ur flera perspektiv och utröna mer eller mindre synliga mönster.

2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Denna studie, till skillnad från statistiska studier, har inte samma sanningsanspråk, reliabilitet. Om reliabiliteten är hög innebär det "frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel" (Esaiasson mfl., 2010:70). Detta innebär att resultatet av studien ska vara samma vid upprepade undersökningar. Möjligheter till generalisering är också begränsade

och vi gör inte anspråk på att studien ska kunna upprepas så som vi upplevt den via våra subjektiva ögon. Istället poängteras att det är de nyanser, frågor och funderingar som denna studie väcker som är det basala. Studien har ingen positivistisk agenda, dvs. inga föreställningar om att studien ska kunna upprepas och att någon ska komma till exakt samma infallsvinklar och resultat. Däremot är målet att så nyanserat observera, intervjua och förklara det undersökta. Som sagt, det är ingen positivistisk studie i den bemärkelsen.

God validitet, att man faktiskt mäter det man vill mäta, handlar om ”i vilken utsträckning som det finns en god överensstämmelse mellan de teoretiska begreppen och de operationella indikatorerna” (ibid, 2010:21). Denna studie handlar om huruvida våra teoretiska begrepp – lärarens hållning, den undersökta kursens implementeringsprocess – korrelerar med operationaliseringen, dvs. insamlandet av materialet och hur vi tolkar det. Val av metod, djupintervju och observationsmetoderna, ska förhoppningsvis ge en god bild av hur kursen implementeras, samt om lärarens hållning har någon avgörande påverkan på kursens innehåll, vilket i sådana fall skulle göra undersökningen tillförlitlig, dvs förse den med hög reliabilitet.

2.7 Studiens svagheter

Inom den kvalitativa forskningen strävar man efter att fördjupa analysen. I motsats till naturvetenskaplig forskning, eller traditionell forskning, där man arbetar utifrån en världsbild som är konstant, där man vill fastslå vad som finns där ute, där reliabilitet, mätningar och resultat är basalt, menar den kvalitativa forskningen att det finns flera verkligheter att undersöka, världen är inte objektiv utan skapas i samspel med i och mellan människor, skapas med varseblivning och tolkas på ett subjektivt sätt med åsikter och uppfattningar (Merriam, 1994:31.) Forskaren blir på detta sätt ”det främsta instrumentet både för insamling och analys av informationen, vilket förmedlas via honom eller henne som mänskligt instrument snarare än via en enkät eller en dator” (1994:32).

Samtidigt som denna subjektivitet är fallstudiens signum är det också dess begränsning. Guba & Lincoln framhäver att ”fallstudier kan överförklara och överdriva faktorer i en situation, vilket gör att läsaren drar felaktiga slutsatser om hur det egentligen var” (Guba,

1992:377). Eftersom forskaren själv är det primära instrumentet för insamling av material, analyser, komplexitet och funderingar - något, som vi sett ovan, har sina fördelar – kan forskarens integritet och sensibilitet begränsa framställningen av studien (Merriam, 1994:47). Kort sagt: det problematiska med en fallstudie är att alla observationer, intervjuer och iakttagelser måste först filteras i forskarens medvetande. Därtill har forskarens själv också sin egen världsbild, livssyn och förväntningshorisont att tampas med (Gilje & Grimen, 2004:120). Lyhördhet och följsamhet blir här nyckelord i mötet med läraren och klassrumssituationen. Förmågan att lyssna, kommunicera och att ödmjukt betrakta är nyckelord för att fallstudien ska bli av god kvalitet.

2.8 Etiska reflektioner

Det är viktigt att undersökningen genomförs ”på ett etiskt riktigt sätt” (Merriam, s.188). Forskningsetiska reflektioner man bör vara medveten om kan vara: (1) att vi som forskare inte blir allt för emotionellt engagerade i vårt projekt, (2) att det förs en diskussion om anonymitet med deltagaren, och (3) vikten av att se skillnad på inhämtad empiri och forskarens tolkningar av empirin (Merriam s. 189ff). Under intervjuerna är det viktigt att deltagaren endast svarar på en fråga om han/hon känner sig bekväm, ingen form av makt eller kontroll får föreligga. Relationen mellan forskaren och deltagaren, menar Merriam, kan lätt bli infekterad och detta bör man vara uppmärksam på. Man kan t.ex bevittna ett dilemma som man som forskare måste ta ställning till. Merriam ställer upp etiska dilemman i form av några frågor: ska man ingripa om man ser otillåtna handlingar eller ska man alltid vara objektiv? Ska man ingripa om man ser en elev som fuskar? Professor Robert Bogdan förordar att man generellt inte ingriper under ett fältarbete (Taylor & Bogdan 1984), något vi tar med oss ut under vår forskning.

3. Resultat

Klassen står utanför salen. De väntar på att Alex ska komma. Det är en pladdrig och glad atmosfär trots att det är sent på eftermiddagen. Klockan är 14.25, det är onsdag, och lektionen varar till 17.05. Eleverna är ivriga att komma in i klassrummet. Det är en stor sal, med lila yoga-mattor som står i en låda längs ena väggen och stora panoramafönster som vetter mot skolans parkering. Utanför fönstren är det fortfarande höst fastän vi närmar oss december. Alex lägger en bunt papper på katedern medan eleverna rullar bort bord och stolar: de verkar vara självklart att man ska sitta i en stor ring med hjälp av stolarna. Eleverna sätter sig på varsin stol. Vi sätter oss på den ena kortsidan och tar fram penna och anteckningsblock.

En elev börjar: *"Alex, jag känner mig febrig"*. Alex svarar: *"Samma här, säkert något som går"*. Sen sitter alla tysta en stund. Alex säger att han väntar en stund på att flera elever ska komma. Han frågar klassen skämtsamt: *"Vilket straff ska de få för att de är sena?"*

Efter ett tag, när merparten av klassen är samlad, ropar han obehindrat upp namnen på de elever som han vill prata med om det föregående provet. Sen lägger han undan sina anteckningar och säger: *"Nu e väl alla sjuuuukt meditationssugna"*. Han guidar eleverna igenom en slags meditation, avslappningsövning. Man förstår att de har kört det här innan. Genom att koncentrera sig, kroppsdel för kroppsdel, bröst, mage, armar, ben, ska eleverna slappna av. Efter det första meditationspasset är det dags för massage. Alla ställer sig upp och hittar en "partner". I efterhand får vi reda på varför Alex inte följde upp den första meditationen med frågor och reflektioner. Han berättar i den kompletterande intervjun, att han kände att *"klassen var stissig och behövde röra och känna på varandra"*.

Det är tre killar i klassen och resten tjejer. Killarna gör massage med Alex och tjejerna på varandra. Det är god stämning och alla skrattar och rör obehindrat på sin "partner". Här ser vi en första glimt av vikten av lärarens hållning för att göra kursen till stora delar kroppslig (se 3.3 Lärarens kroppsspråk). Efter massageövningen ställer en elev en öppen fråga: *"Du Alex, jag känner mig mer stressad nu när jag går kursen än innan vi började den"*. Alex svarar: *"Kan det vara så att du har skapat en medvetenhet om vad stress är och innebär"*. Eleven säger. *"det är faktiskt sant"*.

När massageövningen är slut är det dags för ett meditationspass igen. Eleverna sätter sig på sina stolar, uppmanas av Alex att inte luta sig mot ryggstödet utan sitta långt fram på stolen, låta axlarna sjunka ner, hållningen rak, hakan ner mot bröstet. Denna gång ber Alex att en elev ska hålla i meditationen. Han pekar med ögonen mot en av de tre killarna. Killen i fråga nickar tillbaks och börjar guida de andra eleverna. Han säger: "*ta nu in all information om fötterna, tänk sedan på varje andetag, ett i taget, tänk sedan [...]*". Vi frågar Alex efteråt varför han valde just den killen. Alex svarar: "*han fixar det, han mediterar hemma och så*".

Att Alex intresserade sig för meditation och stresshantering började med att han sjukskrev sig för stress. I intervjun berättar han:

[...] för att jag jobbade i en annan bransch, IT branschen runt millenniumskiftet, och det handlade om att jag egentligen inte trivdes på den arbetsplatsen alls. Jag tror jag fick för lite stimulans och alldeles för mycket arbete framför en skärm och det var alldeles för mycket att göra och så slutade det med att jag sjukskrev mig för stress. Vilket var så inne att man gjorde då och då började jag läsa på om stress och hamnade i meditation[...]

Anledningen till att han startade kursen var egentligen en slump. Rektorn på Kullerska skickade ut ett mail till alla lärare och undrade om de ville starta en ny kurs. Alex nappade och på den vägen är det. Han säger:

[...] så skickade jag iväg ett mail lite bara så där och så blev den här kursen av. Så det är egentligen ingen stor lång planering.

Av den andra lektionen vi studerar framgår det att Alex låter eleverna prova en mängd saker. Vi noterade redan vid första lektionstillfället att Alex hållning och förhållningssätt till klassen är till lika stora delar kroppslig som verbal. Vid detta det andra tillfället har Alex sagt att klassen består av trettio elever. Bara femton är närvarande. Än en gång väntar han in några elever som kommer sent. Han tittar ut över klassen, möter deras blickar, en efter en, i den ring de återigen sitter i. "*Jasså*", säger han spontant till en elev, "*det var din tur idag att ha Pippi-tröjan*." Alex och en av eleverna har identiska tröjor. Eleven säger att de har ju faktiskt kommit överrens om att ha den röd-vit-randiga Pippi-tröjan udda och jämna veckor.

Noterbart är att det i klassrummet sker en ständig växling mellan Alex fokus på enskilda elever och klassen som helhet. Han styr uppmärksamheten från den elev som pratar och försöker lyfta frågor och svar till allmänna diskussionsmöjligheter. När klassen är samlad

börjar lektionen med en meditation. Här väcks frågan om det finns någon typ av litteratur för eleverna.

I intervjun frågar vi Alex om han hade något material förberett innan han bestämde sig för att anmäla sitt intresse att starta upp en ny kurs. Noterbart är att detta är år 2006 då det var mycket lättare att starta lokala kurser. Även om han inte var förberedd med fysiskt material så var han mentalt förberedd på hur kursen skulle se ut. Han säger: "*jag hade väl en ganska bra ide om vad det handlade om.*" Han samlade även material genom att gå på olika ledande forskares teorier om stress, bl.a genom föreläsningar och events. Han påpekar även att dessa teorier ändras hela tiden.

[...] synen på stress ändrar sig lite hela tiden och det är spännande men jag försöker gå på dom som så att säga är pålästa och deras överblicksbild [...]

Alex säger att vissa teorier som han hänvisade till i början, 2006, har han fått revidera. I början av kursen var det mycket med mental träning, men det har han i stort sätt slutat med. Även om hans eget intresse för meditation och stress styrde valet av kurs så fick skolan enorm respons från eleverna.

Eleverna sökte sig hit helt galet. Det är ju den populäraste kursen på skolan i flera år. Och det är ju väldigt kul att det har blivit så.

Vi frågar varför Alex tycker att kursen är viktig. Han menar att det primära är att de kurser de startade skulle vara viktiga för skolan i stort. Här ser vi hur Alex agenda svarar mot de ord och begrepp som skolan har valt att profilera sig med. Han säger: "*jag tror ju att det är viktigt att man mår bra som människa och att man kan hjälpa till på ett bra sätt.*"

Alex påpekar att man kan tänka sig in i sin egen situation som lärare, som är stressande. På samma sätt, menar han, har eleverna det. Lika viktigt som det är för lärarna att fundera på må-bra-frågor lika viktigt är det för eleverna. Alex säger också att kursen är viktig för att ge eleverna en mångfald och bredd i sin syn på meditation och stresshantering. Här tycks Alex sälla sig till Gärdenfors mantra: "En allmän princip är att man minns bättre om det som ska läras presenteras i *flera kontexter*" (Gärdenfors 2010:146). Alex påpekar också att det viktiga inte är att knyta meditationsteknikerna till religiöst beteende, utan kursen står helt fri från religionsdiskussioner.

Vi frågar Alex vilken typ av elever som går Stresshantering & Meditation. De två klasser vi studerat är en NV-klass och blandad klass med både yrk- och ämnesstuderande. Alex menar att det finns, grovt räknat, tre typer elever som går kursen: (1) de som väljer kursen för att de hoppas att den ska vara lätt att ta sig igenom med ett vettigt betyg, (2) de som verkligen är intresserade och nyfikna på meditation, och (3) de som är genuint intresserade av stresshanteringstekniker och känner press och stress från skolans alla krav. Vid flera observationstillfällen påpekar han att det är viktigt som elev att lägga sig på den nivå man vill i sin utbildning. Det finns en öppen diskussion i klassrummet vad betyg är och hur Alex betygsätter. Vill man ha G, säger Alex, så ska man inte läsa på mer än vad som krävs, på så sätt tar du kontroll över din egen stress. Grunden för att klara sig bra i skolan, menar han, är att vara duktig på att matcha sina mål med sina ansträngningar. Under det andra observationstillfället säger en elev: "*bara tanken att få IG är stressande för mig*". Alex svarar: "*det är för att du inte vill ha dem, om du ändrar mål och sänker kraven så är inte ens IG-tanken stressig*". Alex ställer upp en ekvation på tavlan:

Stress = Förväntning / Resultat

Han ger ofta eleverna denna typ av verktyg för att handskas med sin studiesituation. Alex menar att han är en typisk "lära för livet"-lärare. "*Det är därför jag är här*", säger han. Associationen går till Roger Säljö. Ty liksom Säljö, menar Alex att kunskap är "ett resultat av all mänsklig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning" (Säljö 2005:13). Vid ett tillfälle frågar en elev: "*Alex, finns det någon Stresshantering II, en fortsättningskurs på denna som vi går nu*". Alex svarar snabbt: "*Ja, visst, den kursen kallas livet*". Alex mål med kursen och den människosyn han besitter sträcker sig alltså längre än enbart den termin man går kursen.

En bit in i intervjun upprepar vi frågan om varför kursen är viktig. Då svarar Alex såhär:

Jag har hört väldigt mycket att alla använder någonting. Det är ingen som går oberörd ifrån kursen på något sätt [...]

Här framkommer även Alex primära syfte med kursen, att "*inlärning ökar med avslappning*". Han berättar:

Jag brukar alltid säga att inlärning ökar med avslappning. Det finns ju en sån studie på eller flera studier på till och med tror jag. Och ett tips kan ju vara att man försöker göra

någon form av avslappning precis innan man ska plugga och det är några som gör det och tycker att det är skönt. Att det blir bättre att man har bättre fokus när man läser sen liksom. Sen vet man ju det att om man tittar på de rent praktiska grejerna som man vet om meditation så vet man att inläring ökar och att minnet ökar och att man har lättare att koncentrera sig vilket som är koncentration i sig är en av de viktigaste sakerna för att kunna lära sig någonting så det finns en stark koppling till bra grejer för studier generellt då.

Under observationstillfällena noteras flera exempel på avslappningsövningar. Det kan handla om mental träning, koncentrationsövningar, dramaövningar eller andra former av meditation. Associationerna går till Gärdenfors betoning av lekens betydelse i skolan och för människan som sådan. Gärdenfors menar att "leken utvecklar barns motoriska och kognitiva flexibilitet och på detta sätt förbereder dem för framtida problemlösning" (Gärdenfors 2010:191). Gärdenfors påpekar också att det lekfulla förhållningssättet ökar elevernas självförtroende.

Vid intervjun frågar vi Alex om han stött på motstånd från kolleger, rektorer, elever eller lärare angående kursens upplägg och design.

Och det de lektionsbesök jag haft av rektorer så säger dom att "Ja du är ju väldigt duktig på det här ämnet och du verkar ju kunna din grej, så där". Så det är väl den respons jag fått av ledningen och det är väl kul och det är väl bra att få lite stöd ifrån.

Alex kan inte minnas att någon förälder eller elev har opponera sig mot kursens innehåll eller befintlighet. Han hade gärna sett att Skolverket anammar kursen som nationell. Han är kritisk till att kursen inte finns på riksnivå. Däremot är han införstådd i de administrativa svårigheterna.

[...] då måste man ha en bra administratör som gillar att göra det jobbet och ta hand om det. Så egentligen skulle man gjort en sån grej om man skulle vilja ha kvar det. Men det blir mer en politisk pryl.

Vid en kompletteringsintervju upprepas frågan om kurslitteratur. Alex säger att det finns stödanteckningar som ligger på nätet, knutet till skolan. För egen del, säger han, använder han boken *Stressa rätt* av Dan Hasson, men den är ingen officiell kurslitteratur. Alex påpekar även att de inte får mycket stenciler utan de får ett begrepp att jobba utifrån där de själva ska söka fakta. Kursen är på 50 poäng och således fördelad på en termin. Alex påpekar

emellertid att kursens upplägg är "väldigt olika, olika terminer". Denna termin som vi undersökt har bestått av sju olika moment. Alex har gått igenom följande moment (1) stresssymptom och beteende, (2) personlighetsteorier, (3) autonoma nervsystemet, (4) hur stresshormoner påverkar kroppen, (5) salsprov (se bilaga sju), (6) stresshantering och (7) intervjuuppgift.

Moment 1-4 är teorigenomgång, diskussion och praktiska övningar kopplade till teorin. Alex säger att moment 5, salsprovet oftast är ett "alla rätt prov". Detta innebär att man gör ett prov två gånger för att till slut få alla rätt. Man blir bara godkänd om man har alla rätt. Anledningen till dessa prov, säger Alex, är att det blir mindre stressigt för eleverna.

Jag kan ha sånt här alla rätt prov som jag kallar det. Man får göra ett prov två gånger. Först gör man det en vecka och sen en vecka senare gör man samma prov igen och då ska man ha alla rätt. Annars är man inte godkänd. Så sådana prov tycker eleverna är bra och så får man med det här upprepningsmomentet när de får göra samma sak flera gånger då, och det kan ju vara bra. Det kan vara bra för dom som inte har så mycket tid och inte orkar plugga så kan man göra det ändå på något sätt, och försöka styra upp det.

Dessa prov ger en tydlig bild för eleverna vad som krävs för de olika betygen. Alex ger även en bild på större helhet för vad som krävs för att klara kursen eller få ett högre betyg.

Vi gör mycket så här lätta inlämningar och prov och sånt där på vägen. Så att man inte ska missa den liksom på nåt sätt. Så att den är avklarad och är man intresserad av att bara få godkänt i kursen så räcker det ganska mycket. Då behöver man inte göra så mycket på den sista uppgiften. Man behöver inte tänka själv. Man kan bara berätta om att det finns dom här och dom här teorierna så är det klart liksom. Man kan använda dom teorierna och omsätta de om praktiskt, tänka utifrån flera olika modeller på ett konkret problem. Så det är de, mycket av det som är de högre betygen här. Det står väl här "reflektera kring egna erfarenheter kring... och dom här grejerna.

Moment 6, stresshantering, berör teman som problem- och emotionsfokuserad stresshantering. Denna genomgång knyts till den sista uppgiften för kursen, intervjuuppgiften (se bifogad fil 3). Vid det tredje lektionsbesöket är man inne på detta moment, stresshantering. Alex står, för ovanlighetens skull framme vid tavlan. Han presenterar flera exempel som eleverna får ta ställning till. Dock undervisas även mer praktiska övningar, som också genomförs. Han rör sig ständigt bort från tavlan, men återkommer för att skriva några rubriker att tala kring.

Alex anstränger sig för att ta exempel som fångar elevernas vardag. Han kopplar ofta sitt teoribygge till hur ofta eleverna ser på teve, loggar in på Facebook, dricker alkohol, använder droger, spelar datorspel. På detta sätt vill han ge en bild av hur stress är relaterat till deras livssituation. Det finns även exempel som inte svarar mot elevernas vardag. Vid ett tillfälle började Alex tala om Casino Cosmopol, hur förväntningar kan styra stressnivån. Här påpekar eleverna att de inte har åldern inne för att besöka ett statligt casino. Vid ett annat tillfälle talar han om inre emotionsfokuserad stresshantering och ger ett exempel på hur man bara ska passivt ska avvakta situationen för att hantera stress. Han lyfter fram ett exempel där din hyresvärd tvingar dig att flytta då man ska renovera huset. Problemet här är att man inte vet om renoveringen ska bli av, det bästa man kan göra är att passivt avvakta situationen. Eleverna förstod inte exemplet utan kom med ett eget exempel. Det gick ut på att man ska få tillbaka ett prov, och man är orolig för resultatet på provet, men det bästa man kan göra är att passivt avvakta eftersom allt är i lärarens händer.

Alex använder sig också av många engelska uttryck. Under observationstillfälle två noteras att han använder sex olika engelska begrepp inom loppet av fem minuter. Exempelvis: chilla, softa, nice, cool, no good, save it.

Vid intervjun är vi intresserade av hur upplägget på kursen kan se ut. Hur mycket praktik kontra teori innefattar kursen? Alex säger: "*Man kan säga att det kanske är 50-60% teori och sen är resten övningar och olika meditationstekniker då.*"

Han påpekar att det finns olika gruppdynamik beroende på om det är ett yrkesförberedande eller högskoleförberedande program eleverna går. Vi frågar om den ena gruppen tenderar att vilja ha mer teori kontra praktik. Alex svarar

[...] rent spontant finns en liten, det finns en liten känsla av att dom teoretiska programmen gärna vill sitta och anteckna på något sätt. De vill sitta i en vanlig bänk och anteckna för man brukar göra det och man tycker det är lite jobbigt att göra en massa andra övningar som man måste använda andra delar av sig själv. För vissa är det så. De praktiska kanske inte alls tycker det är lika konstigt att göra andra saker utan tycker nästan det är skönt att slippa sitta och anteckna.

3.1 Tidslinjeformad intervju

För att få lättare grepp om kursens historik ritar vi under intervjun upp en tidslinje som sträcker sig från kursens start (2006) till nu (2011), se bilaga 4. Alex tittar på det visuella hjälpmedel vi använder oss av och börjar berätta om historiken. Han menar att 2006 var kursen i ett utvecklingsstadium där han utgick från olika teorier som han snappat upp och delgav eleverna rent informativt. Han lärde sig under resans gång hur han skulle bygga kursen och vad som var relevant.

[...] lärde mig mycket på resans gång...Mycket från andra föreläsare och hur dom gjorde och vad dom tog upp och sen så, och så tog jag nån form av snitt så där lite snabbt, ganska. Och så lärde jag mig. Fick läsa på lite om det här för att fylla det för att fylla deras over header så att de, med lite mer substans. För det var så att de två första åren handlade mycket om att förstå vad de andra sa. Så där och att det alltså varit en process så, där kanske [...]

Han har kvar många av de teorier han införskaffade sig 2006 även om han börjat rensa de senaste åren. Efter två år börjar han välja ut vilket material som han själv tycker är viktigt, och som ett led i det kommer fler sociala övningar in 08/09, så kallade dramaövningar. I början var meditation det enda praktiska men efter 2008 tog dramaövningar och massage och andra sociala övningar över.

Vi frågar honom hur pass mycket meditation han hade i klassrummet 2006 kontra 2011. Alex säger att det är svårt att säga, men uppskattar att 1/3 gick åt till meditation 2006, medan 2011 är det närmare 1/5 av kursen som ägnas åt meditation. När vi ber om den omöjliga frågan om han har en definition på vad meditation är påpekar han att meditationsbegreppet är mångtydigt och skulle kräva en hel uppsats om han ska gå igenom vad det innebär. I begreppet, säger han, ingår ju även sådant som yoga, andningsövningar och avslappningsövningar, något som också syns på lektionerna. Vi ber honom sedan att titta på tidslinjen igen för att se hur hans roll som lärare ha förändrats genom åren.

Ja det är det eh och så känner jag mig mer flexibel nu eh at kunna tackla fler olika situationer, möta fler olika frågor. Jag känner mig ju mycket mer stabil NU än vad jag gjorde när kursen startade i teori också, teoretisk kunskap känner jag mig mer trygg. I början hade jag inte jätte djupa kunskaper, tycker jag inte, ah, utan jag visste typ det jag visste behövdes och så läste jag på, lite så där.

Han uttrycker även att han känner sig mer trygg idag än för sex år sedan. Han har fått en mer självklar roll i kursen allteftersom hans förhållningssätt har förändrats.

Ja asså det som är spännande när man haft en kurs ett tag så vet, eller i alla fall för mig så vet jag vad jag vill ha ut, och jag vet vad jag vill examinera och jag vet vad jag vill poängtera, ta ut och stryka under för eleverna och så vet jag också vilka olika svårigheter dom kan ha för att nå det som jag tänker att den viktiga essensen av det tänkandet som jag kanske vill förmedla då.

Han menar att han var alltför optimistisk i början av sin lärarkarriär och påpekar att det är ju svårt att lära dem kritiskt tänkande när de inte har något att vara kritiska över. Han använder en metafor. Han säger att först så måste man lära dem plus, minus och gånger och sen kan de börja diskutera och reflektera över olika stressteorier och dylikt. I början av kursens start, 2006, fick eleverna söka mer information själv och sedan delge Alex vad de hittat.

I princip skicka ut dem på nätet och söka på stresshantering och se vad de hittade och så hittade de alla möjliga olika typer av energimassager och grejer och saker som var ganska kul att prata om och se och koppla det till teorier och se på det här, varför funkar det här? Finns det någon teori som stöder varför det här skulle funka och så där. Så höll vi på lite mer i början så där men det har jag faktiskt slutet med.

Den stora skillnaden är enligt Alex att när kursen startade var kursen och undervisningen mer uppdelad i block, och Alex hoppade från det ena ämnet/infallsvinkeln till den andra. Han säger: "Jag tror att 2006 var mycket mer block, ett nytt block, ett nytt block [...]". Nuförtiden, menar han, knyter han ihop säcken mer, kursen får mer svängrum och den tar mer formen av ett lapptäcke där han hela tiden återknyter till begrepp och teorier under kursens gång. Och genom den nya strukturen, menar Alex, så har en genuin spontanitet och flexibilitet vuxit fram i klassrummet.

Ett exempel på detta är hur han inledde en lektion. Han började med att visa en TED-föreläsning där en professor från England sir Ken Robinson talar om kreativitet i förhållande till utbildning, och där poängen i korthet är att kreativitet är lika viktigt som inmatning av kunskap och vikten av att våga misslyckas för att utvecklas. Därefter frågar Alex om eleverna om de tror att professorn mediterar. Alex tycker att klassen ska maila och fråga professorn. En elev föreslår att de kan göra det tillsammans. Alex slår då på projektorn, söker efter professorns mailadress. Sedan loggar Alex in på sin g-mail och börjar tillsammans med

eleverna att skriva på ett mail. Denna spontana ingivelse är vanlig på Alex lektioner. TED-föreläsningen har också under lektionens gång väckt frågan: vad är kunskap egentligen? En elev sammanfattar budskapet med TED-föreläsningen: "*den vill visa på att det finns olika typer av intelligenser*". Efter lektionen frågar vi Alex om han ser några problem med engelskan i TED-föreläsningen. Han säger: "*Jo, visst, det var nog några som inte förstod budskapet riktigt, den var nog lite väl meta också för vissa.*" Han menar alltså att metabudskapet, det faktum att han ville diskutera och stimulerar till förståelse av vad olika kunskaper är var svårforcerat för vissa elever. Peter Gärdenfors betonar i sin bok *Lusten att förstå* vikten av att eleverna får fundera kring vad lärande är och hur man tillgodoser sig kunskap: "En del lärare har en intuitiv förståelse av hur eleverna kan använda sin metakognition. Men jag tror att det är viktigt att skapa en ökad medvetenhet om metakognitionens betydelse för lärande" (s. 128). Genom att förstå sitt eget lärande, menar Gärdenfors, kan eleverna få verktyg att kunna reflektera och styra över sin egen studiesituation: "Förmågan att reflektera över, och i viss mån styra, sina egna tankar, känslor och önsknings kallas *metakognition*. Man kan beskriva det som *förmågan att se mönster hos sig själv och sina handlingar* och därmed få en förståelse för sitt eget tänkande, agerande och lärande" (s. 124).

Vidare påpekar Alex att det är väldigt sällan han kommer till en klass och vet exakt vad de ska göra. Det är däremot ett samspel mellan eleverna och honom. Alex säger:

Ja och det kan ju vara så att jag kommer in och så frågar jag "Jag har lite teori ska vi köra det?" "Neej måste vi" Säger dom då. Då säger jag "Bra vi leker istället". Och så gör vi det så att det händer ju. Det är ganska vanligt.

Det är vanligt att Alex interagerar med klassen och frågan "*vill ni göra detta idag?*". Det kan handla om teorigenomgång, övningar eller spontana infall. Eleverna svarar nästan alltid jakande. Innan Alex går vidare efter en genomgång stämmer han av med eleverna om de har förstått. Han frågar då: "*har jag uttryckt mig klart?*", "*har vi koll på detta nu?*" eller "*är detta lugnt nu?*".

3.2 Klassrumskarta

För att få en överblick om hur Alex rör sig och förhåller sig till klassrummet ritade vi under våra observationer upp olika kartor (se bilaga 5). Alex är en lärare som helst undviker att stå vid tavlan och föreläsa. Han undviker således traditionell katederundervisning. Han vill oftast att klassen ska omstrukturera klassrummet så att eleverna sitter i en ring. Han börjar oftast en lektion med en meditation, det kan vara mantrameditation, det kan vara koncentrationsövning eller andra typer av avslappningsövningar. Detta upprepas två gånger och varje meditation varar i ungefär 3-4 minuter. Efter varje meditation brukar han fråga varje elev (klassen består av trettio elever) hur meditationen upplevdes. Då riktar Alex blicken till varje elev och går noggrant igenom vad varje elev har för synpunkter på meditationen. Han frågar också ofta om de använder detta i andra sammanhang. Han påpekar dock att det är inget krav för kursen. Han säger ofta att det finns inget bättre eller sämre i att meditera eller inte göra det.

Ibland när det uppstår frågor så går han bort till tavlan för att ytterligare förklara eller ge en mer nyanserad bild av ett problem som uppstått. Så fort han är klar med beskrivningen går han och sätter sig i ringen igen.

När han väl har tavelundervisning så är han väldigt rörlig i klassrummet. Ibland står han vid tavlan, ibland sitter han med korslagda ben framme på en av bänkarna, ibland står han baktill i klassrummet. Han är medveten om sin egen tavelteknik då han ofta skämtsamt säger *"hade jag varit en riktig lärare hade jag kunnat skriva bättre på tavlan"* eller frågar *"ser ni vad det står här?"*. Han suddar ofta ut det han skrivit och försöker skriva det mer tydligt.

Sammanfattningsvis kan man notera att när eleverna sitter i ring så utgår han hela tiden därifrån. När Alex har tavelundervisning så avbryter han den typen av undervisning varje halvtimma med någon slags övning som är mer praktiskt inriktad. Det kan vara mental träning, meditation, stretching eller yoga. Hur han formerar klassen påverkar hans rörelsemönster, och vice versa.

3.3 Kroppsspråk och hållning

När vi träffade Alex för första gången träffas vi på Kullerska. Vi står i entrén och väntar och när Alex kommer får vi intrycket av att det är en väldigt avslappnad och harmonisk person som möter oss. Han hälsar lugnt och försiktigt och frågar om vi ska gå upp till lärarrummet. Vi går långsamt efter honom uppför trapporna. Han ber oss att sitta ner i lärarrummet och frågar om vi vill ha te eller kaffe. Hans hållning är rak och avspänd. Han talar långsamt och tar sig tid att svara på våra frågor. Han tar ofta långa pauser. Han är väldigt öppen till vår undersökning och frågar om vi kan beskriva hur vi ska lägga upp vår forskning.

Under vårt första observationstillfälle möts vi av läraren Alex. Den raka och avspända hållningen är kvar, men i rollen som lärare använder sig Alex även av humor, ironi, slapstick och galghumor. Lektionerna präglas av mycket skratt och komik från både läraren och eleverna. Även lugnet är kvar, trots om klassrumssituationen kräver snabba beslut.

Att titta på en lärares hållning istället för att undersöka exempelvis val av information, visuella hjälpmedel etc. innebär att lärarens roll i klassrummet blir komplex och breddad, alla lärares "jag" måste iakttas och noteras. Som Merleau-Ponty påpekade, vi *har* inte en kropp, vi *är* en kropp. En lärares förhållningssätt till sin klass är alltså i allra högsta grad också kroppslig. (Silwa, s. 71). När vi är och fikar med en vän eller väninna tar vi inte bara in orden hon uttalar utan även miner, gester, blickar och även dofter.

Under våra observationer har noterat att de språkliga kommunikationsmöjligheterna ofta får stå till sidan för ansiktsuttryck, minspel och gester. Alex använder sig av en bredd av rollspel. När han beskriver en stressad mamma uppträder han som en stressad mamma. Här använder han sig även av olika betoningar och röstlägen för att förstärka rollen som en stressad förälder.

Det lugn som mötte oss vid vårt första möte med Alex syns tydligt i klassrummet hos eleverna. Det är inte stökigt, stressigt eller högljutt. Alex kroppsspråk signalerar vilken nivå eleverna ska förhålla sig till. Han tillåter mycket liv och rörelse när det finns en poäng med det. När Alex tycker att det blir för mycket tjo och tjim lugnar han klassen utan att använda språket. Detta är för Alex en effektiv metod.

Det finns ett klimat i klassrummet som kräver en ömsesidig respekt. Vid ett tillfälle var det en elev som småpratade med sin kamrat. Samtidigt skulle en tjej svara på en fråga Alex hade ställt. Då vände Alex sig till den elev som småpratade och sa: *"Jag blir orolig om flera ska prata samtidigt."* Då bad eleven om ursäkt. Då sa Alex: *"det är inte mig du ska be om ursäkt till, det är till henne du ska be om ursäkt."*

Alex använder ofta kroppen som svar på frågor, dvs. utan att ge eleverna svar med hjälp av ord. Det finns flera exempel. Ett exempel är när en elev frågar vad som händer om man inte hinner lämna in den sista inlämningsuppgiften för terminen. Alex drar med fingret över halsen, som ett ironiskt skämt att de som inte lämnar in kommer att halshuggas.

Alex är en lärare som helt undviker tavlan. Han vill ha ett möte, face to face, säger han. När han vid få tillfällen trots allt använder tavlan skriver han smått och plottrigt. Eleverna frågar ofta vad det står och Alex påpekar ofta att han knappt kan stava. Alex vänder sig ifrån klassen och skriver på tavlan gör han det *innan* han ställt frågor. Vi får här bilden av en lärare som vi skapa dialog med sin klass, kroppsligt och verbalt, utan att använda tavlan eller andra hjälpmedel än den levda kroppen.

4. Analys

Tysklands förbundsresident mellan åren 1999-2004, Johannes Rau, citerade ofta en judisk berättelse om en chassid som ville be i sin ensamhet men istället gick vilse i en stor skog. Chassiden lufsade omkring i sju dagar utan att hitta någon föda. Men då plötsligt, efter sju dagar, mötte han en människa, som verkade glad och fridfull.

”Hej!”, ropade chassiden till främlingen. ”Jag är en vilsegången chassid, vem är du om jag får fråga?”

”Jag är också chassid”, svarade främlingen, ”jag har irrat runt här i skogen i snart tio år.”

”Men”, sa den första chassiden, ”hur kan du fortfarande vara så glad och lugn? Är det inte dags att vi hittar hem?”

”Äh”, sa den muntre främlingen, ”jag har lärt mig mängder under mina år i skogen: jag har ju hittat alla vägar som garanterat inte leder hem.”

Utbildningen i dagens skola präglas av målinriktat tänkande och strikta tidsramar. Man söker efter specifika, mätbara och konkreta lärandemål som eleverna måste uppfylla för att få de högre betygen. Det är givetvis viktigt att ha tydligt definierade lärandemål men det finns också en uppenbar risk, framförallt när målen kombineras med precisa tidsramar. Det man förlorar kan vara avgörande i själva bildningsprocessen: nyfikenheten, öppenheten, att våga misslyckas, känslan av att tiden inte är stressande, att våga gå nya vägar, lusten att gå vilse. Och det är just detta som är poängen med den tillvalskurs vi studerat på Kullerskagymnaset: Den som går vilse har många vägar hem. Att hela tiden tvingas stå i raka led ökar stressen för eleverna. Det är vår övertygelse att det måste finnas utrymme för krokighet och ett slags långsamhetens lov.

Under arbetets gång har vi sett vilka verktyg som tillvalskursen faktiskt ger eleverna. Vi har blivit mer och mer övertygade om, och vikten av, skolans ansvar gentemot sina elever vad gäller stress, krav och förväntningar. Den stress vi talar om här är alltså den stress som skolan genererar. Därför tycker vi att det är av basal vikt att skolmiljön och skolarbetet svarat mot den stressnivå som de enskilda skolorna befinner sig i. Har man fyra prov i veckan och tre inlämningsuppgifter så bör det också finnas resurser från skolans håll att hantera den

typen av stressade kontexter. Om skolan inte tar sitt ansvar vad gäller denna fråga kan eleverna ta med sig den stressade skolmiljön till hemmet, dvs. den stressade situation i skolan får efterverkningar även utanför skolans gränser, exempelvis på fritidsaktiviteter, familjesvårigheter, ensamhet, kärlek, alkoholism och drogrelaterade problem. Detta, menar vi, skulle i slutändan kunna bli ytterligare en belastning för de elever som har det svårt hemma. I Lpo94 kan man läsa: "Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten" (s. 3). Skolan skall alltså präglas av omsorg om individen. Skolan har således enligt Lpo94 ett ansvar för elevers välmående genom att förse dem med kunskap om vad en stressig miljö innebär och vilka verktyg den bör tillgodose eleverna med för att ta hand om sitt eget välmående. Att arbeta stresslindrande är enligt läroplanen en skyldighet som skolan har gentemot sina elever.

För att vara en framgångsrik skola anser vi att man bör ta ansvar och integrera någon form av kurs som berör stresshantering. En fråga som är viktig, inte minst inom den pedagogiska forskningen lyder: Vad är egentligen utmärkande för en framgångsrik skola? Professor Bo Rothstein menar att klassstorlek inte spelar någon roll, inte heller de ekonomiska resurserna är direkt avgörande för hur pass framgångsrik en skola är. Gemensamt för de skolor som anses lyckade, menar Rothstein, är att man förankrat en gemensam pedagogisk vision. Detta tror vi är avgörande för den skola vi undersökt. Man har en tydlig profil där man vill att eleverna ska må bra. Kunskapshetsen ställs åt sidan för att eleverna ska må bra. Detta tänk finns även i Läroplanen: "Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling" (s.8).

Kullerska är en skola som profilerar sig som en skola där eleverna ska samarbeta, ett mått av lekfull galenskap är tillåten och alla ska känna att de får ta plats. Skolans profil bygger alltså på att man ska känna sig trygg och ha en inre utveckling. Detta förklarar varför skolan har behållit en kurs som handlar om just detta, en kurs som tvingar dig, likt chassiden, att gå vilse.

4.1 Läraren och interaktionen

Den första nivån av implementering vi tittat på berör läraren och dennes förhållningssätt till klassen, dvs. *läraren och interaktionen* med eleverna. Vi har utgått från den fenomenologiska tanken att vi alla är "rumsligt involverade i varandras biografier" (Schütz, s.

42). En lärare befinner sig alltid i en intersubjektiv situation. Detta gör det möjligt för eleverna att förstå delar av Alex syfte med kursen endast genom hans hållning och hur han riktar sitt medvetande. Lärarens hållning är en kommunikativ process där eleverna snappar upp information som inte uttalas eller skrivs på tavlan. När vi vid vårt första möte med Alex såg hans hållning undrade vi om den raka ryggen och den långsamma gången var något som även fanns i klassrummet. Vi förstod ganska snart att det var något som genomsyrade Alex hållning, inte bara utanför skolan.

Vi har under våra observationstillfällen sett flera exempel på där ord varit överflödiga för Alex: när elever frågar hur de ska sitta i olika meditationsposer så svarar inte Alex med ord utan *visar* och *gestaltar*, eller när elever frågar hur de ska formera klassrummet ritar Alex en ring i luften. Lärarens hållning är alltså av basal vikt för hur kursen presenterades. Alex har flera gånger, uttryckligen poängterat, att han vill, i likhet med Rousseau, få eleverna att förstå att kropp och själ är ett. Människan är en helhet. Vi har funnit att diskussion, följsamhet och en pröva-själ-mentalitet är några av grundackorden i tillvalskursen.

Det är viktigt för Alex hur klassen är organiserad, hur han kan få in lek, visuella bilder och andra sociala samspel. Alex använder sig av teatrala röstlägen, långa pauser där tystnaden spelar en stor roll. Alex påpekar också, flera gånger, att eleverna måste få utrymme att tänka själva. Här lyser den nya skolans krav på vetenskaplighet fram. Alex vill peka på mångfalden, att inte ta något för givet bara för att en auktoritet har sagt så. Eleven måste själv pröva, tänka och våga misslyckas.

I likhet med Vygotskij, tenderar Alex, att vilja ge eleverna en slags inre röst. Detta språkets inre röst som tjänar som länk mellan yttre (kommunikation) och inre (tankar). Eller, som Säljö poängterar, den inre rösten är av basal vikt då den kommer "[...] tillbaka i nya kommunikativa sammanhang" (s. 9). Det betyder att de elever som är duktiga på att ifrågasätta, diskutera med sig själva och föra långa resonemang med den inre rösten som verktyg kommer även ha nytta av det utanför skolan, i sociala sammanhang och dylikt. Detta svarar mot tillvalskursens kursmål som Alex har skrivit där det är viktigt att kunna "reflektera kring egen och andras stress" (se bilaga 1).

Silwa Claesson går i sin bok *Lärarens hållning* igenom olika undervisningsidéer som lärare har och som är direkt knutet till lärarens förhållningssätt. Under rubriken *Helhet och del* hittar vi

en lärare som är *ett* med sitt ämne och som enkelt kan plocka ut det viktigaste för eleverna. Ett exempel är att man arbetar med naturen, t.ex skriver dikter om löv, träd och kottar. Eleverna kanske inte får reda på förrän i slutet av lektionen att det är höst-tema på dagens lektion. En bra lärare, menar Claesson, hittar en balans mellan helhet och delar. Detta arbetssätt syns i Alex förhållningssätt till kursen. Eleverna kanske in till en början förstår varför de ska meditera, varför de har så många avslappningsövningar, de kanske bara i början är nyfikna och tycker att det är något nytt och exotiskt. Men för Alex tjänar dessa delar som syfte till helheten, där helheten definieras som: att bli mera människa. Som lärare får man ofta den klassiska frågan: varför gör vi detta? Då är det viktigt, som Claesson påpekar, att visa eleverna på "relationen mellan mål och enskilda delar" (s.24ff).

Under Claessons rubrik *Åskådlighet* beskrivs en lärare som använder alla sina sinnen. Åskådligheten svarar mot de didaktiska frågorna: *vad ska vara åskådligt i klassrummet?* och *hur åstadkommer man åskådlighet?* Silwa Claesson lyfter här fram begreppet *inre åskådlighet*. Eftersom Alex inte använder sig av kurslitteratur blir detta undervisningssätt extra viktigt. Innehållet i kursen bör åskådliggöras för åskådarna (eleverna). Hur gör då Alex? Kursens innehåll åskådliggörs i stor utsträckning i form av gester, mimik, dramaövningar och andra sorters lekar där, återigen, den inre rösten och det inre ögat är en väsentlig del för att elevernas ska kunna tillgodose sig och förankra allehanda stressteorier och meditationstekniker (s. 31f).

Under rubriken *Handens arbete* porträtterar Claesson en lärare som följer Dewey devis: "learning by doing". Eleverna ska vara aktiva, eleverna behöver genomföra det som de ämnar lära sig. Det finns, menar Claesson, mängder med forskning som visar på att fysisk aktivitet stimulerar hjärnan . Inte bara läsa, skriva, räkna – utan hela kroppens ska aktiveras och stimuleras (s.39ff). Här ser vi tydliga spår av Deweys tankegångar. Genom att aktivera och stimulera både kropp och själ kan Alex få eleverna att investera i kursen med sina egna intressen. Ett problem med skolan, som Dewey uppmärksammat, är att han menade att eleverna blir "verbalister", dvs. de lär sig vad läraren vill ha. Detta försöker Alex kringgå genom sitt öppna förhållningssätt till klassen. Vid flera tillfällen har han fört en metadiskussion med klassen om hur lärare fungerar, rättar och förhåller sig till klassen.

Det är inte bara det ordlösa som är centralt för Alex hållning. Även dialog är viktigt. Dialog står, enligt Claesson, för förtroliga, jämlika, ojämlika lågmälda och hetsiga samtal (s. 43ff). Alex tror inte på ett mässande framme vid katedern, "*det är inte så undervisningen ska gå till*", säger han i en kompletteringsintervju. Han tror på en ständig dialog med eleverna. Det finns, som vi sett, en lyhördhet och öppenhet som främjar flerstämmighet i Alex klassrum.

Om man ska peka på en fara med en allt för stark hållning, eller en allt för tydlig nisch, är att ironin ibland kan ta överhanden. Det är alltid högt i tak i Alex klassrum. Detta kan leda till, om man inte är uppmärksam på nyanserna, att vissa elever går förlorade eller tar illa upp. Under ett observationstillfälle var det en elev som uttryckte sin oro för att hon inte skulle få MVG. Då svarade Alex med att säga "*vill du ha en prick i pannan eller?*". Ironin i det hela gick ut på att han faktiskt hade koll på att denna elev satsade på MVG och han ville blott poängtera att "*du behöver ingen prick i pannan, jag ser dig*".

Det finns alltså en fara i att enbart låta kroppen tala. Det uppenbara kan gå förlorat. Under en lektion frågade några elever när de skulle få reda på hur man tillämpar en viss stressteori. Alex svarade med en gest som sa "*vi får se*." Senare skulle det visa sig att eleverna inte hade fått ta del av den stressteori de frågade om. Det finns alltså en fara med att lärarens hållning blir elevernas hållning.

Även om Alex säger i intervjun att han är mer strukturerad och så finns det tecken på att kursen spretar: Elever som ber om kriterierna, och elever som påminner om att det faktiskt inte gått igenom det som inlämningsuppgiften frågar om. Om detta är ett led i att involvera eleverna eller om Alex är, som vi alla, en aning tankspridda, vet vi ej.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarens hållning i alla högsta grad har påverkat kursens innehåll. Alex har satt en tydlig prägel på kursen med sitt tydliga kroppsspråk. Kursen är mer kroppslig än andra kurser, den är mer livlig och framförallt jobbar Alex med en kinestetisk utlärningsstil.

4.2 Utveckling av kursen 2006-2011

Att inte låta eleverna se helhetsperspektivet med kursen var ett problem för kursen 2006. Alex menar att kursen har förändrats allteftersom han själv blivit trygg i materialet, designen och i hur stor grad han vill ta med eleverna på resan. Kursen förändras alltså i takt med att Alex förändrar och fördjupar sin hållning, eller sin grad av medvetenhet kring kursens riktning.

Vid 2010-2011 präglas kursen av tydligare ramar, vilket i sin tur ger mer utrymme för lekfullhet och spontanitet, då Alex vet hur han ska hitta tillbaka till kärnan. Att eleverna känner en lekfull stämning är centralt för Alex och är något som växt fram under årens lopp. Leken, som Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap påpekar i *Lusten att förstå*, utvecklar vårt sinne för att se mönster i tillvaron. Leken bidrar också "med mycket av de grundläggande erfarenheter – av den egna kroppen, av människors motiv och beteende" (s.136). Även Läroplanen betonar vikten av lek: "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" (Lpo94, s.7).

Genom att Alex ger sina elever ett smörgårdsbord av meditationsformer ser de mönster i vad meditation faktiskt kan vara. Som Gärdenfors säger: "För att kunna se ett mönster räcker det inte vanligtvis med att hålla fram ett exempel. För att uppfatta det måste man se *varierande* exempel som alla innehåller samma mönster" (s.136).

Alex påpekar också i kompletteringsintervjuer att han byggt upp en JA-kultur. Vi såg tydliga exempel på detta vid våra besök i de olika klasserna. Alex ställde ofta frågan: vill ni meditera? Vill ni skicka ett mail? Vill ha massageövningar? Inte en enda gång blev svaret: "nej", "orka", eller "inte idag".

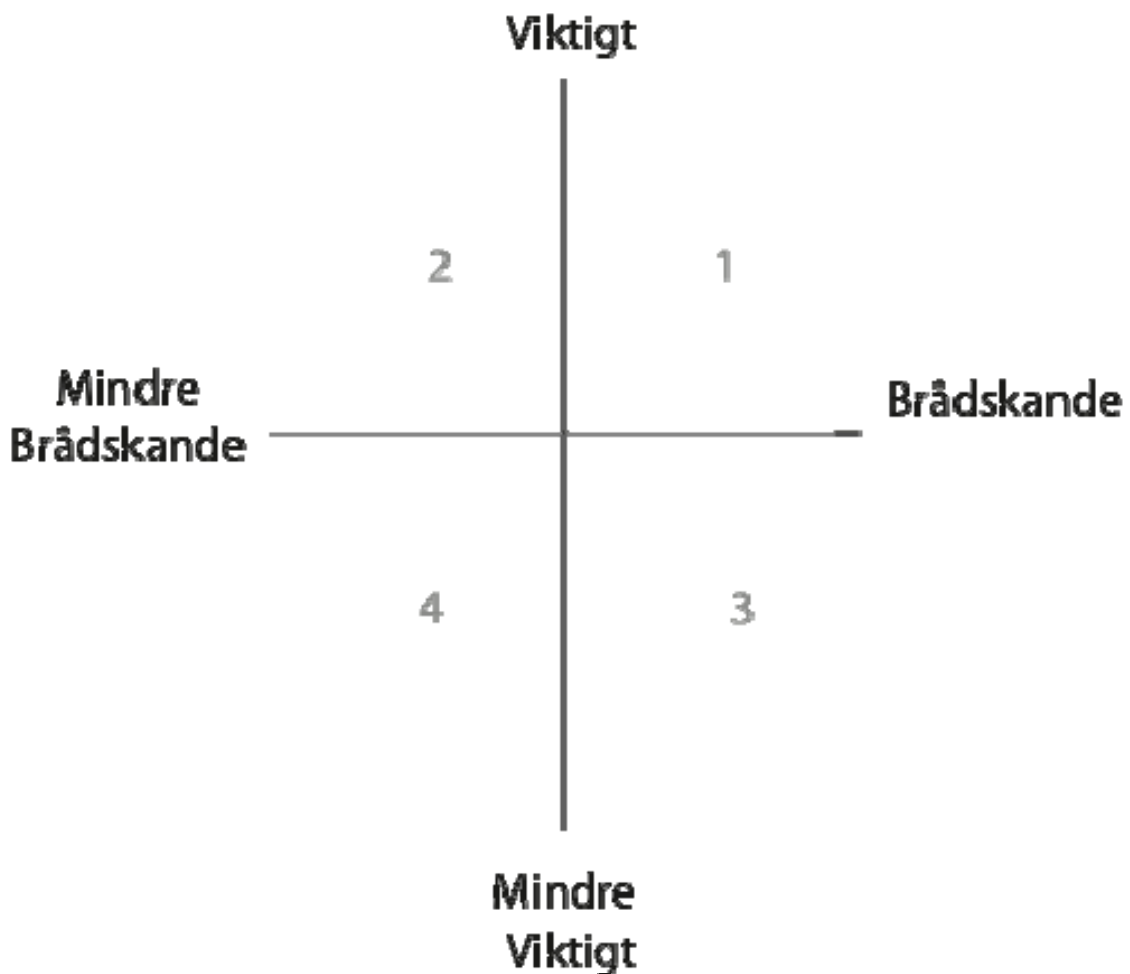
Generellt kan man säga att kursen gått från att vara Piaget-aktig till att nu 2011 ha tydliga spår åt Dewey-hållet, och, som vi snart ska se, det transformativa lärandet. Att som Piaget aldrig ge eleverna mer komplicerade uppgifter än vad de klarar av för sin ålder (läs: sin stadie), var nödvändigt för den nystartade kursens första staplande steg då Alex inte kände sig bekväm och fri i rollen. Piaget var alltså anhängare av, i motsats till chassiden i berättelsen ovan, att aldrig låta människan misslyckas eller gå vilse. När Alex blev mer bekväm i sin lärarroll och fick mer kött på benen för kursens innehåll lärde han sig att

stimulera klassen på många olika medvetandenivåer. Som han säger i intervjun: *"jag gör på alla möjliga olika sätt och försöker variera maximalt"*. Även Dewey var anhängare av tesen: man lär sig på olika sätt. Deweys aktivitetspedagogik stämmer väl överens med hur kursen utformats under årens lopp, att få eleverna känslomässigt och kroppsligt engagerade. Även Deweys tankar om att det måste finnas en koherens av det som sker i skolan och det som eleven ser i yttrevärlden har Alex snappat upp: ofta försöker han exemplifiera med exempel från hemmet, teven eller relationen till föräldrar och samhälle. Det blir lätt för eleven att svara på frågan: var i yttrevärlden (världen utanför skolan) ser jag detta?

Det problematiska med skolan, menade Dewey, är bland annat att man utbildar ungdomar i nuet för att sedan komma ut i ett arbetsliv som ser helt annorlunda ut än vad deras utbildning var anpassad för i det förflutna, dvs. skolan måste vara relevant för det samhälle ungdomarna ska ut i. Skolan måste alltså, som Läroplanen förordar "förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (Lpo94, s.7). Här fyller tillvalskursen en viktig och betydelsefull funktion då den aldrig kommer inneha något bäst före datum: stress kommer alltid vara aktuellt, i vilket arbete eller livssituation eleven än sätts i.

Dewey menade att felet som många gör är att man lägger för mycket fokus på undervisning och för lite tid på lärande, dvs. skolan som produkt kontra process. Vid 2006 och något år framåt hade kursen mer formen av undervisning, där eleverna matades med kunskap och information. Men efterhand, menar Alex i intervjun, att kursens syfte inte bara vara att presentera information utan också få eleverna engagerade. På samma sätt var produkten det viktiga vid kursens födelse och nuförtiden är det en mer rörlig och formbar kurs.

Som vi nämnt tidigare så presenterade kursen mer fakta 2006 medan kursen mer presenterade ett problem 2009 och framåt. Även här ser vi hur kursen tagit form efter ett av Deweys mest kända citat: *"Vi tänker bara när vi står inför ett problem"*. Man lär när man har en fråga. Här är alltså tanken att inte bara presentera fakta för eleven utan ta med eleven genom hela processen från tanke till reflektion till lärande. Vid ett observationsfall ritade Alex upp ett diagram med en x-axel och en y-axel, på den ena axeln skrev han *"brådskande"* och på den andre *"viktigt"*.



Därefter fick eleverna själva ställa frågor till varandra och utforska vilken relevans diagrammet kunde ha. En tydlig processinriktad undervisningsform, som dessutom lät eleverna förhålla sig till sitt eget liv utanför skolan då frågor som "träning", "partner", "fylla", "pluggtekniker" och "mammans rökvanor" kom upp på tavlan.

Hur kursens implementeringsprocess sett ut i förhållande till andra ämnen under årens lopp har Alex haft svårt att svara på. Det finns inget samarbete med andra lärare, det finns heller inte något samarbete med de andra lärarna som haft/har exakt samma kurs på skolan: "*dom får göra sin egen lilla resa*" sägs det i intervjun. På frågan om eleverna använder sig av kursen på ett kursöverskridande sätt svarar Alex: "*många säger att de mediterar innan prov och så*".

Samtidigt som kursen är lekfull och alla tankar och funderingar är välkomna, är inlämningsuppgiften i slutet av kursen av rak motsatt karaktär. Alex betonar under en

provgenomgång: "Jag vill inte ha egna tankar på provet, jag vill ha ett prov som visar att ni har förstått stressteorierna, dvs. inte om ni tycker de är bra eller dåliga, jag vill inte veta vad ni tycker, det kan jag inte examinera." Här framträder något paradoxalt i Alex förhållningssätt men som kanske kan förklaras av att Alex gått på en mina vid kursens tidiga år. Han vet, av erfarenhet av att ha haft kursen tidigare år, att han inte vill ha svar som "jag tycker det är bra att stressa mindre", eller "meditation är bra för då blir man lugn". Här blir han konkret och uppmanar också eleverna att titta på kriterierna

4.3 Transformativt lärande

Hur vi vet är lika viktigt som vad vi vet, menar Tobin Hart. Hart menar att den samtida pedagogikforskningen exkluderar ett basalt sätt att lära sig på, nämligen det kontemplativa. Att använda den kontemplativa pedagogiken i klassrummet är inte att visa eleverna något nytt, menar Hart, barn är av naturen kontemplativa, men de fråntas oftast rätten att vara just reflekterande. Det kontemplativa vetande, skriver Hart, är avgörande för elevers analytiska process. Det kontemplativa lärandet ger utrymme för grubblande, poesi och meditation, vilket i sin tur genererar att elever fördjupar sin koncentrationsförmåga. (Hart, 2004:2f).

Det så kallade informativa lärandet, som karaktäriseras av katederundervisning, är en viktig del i barns tidiga kunskapsutveckling. Transformativt lärande däremot, är raka motsatsen till denna passiva form av lärande. I grunden är det en form av lärande där var och en tar ansvar för sitt eget lärande och som passar väl på gymnasial nivå. Det som ska studeras är inte primärt ett ämne, utan snarare du själv, elevens egna antagande, värderingar och det sammanhang som social varelse du befinner dig i. Det är ett sätt att komma bort från invanda, slentrianmässiga antagande och mönster.

Professor Jack Mezirow ställer upp en lista för det transformerade lärandets karaktäristika (Kitty 2010:11):

- kritiskt reflekterande, dvs. låter alla i en jämlik anda framföra trossatser, förklaringar, bevis, åsikter m.m
- är empatisk och öppen för varierande perspektiv

- är villig att lyssna till och leta efter likheter mellan olika synsätt
- ger goda omdömen som kan guida eleven till handling

Detta är givetvis de ideala karaktäristiska dragen i den transformativa pedagogiken, något som man som lärare kan sträva efter att stimulera.

En annan anhängare av det transformativa lärandet, Carol A. Radich, menar att lärare som kan identifiera varierande "jag", samt se samband mellan dessa "jag" i sig själv, kan göra mer genuina val för sina elever. Hon skriver:

As their sense of self-efficacy expands, learners become empowered to re-create and re-story their experiences and to define their relationship more authentically. As neurological patterns of thinking changes, the process of reflection becomes a mental habit that leads to continuously developing new strategies for relating, thinking and behaving (Radich, 2005:142).

Det är alltså denna typ av paradigmskifte som transformativt lärande handlar om. Genom att läraren är rörlig i sina "jag" kan eleverna lära sig att se nya "jag", roller eller infallsvinklar i sina egna medvetande. Denna rörlighet och flexibilitet är synlig i Alex arbetssätt, inte minst i hans kroppsspråk.

Utifrån Radichs artikel kan man dela upp lärarens *hållning* i termer av *medvetande*. Alex, som resultatdelen visat, är en lärare som alltid arbetar mot *transformation*.

Radich, som hänvisar till en studie av Cranton & Carusetta, har använt sig av fem typer av korrelerande medvetande, dvs. typer av *hållning*. (1) Självmedvetande, (2) Medvetenhet om andra, (3) Medvetande om relation, (4) Medvetande om kontext och (5) Kritiska reflektioner över själv, andra, relation och kontext (Radich, 2005:141f).

Med hjälp av Cranton & Carusetta skissas följande tabell:

| Kategori av medvetande | Nya lärare | Autentiskt mogna lärare |
|---|--|---|
| Självmedvetande | Acceptans för synen på <i>Lärare som auktoritet</i> | Integrerar sina <i>undervisande "self"</i> och sina <i>personliga "self"</i> på ett mer flytande sätt |
| Medvetenhet om andra | Okritiska generaliseringar om studenter/elever | Mångfacetterad perception av mångfald bland studenter |
| Medvetande om relation | Regel-centrerat förhållningssätt till studenter | Medvetenhet om ömsesidigt samspel mellan lärarens och elevens utveckling av autenticitet. |
| Medvetande om kontext | Inflexibla uppfattningar | Personlig kamp gällande kontextuella faktorer som inverkar på både lärare och elever |
| Kritiska reflektioner över själv, andra, relation och kontext | Växande med fokus på att lära sig specifik pedagogisk undervisningsförmåga | Djupgående frågor kring förutsättningarna för konceptualisering av processen undervisning – inläring som interpersonell relation. |

Canton & Carusetta kunde alltså visa att så kallade "Nya lärare" tenderar att acceptera den socialt konstruerade tanken på läraren som auktoritet, medan "Autentiskt mogna lärare" har ett mer rörligt och överlappande syn på att integrera sitt "lärande-jag" med sitt personliga jag. Samma sak gäller medvetenheten om andra, där den nyexaminerade läraren drar okritiska generaliseringar om sina elever, samtidigt som den "Autentiskt mogna läraren" har en mer mångfacetterad perception (Cranton & Carusetta, 2004:276-293).

Noterbart är att vår lärare, Alex, upprepade gånger visar prov på kvaliteter/medvetenheter, dvs. en hållning, som återfinns i tabellens högra sida. Alex agerar, i stora drag, oftast enligt den "Autentiskt mogna lärare".

Som exempel (se kolumn ett till höger i tabellen) kan vi minnas att Alex gav en kille i klassen i uppgift att hålla i ett meditationspass för att han visste att killen i fråga mediterade hemma. Vi har sett (se kolumn två till höger) hur Alex orienterar sin perception bland både NV-elever och yrkesinriktade elever. Vi har även sett (se kolumn tre till höger) hur han har en autentisk relation när en av eleverna påpekar att hon känner sig mer stressad nu än innan hon började kursen, och Alex svarar att hon nog håller på att bli mer medveten om stressen, och eleven håller med och når på detta vis en högre grad av medvetande, vilket är precis vad

transformativt lärande går ut på. Vi har sett flera exempel (se kolumn fem till höger) på hur Alex vill problematisera processen undervisning, både genom visuella bilder och videor, men även genom direkta frågor om inläring.

5. Diskussion

Vi började hela detta arbete med att fråga oss: Vem ska hantera den stress som skolan håller över sina elever? Bör inte skolan själv hantera den stress som skolan producerar och projicerar på våra ungdomar?

Skolan måste, anser vi, ta ansvar för att lära eleverna om stresshantering. Vi valde att göra en fallstudie vars syfte var att undersöka hur kursen Stresshantering & Meditation på Kullerskagymnasiet implementeras. Vi arbetade med följande frågeställningar: Hur påverkar lärarens hållning kursens innehåll? Och: Hur har kursen utvecklats och förändrats sedan starten 2006?

Vi fann att lärarens hållning var direkt avgörande för kursens innehåll. Alex kroppsspråk signalerar hur eleverna ska förhålla sig till kursens innehåll. De språkliga kommunikationsmöjligheterna får ofta stå till sidan för ansiktsuttryck, minspel och gester. Detta ger eleverna en fördjupad bild av vad det innebär att vara människa, både i förhållande till sig själv, sina medkamrater och sin omvärld.

Vi fann även att kursen har utvecklats från att ha sysslat med informativt lärande (2006) till att vara mer och mer inriktad på det transformativa tillvägagångssättet. Sedan starten 2006 arbetade Alex mer med faktagenomgångar, medan han 2010-2011 arbetar utifrån ett transformativt lärandeperspektiv, som rör sig på flera nivåer. Vi har även visat att Alex, under kursens senare år, följer Deweys devis: Lärande är ingen produkt, det är en process.

Vi menar att skolan måste, som Alex är ett utmärkt exempel på, låta våra elever botanisera i sina inre landskap. För att kunna göra det behöver lärare runt om i landet kunna ge dem de rätta verktygen. Skolan bör alltså ta hand om den stress den orsakar, men detta, menar vi, kommer att kräva en *transformation* på både lärar-, kursmål- och institutionell nivå.

Det man vet om utbildning och lärande är att samma sko inte passar alla elever. Olika vägar fungerar bättre för olika människor. Transformativt lärande kommer således inte att vara fruktsamt för alla elever. Alla måste hitta sin väg att gå vilse på. Vissa kanske föredrar informativt lärande. Därför är det viktigt att Alex visar ett differentierat uttryckssätt inom den transformativa diskursen. Alex har ett synkront och diakront perspektiv som både för stunden och under terminens lopp förhoppningsvis kommer att gynna de allra flesta elever.

Som vi nämnde inledningsvis fanns en nyfikenhet kring vad som skulle till för att få en kurs godkänd på nationell nivå. Kriterierna för att få en kurs godkänd på nationell nivå är en komplicerad och Kafkaartad process. Skolverket säger:

För att få bedriva en särskild variant av ett nationellt program ska flera krav vara uppfyllda. Bland annat ska det finnas en lokal eller regional efterfrågan på de kunskaper som utbildningen ger. Läs mer i 5 kap. Gymnasieförordningen 2010:2039

Att det finns en lokal efterfrågan på kursen vi studerat är uppenbart då den är den mest populära kursen på skolan samt den enda tillvalskurs som "överlevt" genom åren. För särskilda förkunskaper, handläggning, beslut, urval, hänvisas man alltså till Gymnasieförordningen. Vi ringde även upp Skolverket för att få en hint om det labyrinthaktiga i att starta en ny kurs 2011. Handläggaren vi fick tala med var osäker själv och hänvisade oss till en sida som för tillfället låg nere.

Som man ser i bilaga 1 (betygskriterierna) följer kursen de allmänna riktlinjerna och använder sig av de kända begreppen *redogör* (G-nivå), *diskuterar* (VG-nivå) och för det högsta betyget *reflekterar*.

Skolverket säger i en mejlkorrespondens vi haft med dem att "Möjligheten att utforma lokala kurser försvann i och med den nya gymnasieskolan, Gy 11 som nu trätt i kraft. Huvudmannen kan dock ansöka hos Skolverket om att anordna nya nationella kurser. De nya reglerna gäller för utbildning som påbörjas efter 1 juli 2011. För utbildning som påbörjats före den 1 juli 2011 gäller äldre bestämmelser för utbildningen."

5.1 Vidare forskning

För vidare forskning rekommenderar vi att man gör en studie som fokuserar på elevernas perspektiv i den studerade tillvalskursen. Hur upplever de kursen, design och lärarens hållning etc.? Det skulle även vara intressant att göra en längre undersökning om vem som bär det slutgiltiga ansvaret för att skolstressen tas på allvar. Läraren? Eleverna? Rektor? Politiker? Även frågan om hur man får tillvalskurser att bli nationella behöver penetreras.

6. Litteraturförteckning:

Cranton, P. & Carusetta, E. (2004): "*Developing authenticity as a transformative process.*"
Journal Transformative Education, 2, pp. 276-293.

Claesson, S. (2009), *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1916/1997), *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Esaiasson, P. & Gilljam, M. & Henrik O. & Lena W. (2007), *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB (3:e rev. uppl.).

Forsell, A, (red)(2005), *Boken om pedagogerna*: Stockholm: Liber Förlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995), *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* Göteborg: Daidalos.

Guba, G., & Lincoln, Y. (1992), *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches (Jossey-Bass social & behavioral)*, USA: Jossey-Bass Inc.

Gärdenfors, P. (2010), *Lusten att förstå – Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Författaren och Natur & Kultur.

Hart, T.(2004): "*Opening the Contemplative Mind in the Classroom*" Journal of Transformative Education, 2,pp. 28-46.

Hasson, D. (2008), *Sressa rätt! – Öka din energi, hälsa och effektivitet*. Stockholm: Viva.

Hugo, M. (2007), *Liv och lärande i Gymnasieskolan – En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: Jönköping University Press Dissertation.

Husserl, E. (1989), *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.

Kilty, P. (2010), "*Being and Becoming: A biographical study into the transformative learning processes of three trainee teachers*". University of Southampton.

Krauklis, M. & Schenström, O. (1999), *Utbrändhet – den nya folksjukdomen*. Sverige: Bokförlaget Robert Larsson.

Lpo 94. 1994. *Läroplaner för den obligatoriska skolan och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Merriam, S.B (1993), *Fallstudien- som forskningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.

Radich, C. A. (2005) "Cultivating Reflective Practitioners through the Study of Human Development: a Transformative Graduate Program in Elementary Education at West Chester University". *The New Education Review*, 3-4, pp- 140-151

Schütz, A. (2002), *Den sociala världens fenomenolog*. Göteborg: Daidalos.

Setterlind, S. (1983), *Avslappningsträning i skolan – forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Stukát, S. (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005), *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts förlag.

Taylor, S.J & Bogdan, R. (1984), *Introduction to Qualitative Research Methods*. (2:a uppl.). New York: Wiley & Sons Inc.

Internetkällor:

1. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/17/95/21/46994831.pdf>
2. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/halsa/elevhalsan>
3. http://www.who.int/ith/other_health_risks/psychological_health/en/
4. <http://www.expressen.se/nyheter/1.2286018/stressade-av-skolan>

Rädda Baren:

http://www.rb.se/press/pressmeddelanden/Pages/Sex_av_tio_elever_upplever_stress_i_skolan.aspx

Bilagor: Bilaga 1 - Kursmål

Efter genomgången kurs skall eleven

- ha kunskap om och förståelse av stress och hur den orsakas och känna till olika meditationstekniker och kunna förstå hur de påverkar oss.
- ha kunskap om och förståelse av människokroppens nervsystem och dess funktioner,
- ha kunskap om och förståelse hur människokroppens reagerar vid stress,
- ha kunskap om och förståelse av hur stress kan hanteras
- ha kunskap om och förståelse av skillnaden mellan meditationsteknik och religioner,

Betygskriterier

Godkänd

- Eleven beskriver människokroppen och hur den påverkas av stress.
- Eleven redogör för olika teorier kring stress och vad som kan orsaka stress.
- Eleven redogör för olika stressymptom.
- Eleven redogör för olika meditationstekniker.
- Eleven beskriver sina egna erfarenheter av meditationstekniker

Väl godkänd

- Eleven reflekterar över egna erfarenheter kring stress.
- Eleven kan diskutera olika metoder meditationsmetoder och beskriva skillnader baserade på teori och egen erfarenhet.
- Eleven reflekterar kring egna stressymptom, beteende och behov relaterat till stress.
- Eleven reflekterar kritiskt kring val av meditationsmetod för att öva olika färdigheter och kopplar det till eget praktiserade.

Mycket väl godkänd

- Eleven reflekterar kring egen och andras stress och kan koppla teorier och praktiska övningar till sina egna erfarenheter på ett adekvat sätt.

2011 VT Prov i Stressteori

Namn: _____ Klass: _____

Varför blir vi människor stressade av att vi kan fantisera?

Vad är placebo?

Vad är *Anticipatorisk stress*?

Hur påverkar förändringar oss?

Hur funkar hot?

Hur funkar belöning?

Vilket får hög prioritet i våra hjärnor - hot eller belöning?

Hur funkar flyktbeteendet i dagens samhälle?

Hur funkar beteendet "Spela död" i dagens samhälle?

Vad heter hormonet som utsöndras vid beröring? (t.ex. genom en klapp)

Vad är Homoestas och Allostas?

Beskriv stressreaktionens tre faser.

Vilka aktiviteter påskyndar ett återhämtande efter stress?

Hur gör man för att mäta om en person är stressad?

Vad är *Habituering*?

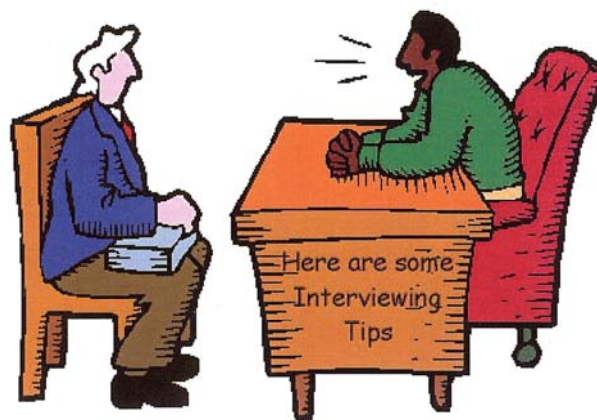
Vad är *Sensitivering*?

Hur blir man stresstålig?

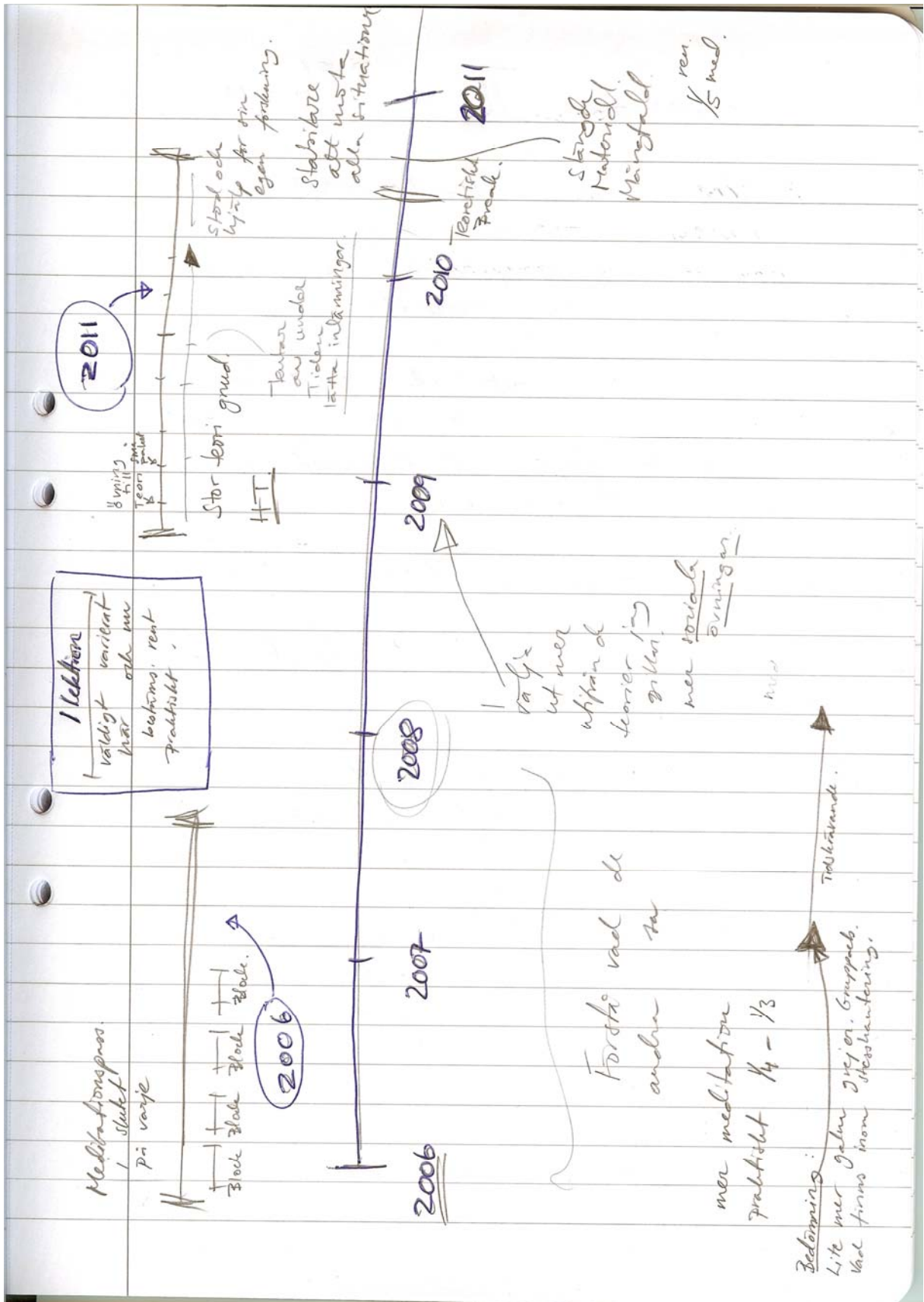
Intervjuuppgift

Intervjua en person du känner som har ett stressproblem. Utgå ifrån de modeller och teorier vi använt i kursen. Beskriv personens stress utifrån dessa modeller. Se till att du får med allt du lärt dig i kursen. T.ex. Stimulans, Symptom, Typ A/B, problemfokuserad / emotionellt fokuserad stresshantering osv...

Skriv ungefär 3-5st A4-sidor. (Mindre är också ok). Se till att du håller dig kort. Skriv bara sånt som visar att du kan de teorier vi pratat om.



Bilaga 4 - Tidslinjeintervju



Bilaga 5 - Klassrumskarta

