

Kulturell tid
och individuella rytmer

Gymnasieelever om
tidens pedagogiska villkor

Kulturell tid och individuella rytmer
Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Pedagogiska institutionen
Stockholms universitet
106 91 Stockholm

Bilden på omslaget är gjord av Cian Bornebusch

Omslaget är utformat av Sektionen för It och Media,
Stockholms universitet

© Jutta Baldin 2006

Tryckt av
Intellecta Docusys
Stockholm/Göteborg

ISSN 1104 1625 134
ISBN 91 7155 194 8

Abstract

Jutta Balldin: Kulturell tid och individuella rytmer. Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor. *Cultural times and individual rhythms. High school pupils on time as pedagogical conditions*. Akademisk avhandling i pedagogik, Stockholms universitet, februari 2006

The problem focused in the thesis has its ground in the crossroads between a manifold school-time and shared as well as individual rhythms of pupils. The thesis builds on a theoretical assumption that cultural structures in time are both (commonly and individually) of meaning for an understanding of ourselves and of others, and works as a frame for contemporary values and constraints, especially in school. The aim is to understand and create a thick description of the phenomenon *time as a condition for positioning*, as young high school pupils see and deal with it. The contexts for their descriptions are three specific schools, challenging traditional ways of studying in time by offer independency, one by distance education, one by mobility between independency and timed lessons, and one by an independent project in an otherwise ordinary timetable.

The empirical material is mainly based on interviews, letters and drawings, collected from thirty pupils, ten from each school. The pupils are, based in pedagogical ethnography, seen as informants of the phenomenon. Their perspectives are *unique reflections of the conditions of school-time* as an educational complexity, but their descriptions also reveal generational, timely conditions for positioning. The study is conducted and analysed in means of an abductive methodology, and use sensitising concepts to withdraw units of meaning, relating the descriptions of pupils to theoretical assumptions.

Time as a condition for positioning is a way of *balancing* between structure and individual acts. Various interpretations of time reveal different feelings, as well as conditions in time. Time in school is created and dealt with in the crossroads between feelings of *freedom to*, of being *in control of* and/or *close to*, and their opposites, feelings of *freedom from*, or being *controlled by* and/or *on distance*. These interpretations of time can be related to the dreams and dilemmas the pupils describe. Dreams of *spontaneity*, *closeness* and *intensity* give way to certain temporal dilemmas in a school-time with contradictory values. The rhythms outlined by some of the pupils support the dreams described, as well as they underline the pupils' need for temporal frames that see and confirm their performances here and now, as well as in the future. Time must be ordered and divided, but not in a definitive and time-bound way. The timetables of the pupils have ends, but also spaces for individual thoughts and paces. Time as an analytical filter reveals a meaning of time as enclosing lines and circles, present moments and stretched lives, school-time and other times. If there are no lines, there are no differences, neither times to meet and be seen in.

Keywords: high school pupils, school time, time in school, conditions for positioning

Till Nåkkve

Förord

Det gick så fort på slutet. Inte avhandlingsarbetet men den tid som passerade... När jag kom upp till lunchrummet för att hämta förmiddagskaffe satt de andra och åt lunch, en vecka kändes som en dag, en timme blev till ingen tid alls. Den där känslan, av att inte hinna med, inte vara i fas med tiden som passerar... När deadlines kommer emot en och man söker fler utrymmen för uppgiften, utrymmen som annars varit ämnade åt annat, som att vara med familjen, vännerna, sova, äta... Den där känslan, som gör livet intensivt och fyllt, men tomt på samma gång. Deadlines passerar och tiden verkar plötsligt så annorlunda... ny kanske?

Den egna rytmen och andras, stumma tidpunkter och livets utsträckning. Det är framför allt när de inte stämmer med varandra som man märker att det finns skillnader. Vi rör oss olika genom tiden, beroende på vad vi gör, när och var, men också *hur*.

Min femåring har en alldeles särskild förmåga att inte låta sig dras med i måndagsmorgonens rusch hemma. Hon pratar om en saga, leker med maten, tittar på saker, när vi andra snabbt äter upp vår frukost. Hon gör påklädning till en lek och fastnar i målarboken med bara strumporna på. Vi vuxna pekar på klockan och tjatar, hon tar på sig tröjan, sen gör hon andra saker, igen. Vi tjatar och får dåligt samvete. Förstår inte att hon inte förstår att vi ju måste till jobbet, passa tider, göra det vi ska. Drömmare! En tidlig kvalitet som inte bejakas i vår kultur. Snart börjar hon skolan, vad händer med hennes rytm då?

En mycket speciell, lärorik och rolig tidsperiod har nått sitt slut med avhandlingen. Min främsta inspirationskälla och handledare under denna tid har varit professor emerita Birgitta Qvarsell på pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hennes skarpa, tankeväckande frågor och teoretiska bidrag till den pedagogiska forskningen har lett mig vidare i avhandlingsarbetet, vilket jag tror och hoppas återspeglas i texten. Alla elever i studien, som generöst berättat och förklarat, skrivit långa brev och verkligen gett av er tid, ni har varit fantastiska! Jag är också tacksam för de värdefulla synpunkter och råd jag fått av mina "läsare" professor Tom Hagström och docent Katrin Goldstein-Kyaga, och tack Nicola Magnusson för noggrann språkgranskning av abstrakt och summary! Roliga och givande diskussioner med kolleger och vänner på institutionen, på Utvecklingspsykologiska, sedermera Kulturpedagogiska seminariet och Pedagogik och mediaseminariet har varit ett återkommande, givande och roligt stöd i arbetet. Vänner och familj, som läst och petat i manus, passat barnen när jag har skrivit, uppmuntrat och trott på mig, tack! Och, älskade Näkkve, som fick vara ensam med barnen hela sommaren, många helger, och många kvällar, jag tillägnar dig den här boken.

Jutta Balldin

Österlen 2 januari 2006

Innehåll

1. Inledning	9
Avhandlingen, tematiskt och empiriskt.....	10
Öppnande begrepp (sensitizing concepts).....	13
<i>Positionering på skiljelinjen</i>	14
<i>Tidssjälvvet och betydelsen av tillit (till tiden)</i>	17
<i>Kulturella utmaningar och erbjudanden</i>	21
2. En mycket vardaglig hemlighet - tid	24
Centrala antaganden och tidigare forskning	24
Normaltidens dilemma	25
<i>Normaliserande?</i>	27
<i>Frigörande?</i>	29
<i>Dröm eller verklighet?</i>	31
Barnets tid eller tiden i barnet	32
Rytm, det komplexa i det vardagliga.....	35
Skoltidens kulturella villkor	39
<i>Dominerande tidslinjer och individuella erfarenheter</i>	39
<i>Tid i skolan, elevers tolkningar</i>	42
<i>Tid som raster för kulturella ramar och elevers meningsskapande</i>	45
Ungdom, en överlappningstid?.....	46
3. Tid, en fråga om perspektiv.....	53
Förhållningssätt, metoder och tekniker	53
Det kulturella i det individuella.....	54
Pedagogisk etnografi och abduktionslogik.....	55
Skolan som plats.....	57
<i>Vatten</i>	58
<i>Luft</i>	58
<i>Jord</i>	59
Informanterna	62
Datainsamling.....	65

Tolkning och presentation av meningsenheter.....	69
4. Tisdagar är ljusblå.....	74
Kulturella tidslinjer i empiriska data	74
Livet på linjen – bestämda och obestämda tolkningar	78
Linjer och cirklar – livets självklarheter?.....	80
Kampen om tiden	82
<i>Frigörande, kontrollerande och utvecklingsstyrd tid</i>	85
5. Olika tidsrum, olika elever, olika villkor	87
Utmaningar och erbjudanden på Jord, Vatten och Luft	87
<i>Jord</i>	87
<i>Om att skapa egna tidsrum i en redan inprickad skoltid</i>	87
<i>Ha kontroll eller känna sig kontrollerad</i>	94
<i>Vatten</i>	96
<i>Om strävan efter att skapa ordning i ett flöde av tid</i>	96
<i>Frihet till, eller frihet från en meningsfull tid</i>	103
<i>Luft</i>	105
<i>Om att skapa en egen rytm, med hjälp av vanliga tidsramar</i>	105
<i>Närhet eller distans, vanlig eller ovanlig elev?</i>	109
Skoltidens sociala betydelse – om tidens band till rummet.....	111
6. Tidsliga drömmar och dilemman.....	116
Elever om egna rytmer och kulturpedagogiska villkor	116
Dröm 1	116
<i>Spontanitet</i>	116
<i>Skolans och samtidens dubbla tidsramar</i>	121
Dröm 2	125
<i>Närvarande tid och närhet till andra</i>	125
<i>Mitt ansikte behöver en spegel</i>	129
Dröm 3	132
<i>Intensitet</i>	132
<i>Det fyllda livet</i>	137
7. Rytm, mellan drömmar och strukturer	142
Var sak har sin tid.....	142

<i>Tidens trösklar och andra meningsfulla tidslinjer</i>	146
Rigida regler och svävande sätt.....	153
- <i>delar av samma rytm och takt?</i>	153
8. Unga tidsmakare	159
Summering och analys av resultaten	159
Balansakter, gemensamma och personliga handlingar.....	165
Villkor på skiljelinjen	168
<i>En komplex relation mellan kulturell tid och individuella rytmer</i>	168
Drömmar och rytmer, ett sätt att vara och att skapa tid	171
Meningen med tiden?	178
Perspektiv på tid, reflektioner över en studie	181
Referenser	183
Summary	191

1. Inledning

Jonas är rädd för att hela tiden hamna efter och önskar att tiden kunde vara mer följsam. Jens däremot menar att tiden är förhandlingsbar; ”tiden är ju bara ett ord”. Vendela tycker att hon har förlorat kontrollen över både sig själv och studierna, medan Lotta gör ett eget schema som får henne att känna sig både produktiv och *vanlig*. Veras tid saknar gränser och hon strävar efter att hela tiden fylla på med mer erfarenheter. Jonna beskriver hur hon ibland försöker stanna upp och inte tänka på allt som hon känner att hon *borde* göra. Love saknar klasskamrater som gör samma sak som honom, den *egna* studietiden får honom att känna sig utanför...

Elevernas tolkningar av tiden i skolan skiljer sig åt, delvis därför att de studerar på olika skolor, med olika och specifika temporala förutsättningar, och delvis på grund av olika erfarenheter och intressen. Den kulturella tidsram mot vilken de analyserar sin egen tid är gemensam, om än mångtydig. En del av dess tidslinjer används för att förstå och ordna det vardagliga livet. De känns naturliga och ifrågasätts sällan, som årstidernas följd, veckans dagar eller att söndagar helst är arbetsfria dagar. Andra linjer kan upplevas mer påtvingade och konstruerade, speciellt om de används för att styra och kontrollera.

Skolans tid har en lång historia och har skapats mot bakgrund av både kulturella, ekonomiska och politiska idéer om barns och ungas behov av socialisation och utbildning. Men, skolan påverkas också av omgivande ekonomiska och politiska förändringar och inte minst, teknikens framsteg. En föränderlig och i viss mån godtycklig arbetsmarknad, teknikens inverkan på kommunikationens former, och en ökad individualisering av livets olika arenor har förändrat västvärldens attityd till tid, och hur den bör användas, både i ett livslångt perspektiv, men också här och nu. Med stöd i barnrättskonventionen, och i en vändning från en syn på barndom i termer av (bara) en socialiseringsperiod, ses barn och unga (också) som kompetenta, autonoma och med rätt att själva påverka sin utbildning i tid och rum.

Som tidsram rymmer skolans tid dubbla linjer och idéer som elever påverkas av på olika sätt, och avhängigt deras individuella erfarenheter, preferenser och rytmer. Som plats *för* barn och unga är skolans tid en central och viktig ram att studera, men också problematisera. Vilka villkor för elevers sätt att vara och utvecklas ställer skolans tidsramar dem inför? Skolans tid rymmer, som jag ser det, ett potentiellt pedagogiskt

dilemma, endast åtkomligt från elevens perspektiv. Hur tolkar och hanterar elever en skoltid som rymmer parallella kulturella idéer om *deras* tid, *deras* utveckling och liv?

Avhandlingen, tematiskt och empiriskt

Upprinnelsen till den här avhandlingens fråga är en existentiell undran om varför vi lever med och använder tiden som vi gör, och med denna vida fråga gick jag ut och intervjuade tio unga människor (15-17 år) inför arbetet med min c-uppsats. Vad betydde tid för dem? Ungdomarnas val av fokus i intervjuerna var *skolans tid*, vilket blev vägledande för uppsatsens form och innehåll. Jag bad dem berätta om sin tid och fick beskrivningar av tiden i skolan, inte enbart men tillräckligt för att förstå dess betydelse. Majoriteten av eleverna i studien uttryckte en känsla av att vara snärda i skolans tidsplan, en tid som styr och sällan lämnar rum för egna temporala utrymmen eller möjligheter att själv bestämma hur tiden ska användas. Underliggande temporala normer kräver enligt eleverna följsamhet, produktivitet och en fylld vardag. Dessa normer kan bland annat läsas av i språkliga tecken som skolan och kulturen genererar; slösa inte med tiden, planera, effektivisera, ta eller håll tiden, prestera och producera, i tid! Allt måste göras nu, och det måste göras bra, eller rätt. Det märkliga var att detta inte framstod som en delad erfarenhet. För några verkade skolans tid snarare förstås (och användas) som töjbar, följsam och tillåtande (Holmberg 1998). Hur kan det vara så? Hur kan ett schema, en skolform, väcka så olika känslor och tankar om tid?

För att närma mig frågan ur en annan vinkel gjorde jag en studie med elever i en gymnasieskola som till viss del bryter med det traditionella skolschemat och gemensamma lektioner i skolan, och som istället erbjuder elever självständigt arbete i andra rum än klassrummet (Balldin 2000). Klassrummet byttes mot spatial valfrihet, tidsschemat mot vidare temporala ramar, men bedömningar grundade i elevers anpassning till fasta deadlines, kursers längd och terminers definitiva temporala ramar, kvarstod. Avsaknaden av klassrummet visade sig skapa nya sociala villkor som å ena sidan drog fram rådande tidsnormer, å andra sidan erbjöd andra sätt att förhålla sig till och förstå tiden.

Eleverna i den här studien hade lockats att välja en annorlunda skolform, vissa för att uppbåda ny lust att studera, andra för att det verkade enklare, och ytterligare andra för att slippa trängseln och de sociala villkor som klassrumssituationen kan ge upphov till. För vissa innebar den nya skolformen ett annat sätt att tänka, studera och vara, andra överförde traditionella/invanda sätt att använda tiden till *nya* eller andra rum än klassrummet. Många kände sig utmanade av tiden när den blev deras eget ansvar. Fritid och arbetstid blev rörliga dimensioner och hade en tendens att överlappa varandra. För några var det frustrerande och stressande, de kunde aldrig koppla av, för

andra var det en tillgång, tiden kändes utvidgad. De eftersträvansvärda positionerna verkade finnas utanför den redan indelade och övervakade tiden, å andra sidan var de mycket svåra att inta. Det gällde att försöka hitta mellanrum eller tillfällen som tillät flykt, eller en möjlighet att tänja på tidens gränser. En möjlighet som för några försvårats i det självständiga arbetet, eftersom det inte längre fanns någon tid att tänja på (se också Balldin 2003a, 2003b, 2004).

De här studierna förstärker bilden av tid som kulturellt konstruerad, men också betydelsen av att ta hänsyn till andra tidsdimensioner, individuella känslor och upplevelser, och dess avgörande inverkan på hur man tolkar, förstår och lyckas positionera in sig (hitta ett sätt att vara) i skolan och i livet. Elevernas berättelser om tid speglar de pedagogiska villkor för utveckling och lärande som uppenbarar sig på skiljelinjen mellan förändrade kulturella ramar och individuella olikheter. Gemensamt för alla medverkande elevers beskrivningar av tid är dess mångtydighet. Skolans tid är, eller ingår i en vidare, kulturell tidsram som både uppmanar framförhållning *och* flexibilitet, produktivitet *och* tid att njuta, disciplin *och* självständiga tankar. Eleverna lever med och hanterar flera olika kulturella uppmaningar samtidigt. Skolans tid är inte enhetlig och den skiljer sig dessutom från *tiden i skolan*, som elevens tolkning och erfarenhet. Skolans tid har specifika regler, deadlines och linjer medan tiden i skolan är en variation av rörelser och stämningar. Tid är inte samma sak för alla människor, vilket är en viktig pedagogisk insikt, som har betydelse för olika personer, både här och nu och i ett längre (livs) perspektiv. Även om schemat i skolan kan tyckas generellt, förstås och hanteras skolans tid olika från elev till elev.

Ett centralt antagande i avhandlingen är att vår förståelse och användning av tiden är ett resultat av både gemensamma strukturer och individuella handlingar. Ett annat antagande är att kulturella föreställningar om tid också innefattar idéer om barns och ungas (kunskaps) utveckling, intressen och behov, och att dessa kulturella bilder inverkar på deras reella möjligheter att förstå, lära och utvecklas i en egen takt. Det potentiella problemet ligger i vår benägenhet att betrakta och förhålla oss till den vardagliga tidens olika ideal och regler (till barns och ungas positioner i tiden) som vore de naturliga, snarare än socialt och kulturellt konstruerade bilder av hur vi bör, kan och måste leva.

Den pedagogiska frågan rör (skol-) tidens *villkor* för olika sätt att vara, lära och utvecklas, såsom elever i skolan ser och beskriver dem. I ett försök att komma åt *olika* aspekter av fenomenet *tid som villkor för positionering*, är studien uppdelad i tre delar. Elever från tre specifika, men också tidstypiska skolor medverkar med sina beskrivningar och bilder av tiden i skolan och dess villkor. En skolform bygger på en traditionell och schemabunden undervisning, men med inslag av ett självständigt projekt. Eleverna går ett estetiskt program och drömmer om *fria* yrken som konstnär, fotograf eller journalist. En andra skolform bygger på självständiga studier jämte

regelbundna informationsträffar på ett ”lärcenter”. Eleverna förväntas planera sina studier själva och de har ofta valt denna skolform för möjligheten att kunna lägga upp skolarbetet som de vill, men också för att kunna kombinera skolan med andra intressen och göranden. Den tredje skolformen erbjuder distansundervisning på heltid. Eleverna både planerar och utför sitt skolarbete själva. Vissa av dem bor utomlands men vill följa ett svenskt gymnasieprogram, andra bor i Sverige men har valt distansstudier av sociala eller psykologiska skäl.

Avhandlingen har som syfte att lyfta fram och tolka elevernas beskrivningar av fenomenet *tid som villkor för positionering* i de olika studieformerna. *Vilken betydelse har skolans tid för elevernas sätt att vara, och vad kan tiden i skolan, såsom eleverna ser och hanterar den, säga om kulturella tidsvillkor i en vidare kontext?*

Ovanstående fråga är delvis riktad till de medverkande eleverna och delvis, men med utgångspunkt i elevernas tankar och beskrivningar, till det sökta fenomenet *tid som villkor för positionering*.

Avhandlingen består av både tematiska och empiriska delar som vävs samman och belyser varandra i en tolkningsprocess som så småningom ringar in tidens pedagogiska villkor, från elevernas perspektiv. I avhandlingens andra kapitel förs en tvärvetenskaplig diskussion om relationen mellan tid, människor och meningsskapande. Sociologiska, psykologiska, pedagogiska och filosofiska teorier och studier lyftas fram och diskuteras för att bilda bakgrund för avhandlingens empiriska delar. Även skönlitterära texter förekommer ibland för att belysa vissa teorier och antaganden. Tidigare gjorda studier som bygger på barns eller ungas beskrivningar av tid i skolan tas upp och diskuteras för att de anses utgöra viktig forskning i förhållande till den här studien, men också för att peka på det enskilda perspektivets betydelse i studier av barn och unga. Detta kapitel följs av ett metodkapitel i vilket jag redogör för mitt vetenskapliga förhållningssätt, metoder och datainsamlingstekniker. Här presenteras de olika skolorna mer utförligt liksom informanterna, den roll de ges och hur deras texter och uttalanden tolkas och presenteras.

Det empiriska materialet presenteras och tolkas i fyra kapitel med något skilda fokus. Utifrån empiriska utdrag och bilder och med hjälp av teorier och begrepp visar och diskuterar kapitel fyra hur kulturella uttryck används och fungerar som en ram för olika sätt att tänka om tid som fenomen. I kapitel fem diskuteras och analyseras de specifika tidsvillkor som de tre olika skolformerna ställer eleverna inför, men också hur unika tolkningar av till synes samma förutsättningar skapar skilda villkor för positionering. Korta empiriska utdrag används exemplifierande, både för gemensamma meningsenheter och för unika positioner. I kapitel sex och sju presenteras enstaka fall (case) för att förtydliga de tidliga drömmar, pedagogiska dilemman och rytmer som framträder i elevernas beskrivningar. I de här kapitlen närmar sig analysen enstaka

elevers unika uttryck och positioner mer än tidigare, men inte för att lyfta fram eleverna som personer, utan snarare för att visa hur delvis gemensamma intressen ges olika uttryck i förhållande till kontexten och enskilda sätt att tolka skolans tid, och att det i sin tur skapar olika villkor för positionering. I dessa empiriska delar används teorier dels i form av analysverktyg, dels som en motvikt till eller ibland bekräftande spegel för de empiriska utdragen. De teoretiska verktygen och bilderna riktar givetvis analysprocessen och påverkar de hypoteser som så småningom formuleras, men alltid med en tanke om att förtydliga det sagda, snarare än att (enbart) reproducera redan etablerade ståndpunkter. Den avslutande diskussionen, kapitel åtta, har en sammanfattande och resonerande karaktär. Här lyfter jag fram och diskuterar de centrala villkor som synliggjorts i analysen och de meningsenheter som tillsammans ringar in fenomenet.

I ett försök att närma sig skiljelinjen mellan kulturell tid och individuella rytmer, mellan skolans tid och tiden i skolan, består den förståelseinriktade tolkningen av en rörelse mellan empiri och teori som så småningom antar en viss riktning. Teoretiska/tematiska och empiriska perspektiv tillåts krocka för att ge utrymme för rimliga hypoteser om fenomenet, såsom eleverna beskriver och förstår det. I studien används tre olika typer av begrepp, de som (1) beskriver tematiken, (2) zoomar in fenomenet, och (3) växer fram och formuleras efterhand för att beskriva centrala meningsenheter. De sistnämnda är i viss mån generaliserande eftersom de ses som användbara även utanför de specifika situationer som beskrivs här. Nedan presenteras några centrala teoretiska begrepp som både fungerar som en teoretisk ram för studien och som analytiska verktyg i avhandlingens alla delar.

Öppnande begrepp (sensitizing concepts)

Som en inledning till detta avsnitt illustreras ett av avhandlingens centrala dilemman och utgångspunkter med ett utdrag från operan *Sport & Fritid* av Thomas Jennefelt och Niklas Rådström. Laura spelar kvinnan som mitt i livet, i sina dagliga sysslor på kontoret, plötsligt känner sig utanför, som om hon varken blev hörd eller sedd. Allt hon gör verkar med ens så meningslöst och tomt. Kanske skulle hennes känslor med dagens termer tolkas som utbrändhet – enligt Johan Asplund (1987) ett slags *känslostopp* eller oförmåga att känna engagemang, mening och så vidare – alternativt kan man se hennes upplevelse som tillfällig och allmän, något som kommer över oss alla då och då. Vad är egentligen meningen med mina handlingar? Varför gör jag det här, på just det här sättet, på den här platsen och vid den här tiden?

Då får Laura en fotboll i huvudet och vaknar upp i idrottens värld. Med bollen i famnen ser hon frågande på sin omgivning. Vad ska hon göra med den? Hon möter

Han som springer, men inte för att komma fram, utan för springandets skull, *Hopperskan* som drömmer om att göra sitt livs hopp, och *Fotbollsspelaren* som njuter av leken, samspelet och närvaron till den egna kroppen som bollspelet ger. Alla tre verkar de finna mening i sina handlingar här och nu, de *är* i det levda nuet. Laura uppmanas att leka med bollen, sluta fråga efter dess inneboende mening och istället försöka finna mening i handlingen här och nu.

Operan låter idrottens regler och potentiella leksituationer spegla det vardagliga livet. Men, den pekar också på vad det innebär att vara människa i den bemärkelsen att vi måste leva med vetskapen om livets slut, den egna döden och den värdeladdning det ger livets alla dagar, och trots det kunna se och anta möjligheten att kunna leka och njuta här och nu. Operan speglar det faktum att vi som sociala individer i den specifika struktur som samhället hela tiden utgör måste förhålla oss till rådande föreställningar om hur vi bör leva, jämte individuella intressen här och nu. *Domardjäveln* får representera det dagliga livets tävlan, hets och utslagning, men vurmar också för gemensamma regler och betydelsen av att följa dem, att hålla sig på linjen! Domaren som en personifikation av sociala strukturer och regler har en avgörande roll, men blottar samtidigt det konstruerade och specifika i vårt sätt att leva. Det är när Laura får syn på denna struktur och tolkar den som både tvingande och anonym, som hon också tappar bort känslan av mening. Reglerna tar överhanden och hon kan inte längre se den dagliga tiden som en ram inom vilken hon kan leka, drömma, skapa och njuta av livet här och nu. Snarare stänger reglerna henne ute.

Som människor i samtidens dagliga rytm, där veckans dagar avlöser varandra, arbetet, fritiden, och timmarna, kan vi aldrig bortse från de socialt och kulturellt skapade ramarna, eller vår begränsade tid. Men, och det är operans främsta budskap, vi behöver lekens och drömmarnas gränsöverskridande möjligheter för att kunna positionera in oss mellan sociokulturella regler och det levda livet, mellan livslånga tidsperspektiv och korta här och nu perspektiv (Melldahl 2005). I slutscenen försvinner Laura ur det av kulturella regler kantade *livsloppet*, och kommer inte tillbaka upp på scen. En provocerande och kanske orimlig handling, men tankeväckande. Visserligen kan vi inte undvika döden, men vi kan springa livets lopp på många olika sätt!

Positionering på skiljelinjen

De begrepp som presenteras nedan ryms alla inom en teoretisk ram eller riktning som placerar individen och omgivningen i ett dialektiskt förhållande till varandra. Sociokulturella strukturer som barndom och ungdom, veckodagar och tidsscheman skapas, reproduceras och förändras mellan människor. Dessa tidslinjer verkar som *regler* vi måste förhålla oss till och inverkar på vad vi kan tänka och göra. Vi skapar med andra ord de ramar inom vilka vi sen lever. Eftersom många av de sociala strukturer vi lever med utformats för oss av andra människor måste vi dock alltid

också förhålla oss till sociala strukturer som redan är så etablerade att de uppfattas som naturligt givna och omöjliga att ändra på. Sociologerna Peter L Berger och Thomas Luckmann (1966:1998) menar att det finns tre aspekter av denna cirkelgång, det vill säga hur vi kan konstruera en verklighet som sedan medverkar till att konstruera oss, nämligen *externalisering*, *objektivering* och *internalisering*. Externalisering innebär att människan lever aktivt i världen, hon projicerar sina egna betydelser på verkligheten och skapar den alltså genom att leva i den. Objektivering innebär att människan bara kan vara medveten om något som ligger utanför medvetandet *per se*, med andra ord översätter hon sina inre förståelseprocesser till det yttre. Vidare identifierar hon sig med sig själv via andra och i ett interaktivt samspel med omvärldens tecken. Människan internaliserar, eller övertar signifikanta andras roller och attityder, genom att göra dem till sina egna. För att exemplifiera, skolans tid är konstruerad av människor, men ses och förstås som en objektiv realitet och inverkar därmed på hur människor (elever) i skolan förstår både tiden och sig själva.

Avhandlingen bygger på empiriska studier med gymnasieelever men de tematiska delarna presenterar och diskuterar också studier med yngre skolbarn. Dessa studier är valda för att de ringar in ämnet och den pedagogiska problematiken, men också skolbarns delvis gemensamma positioner gentemot skolans tid, *oavsett* ålder. Visst finns det både kulturella och reella skillnader mellan yngre och äldre skolbarn men som elever inom en specifik tidsram delar de också erfarenheter. Skolbarnen i studien rör sig någonstans på gränsen mellan barn och vuxna, men eftersom den plats där de finns under studiens gång (skolan) ofta förknippas med en föreberedelse inför vuxenlivet, intar de främst en position gentemot vuxenlivet snarare än inom detsamma. Gränsen mellan *barn* och *unga*, är både svävande och kontextbunden, vilket jag återkommer till och diskuterar längre fram. Studiet av barns och ungas uppfattningar av olika sociala fenomen (av verkligheten) kan bara förstås genom att ta hänsyn till *både* deras individuella uttryck och beskrivningar *och* den sociala struktur och de sociokulturella föreställningar som omger dem. Gymnasieelever är ungdomar på flera av livets arenor, men inom skolans och hemmets tidsramar och innan de fyllt arton år, tolkas och bemöts de ofta inom barndomens kulturella ramar (Holmberg 1998; Balldin 2000).

Barndomssociologerna Allison James, Chris Jenks och Alan Prout (1998) menar att studiet av barn- och ungdom alltid måste ta hänsyn till olika, men samtidiga, kulturella föreställningar om dem. Barndom och ungdom måste studeras på både *macro* och *micro* nivåer samtidigt, eftersom begreppen och barns och ungas reella verklighet alltid är ett resultat av flera olika *barnperspektiv*: (1) det *autonoma* barnet (det kompetenta, självständiga barnet som kritiskt granskar, och aktivt agerar i, världen), (2) barnet som en *minoritet* (barn som grupp ses som separerade och diskriminerade gentemot vuxna och inom de sociala institutioner som skapats för

dem), (3) det *socialt konstruerade* barnet (barndom ses som en kulturell idé och därmed relativ och möjlig att förändra) och (4) barnet som en *social struktur* (barndom förstås som en otidsenlig men föränderlig struktur, jämförbar med andra sociala strukturer). Dessa perspektiv bidrar *tillsammans* till att reproducera specifika bilder av barndom och ungdom och inverkar på barns och ungas möjligheter i det vardagliga livet. Som Allison James och Adrian James (2005) skriver,

Taken together they constitute and reflect the totality of the childhoods lived by children throughout the world and, from the perspective of the individual child, it is these same four positions that, in varying proportions, at any given time and in any particular social situation, combine to shape their daily lived experiences (James & James 2005 s 61).

Den här teoretiska modellen erbjuder ett sätt att studera och förstå barndom och ungdom som fenomen, men den överbrygger också skillnader (åtminstone i tanken) mellan det specifika och det generella, mellan sociala strukturer och enskilda handlingar. Den kan sägas illustrera den komplexa verklighet som barn och unga lever och positionerar in sig i.

Positionering som begrepp används här för att visa hur individen både är subjekt inför sociala strukturer och kulturella föreställningar och hur ett specifikt sätt att vara förhandlas fram i det intersubjektiva livet (Burr 1995). Att positionera in sig i betydelsen hitta *ett sätt att vara* ska dock inte tolkas definitivt eftersom en person kan positionera in sig på en mängd olika sätt beroende på situation. Positionering är en aktiv handling och innebär att individen aktivt prövar sig fram, förkastar vissa positioner och tar till sig andra. Positioner är i sig inte heller konstanta eller färdigdesignade, utan de skapas och förändras i mellanrummet mellan individen och den omgivande strukturen. Det innebär inte att positionerna är neutrala eller saknar specifika regler, normer och ideal, men de kan förändras beroende på hur individer förstår och tolkar dem. Positionering innebär ett sätt att vara mellan struktur och handling där sociala strukturer och föreställningar inverkar på hur man som person uppfattar sig själv, vad man kan och vill göra och också hur man tänker om det man kan och vill. Men *hur* eller *vilka* positioner man väljer är resultatet av individuella handlingar, tidigare erfarenheter, känsla och engagemang (Davies & Harré 1990; Burr 1995, 2002).

The use of the concept of positioning recognises both the power of culturally available discourses to frame our experience and constrain our behaviour while allowing room for the person to actively engage with those discourses and put them to use in social situations (Burr 2002 s 142).

Denna konstruktivistiska syn ger människan en aktiv roll i skapandet av både verkligheten och sig själv. Den *reflexiva* människan är enligt sociologen Anthony Giddens (1979) medveten om hur verkligheten fungerar och reproducerar den genom sina handlingar, men inte utan skillnader och förändringar. Hon återskapar verkligheten genom att både välja och välja bort kulturella positioner med hjälp av de verktyg och kulturella linjer som verkligheten erbjuder henne.

Tidssjälvvet och betydelsen av tillit (till tiden)

Hur man positionerar in sig mellan struktur och handling är ett resultat av både tidigare erfarenheter och vad man kan se att omgivningen erbjuder, samt hur man förstår sig själv. Självvet, liksom tolkningar av omgivningen, tar form mellan människor och mellan dem och omgivande strukturer. Självvet ses här som varken något hos individen inneboende eller givet av omgivningen (se till exempel Giddens 1997; Bruner 2002; Burr 2002). Självpresentationer skapas i det sociala livet med andra, vilket innebär att det inte kan finnas någon förutbestämd självidentitet. Självvet skapas i en aktiv process när människor definierar situationer, antar roller (positioner) och hela tiden reflekterar över egna och andras handlingar och uppträdanden (Goffman 1959:1990). Donald E Polkinghorne (1988) resonerar på liknande sätt om självvet som något konstruerat och föränderligt i relation till andra personers respons på en människas handlingar och attityder. Det betyder å ena sidan att individen måste förstå och samordna olika *sociala svar* på hans eller hennes handlingar, för att kunna skapa ett enhetligt och stabilt själv. Å andra sidan kan självvet inte vara konstant, eftersom omgivningens föränderliga skepnad också inverkar på individens möjligheter och villkor. Det som fungerade och kändes rätt och bra i en situation kan plötsligt vara fel och motsägelsefullt i en annan.

The self concept is synthesized out of a myriad of interactions across the life span, and at any given time its contents of internalized roles, statuses, norms, and values are bound to be contradictory and mutually exclusive (Polkinghorne 1988 s 150).

Det moderna samhället kräver, enligt Giddens (1997) reflexiva själv som klarar av att upprätthålla sammanhängande och ständigt reviderade självbiografiska berättelser i en värld full av möjligheter och alternativ. Det samtida självvet möter större utmaningar än förr, bland annat eftersom tid och rum inte längre självklart hänger samman med platsen för ens handlingar. Sammanhängande biografier är svårare att skapa eftersom det som sker här och nu inte alltid kan kopplas till vad som ska komma sen, eller de sätt att vara som fungerar på en plats inte självklart gör det på en annan. Världen förändras i en snabbare takt vilket innebär att även självvet måste förändras, men framför allt kunna läsa av och tolka omgivningens erbjudanden och utmaningar i en

annan takt och på en mer komplex nivå än tidigare. Thomas Johansson (2002) menar att den moderna människans själv karaktäriseras av en utpräglad *självmindedhet*, vilket antagligen ligger till grund för, men kanske också är resultatet av, ökad informationstäthet och förändring relaterat till normer, ideal, reella och fiktiva möjligheter. I detta virrvarr av positioner och villkor strävar individen efter att tolka och förstå sig själv, men de berättelser vi skapar om oss själva blir både instabila och *genomlysta*, eftersom vi ständigt reviderar och omformulerar våra självrepresentationer i relation till en skiftande sociokulturell ram.

Hur och på vilket sätt självet skapas och omskapas har betydelse för hur människor positionerar in sig mellan omgivande strukturer och egna intressen och drömmar. Självets karaktär och möjligheter har delvis med en grundläggande och tidigt etablerad *tillit* till den egna förmågan och till omgivningen att göra. Grundläggande tillit innefattar, enligt Mats Trondman (2001) en *känslostruktur* som ”vet att allt är tillräckligt bra och kan bli bättre utan förändringar av den egna självförståelsen och grundläggande samhällsliga villkor” (s 66). Psykoanalytikern Donald W Winnicott (1971:1997) menar att lek och *lekande handlingar* ingår som en oundgänglig ingrediens i individens självförverkligande. Den lekande individen är kreativ på ett sätt som omsluter potentiella motsättningar mellan struktur och handling, en väg till acceptans av till exempel förluster, utan att samtidigt tappa bort sitt själv. Lek och kreativitet har sin plats på skiljelinjen eller i *det potentiella rummet* mellan individen och omvärlden. Det är här på skiljelinjen vi upplever livet och skapar oss själva. Det kreativa skapandet och omskapandet av självet gör att livet känns meningsfullt, medan upplevelsen av tvång och eftergivenhet leder till en känsla av meningslöshet. Winnicott skriver vidare att detta potentiella rum bara kan existera eller uppstå ”i förhållande till en känsla av förtroende hos barnet, det vill säga förtroende som hänger samman med modersgestaltens eller omgivningens pålitlighet” (s 160).

Tillit skapas med andra ord *mellan* människor. Grundläggande tillit har betydelse för hur individen kan upprätta/se den skiljelinje på vilken hon eller han kan skapa och reproducera självet, dess kontinuitet och utsträckning, liksom dess framträdanden här och nu. En *ontologiskt otrygg* person saknar till exempel, och enligt Giddens (1997), en sammanhängande tidsuppfattning. Istället uppfattas tiden som en serie åtskilda element följt av en känsla av att bli uppslukad. Barnläkaren Lars H Gustafsson (1996) använder begreppet *tidsjäl* för att förtydliga självets relation till tiden och hur självets möjligheter att utvecklas reflexivt hänger samman med en grundläggande känsla av tid som både sammanhängande genom livet och som tillfälliga händelser i nuet. Vuxnas inkännande och följsamma (men därmed inte regellösa) roll har betydelse för barns utveckling av tillit, inte minst i relation till ett fenomen som tid. Genom att känna av barnets rytm och låta det ställa in sin kropp efter omgivningens rörelser i sin egen takt kan den sociala tiden bilda en trygg fond mot vilket barnet kan

utvecklas. Det finns enligt Gustafsson två centrala hot mot utvecklingen av ett *rikt* tidssjäl, nämligen rigiditet och kaos. På skiljelinjen krävs både återkommande mönster, lek och kreativitet för att självet ska kunna hantera och bejaka tidens olika dimensioner och positionera in sig i dessa. Men, mönstren får inte vara för rigida, leken inte för ostrukturerad:

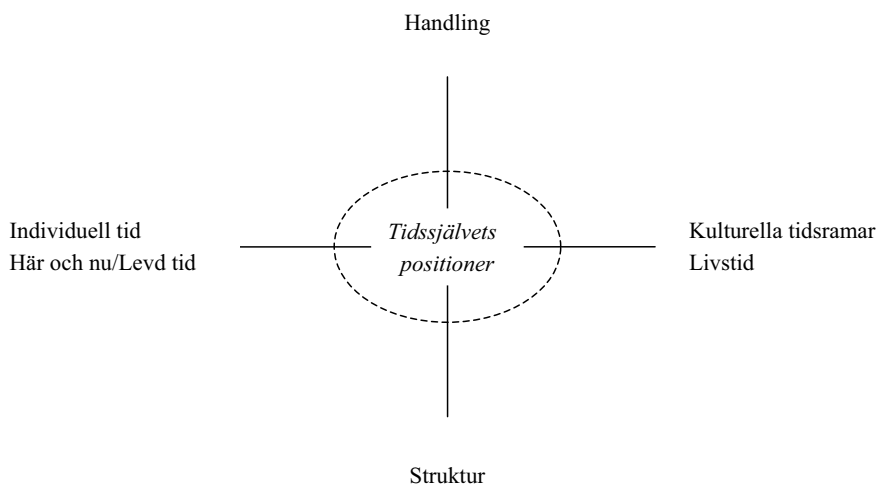
Tillvaron måste vara pålitlig, barnet måste känna att en tillräcklig del av det som händer under en dag går att förutse. Annars formas inga rytmiska mönster i barnet. Musik utan underliggande rytm blir märkvärdigt vag och svår att ta till sig. /.../ Strukturlöshet ger inte den trygga rytm som barn behöver. Rigiditet trasar sönder barnens egen subjektiva tid (Gustafsson 1996 s 309).

Tidssjälvet är färgat av sociokulturella erfarenheter och villkor men det utgör också ett unikt tidsperspektiv i förhållande till olika sociokulturella fenomen. Tidssjälvet ser och förstår verkligheten mot bakgrund av vad det vet och kan, men också i förhållande till vad det uppfattar som kvalitativt viktigt och intressant. Tidssjälvet är en del av barnets eller människans perspektiv på verkligheten, varför förståelse av verklighetens villkor också måste innefatta enskilda perspektiv.

Självet kan på grund av sin svävande eller föränderliga position på skiljelinjen (mellan handling och kulturella strukturer) vara svårfångat, speciellt utifrån det faktum att olika personers själva ofta utvecklas, redigeras och implementeras på en känslomässig nivå som saknar ord och därför inte kan förmedlas (Polkinghorne 1988). Men, indirekt torde självet *uttryck* kunna anas beroende på hur personer positionerar in sig i det vardagliga och hur de *beskriver* sig själva och omvärldens *villkor*. Birgitta Qvarsell (2001) menar att ”pedagogik handlar om lärandets, kunskapsbildningens och socialisationens villkor – villkor som inte är åtkomliga på annat sätt än genom någons perspektiv” (s 90). Via skolelevens beskrivningar av hur de förstår och använder skolans tid försöker jag *inte* ringa in självet positioner, utan snarare de (kultur) pedagogiska villkor för positionering som eleverna lyfter fram, och i en skoltid som präglas av temporal mångtydighet.

Figuren nedan illustrerar ovanstående tankar och teorier. Med tidssjälvet placerat någonstans mellan struktur och handling, men också mellan kulturella/generella bilder av tid som utsträckning och specifika upplevelser av tid här och nu, pekar figuren på betydelsen av att se självet som både kulturellt och individuellt skapat. I studiet av ungas identifierade villkor för positionering måste man ta hänsyn både till kulturella strukturer och enskilda intressen och drömmar, men också bejaka tanken om att det finns mer än ett sätt att förstå och tolka tid som villkor. Tidssjälvet skapas på

skiljelinjen, men omsluter egentligen alla fyra poler, det vill säga, det konstitueras av både kulturella konstruerade strukturer och egna individuella rytmer.



Figur 1. Tidssjälvets plats på skiljelinjen mellan struktur och handling, generella/kulturella tidsramar/föreställningar och individuella tolkningar av tid.

Ovanstående modell är en omarbetning av den modell av James, Jenks och Prout (1998) som beskrivs kortfattat i föregående avsnitt. Istället för barndom illustrerar den hur tidssjälvets skapas och upprätthålls på olika sätt från olika perspektiv. I de två översta fälten ses individens reella handlingar som centrala, dock alltid i relation till omgivande strukturer. Perspektivet längst upp till vänster betraktar individuella rytmer, intressen och skillnader som viktiga. Utifrån detta perspektiv skapar självet tid genom sina handlingar här och nu. I perspektivet längst upp till höger bejakas likheter mellan tolkningar av tid och olika positioner. Elevers tidssjälv intar liknande positioner gentemot skolans tid och vuxenlivets temporala möjligheter. I de nedersta fälten återfinns studier av sociokulturella strukturer och hur de inverkar på reella människors vardagliga liv. I perspektivet längst ner till höger ses kulturella bilder av tid, barndom, ungdom, skoltid som föränderliga jämte sociala, ekonomiska och kulturella förändringar. Perspektivet bredvid förstår tid som en social konstruktion och därmed som relativ i förhållande till individuella intressen och rytmer. Alla fyra sätt att se på och närma sig tidssjälvets positioner se som lika viktiga för förståelsen av tid som villkor för positionering, ur elevernas perspektiv.

Kulturella utmaningar och erbjudanden

Begrepp som positionering och tidssjälvt används i avhandlingen för att understryka ett specifikt förhållningssätt till förståelse, utveckling och dess pedagogiska villkor, men de kan också ses som analytiska ramar för vad avhandlingen kommer att lyfta fram, för vad som blir synligt i data och presenteras som viktigt och centralt. Begreppen både skapas och verkar på skiljelinjen mellan struktur och handling och eftersom det är här vi lever, som Winnicott (1971) skriver, är skiljelinjen i fokus för studiens analys och teoribildning.

Skiljelinjen ses och används som en riktlinje eller plats på vilken olika perspektiv på omvärlden skapas, förändras och upprätthålls. Enligt antropologen Clifford Geertz (1991) karaktäriseras denna plats av en *väv*. Människan ses som insnärjd i en kulturell väv av betydelser som hon själv spunnit. Det kulturella är ett system av sammanflätade tecken, med hjälp av vilka vi tänker och lever. Inom detta sammanhang utvecklas och utformas enskilda perspektiv, gemensamma och unika sätt att se på och förstå omvärldens fenomen och situationer. Pedagogisk forskning om meningsskapande och utvecklingsvillkor studerar enligt Qvarsell (1996a) inte individen *i sig* utan de kulturpedagogiska *villkor* som enskilda människor kan informera om, i specifika sammanhang och utifrån sitt specifika perspektiv på verkligheten. Metodiskt söker och studerar den *pedagogiska etnografen* kulturella fenomen som ”villkor för mänskligt lärande och för socialisation och utveckling” (s 1) och skiljelinjen är den plats på vilken dessa villkor, identifierade via enskilda perspektiv, uppstår och hanteras.

Två kulturpedagogiska och *öppnande* begrepp (senzitisizing concepts) används i avhandlingens empiriska delar för att dels understryka sökandet efter de villkor gymnasieeleverna själva ser och beskriver, och dels för att i analysen av data ringa in det sökta fenomenet, tid som villkor för positionering. Det första begreppet, *kulturell utmaning*, eller bara utmaning har egentligen sin grund i utvecklingspsykologin genom begreppet ”utvecklingsuppgift” (developmental task), myntat av R J Havighurst 1953 som en vidareutveckling av psykoanalytikern E H Eriksons teori om hur individen utvecklas genom att lösa problem eller uppgifter som omgivningen ställer honom eller henne inför under specifika tidsperioder i livet. Uppgifterna framträder enligt Erikson (1968) alltid i form av två skilda alternativ, varav det ena leder till en mer positiv utveckling än det andra. Hur individen löser uppgiften får med andra ord konsekvenser för hur han eller hon kommer att kunna tampas med framtida problem och utmaningar. Brist på *psykosocialt moratorium* (utrymme fritt från yttre krav och ansvar) kan till exempel under tonåren leda till en uppskjuten eller utdragen utvecklingsprocess. En konsekvens kan bli störningar i tidsuppfattning som yttrar sig i en känsla av att ha bråttom, samtidigt som tiden förlorat sin betydelse som livsdimension. Den unga människan känner sig barnslig och urgammal på samma gång och upplever sig vara fastkilad i tiden.

Begreppet utvecklingsuppgift har utvecklats och fått en mer kulturpedagogisk betydelse av Qvarsell (1996a) Hon beskriver kulturpedagogiken som en utveckling från utvecklingspsykologiska teorier om barns linjära utveckling och mognad i form av förutbestämda stadier och (antagna) behov. Utvecklingsuppgifter som ges av omgivningen, eller som man utgår ifrån att barn möter vid vissa tidpunkter i livet, är konstruerade utifrån kulturella tankar om hur barn lär och utvecklas. Uppgifternas former visar speglar en syn på barn som blivande och lärande, snarare än som sociala, autonoma människor, värda att respekteras för hur de tänker och agerar här och nu. Att lösa utvecklingsuppgifter handlar till stor del om att lära sig den vuxna kulturen, ett vuxet sätt att vara. Med en kulturpedagogisk betydelse får begreppet utvecklingsuppgift en annan innebörd och poäng som konstruerad av människor i förhållande till både individuella erfarenheter och kulturella strukturer. För att understryka skillnaden mellan det psykologiska begreppet utvecklingsuppgift och den kulturpedagogiska tolkningen använder jag därför begreppet kulturell utmaning eller enbart *utmaning* i min analys. På skiljelinjen finns de utmaningar som individen själv ser och beskriver som viktiga och relevanta att lösa, och även om individens egna konstruktioner är i fokus, speglar utmaningarna också reella förutsättningar i den omgivande kulturen och samtiden. Det är av betydelse för människor att de kan lösa de identifierade utmaningarna för att kunna gå vidare, och för att kunna förstå och anta andra utmaningar i livet.

Ett andra centralt analysverktyg är begreppet *meningserbjudande*, eller erbjudande om ett meningsfullt sätt att handla. Meningserbjudande ses, liksom ovanstående begrepp, som skapat på skiljelinjen mellan individens intressen och tidigare erfarenheter och omvärldens kulturella ramar, och identifieras utifrån enskilda perspektiv. Ett *erbjudande* om att kunna handla, agera på ett specifikt sätt i en specifik situation kan innebära eller leda till en lösning av en identifierad kulturell utmaning, men det behöver inte finnas en sådan koppling. Begreppet meningserbjudande (affordance) kommer ursprungligen från James Gibson (1979) men har sedan används inom olika forskningsområden och med något varierade betydelser. Enligt Gibson handlar affordance om de erbjudanden som finns inlagda i den omgivande sociala och fysiska miljön och verkar alltså i relationen mellan människa och omvärld. I Edward S Reeds (1993) vidareutveckling av begreppet sätts affordance i relation till individens möjligheter att ta vara på specifika erbjudanden mot bakgrund av individuella intentioner och preferenser, men också kulturella normer, ideal och identifierade utmaningar. Meningserbjudanden är i Qvarsells (2000, 2001) tolkning kulturpedagogiska och har betydelse för individens lärande:

Det genuina lärandet handlar om att begripa sig på och handla i världen, att bli klokare och kunnigare om sådant som finns i världen, sådant man

kan handla gentemot. För detta krävs att omvärlden erbjuder mening och inviterar till handling, att det i omvärlden finns handlingsutrymmen att verka i, som villkor för lärande (Qvarsell 2000 s 46).

Erbjudandena finns som möjliga handlingar och sätt att vara i den omgivande kulturen, men det betyder inte att de ses eller ens är tillgängliga för alla. De är *potentiella* meningserbudanden, skapade och identifierade på skiljelinjen mellan struktur och handling och de kräver utrymmen för att realiseras.

Kulturella utmaningar och meningserbudanden används i avhandlingen för att *zooma in* centrala villkor i de ungas utsagor och uttryck och med utgångspunkt i avhandlingens frågor. Fenomenet tid som villkor för positionering söker sin förklaring via elevernas beskrivningar om hur de positionerar in sig genom att hantera specifika utmaningar och med hjälp av specifika erbjudanden.

2. En mycket vardaglig hemlighet - tid

Centrala antaganden och tidigare forskning

Det finns här i världen en stor och ändå mycket vardaglig hemlighet. Alla människor har del i den, alla känner till den, men mycket få tänker någonsin på den. De flesta accepterar den bara och undrar aldrig över den.

Denna hemlighet är tiden. Vi har almanackor och klockor att mäta den med, men det säger inte särskilt mycket, för varenda människa vet ju att en enda timme ibland kan kännas som en evighet, men tvärtom också kan rusa iväg som bara ett ögonblick – allt efter vad man upplever under den där timmen. Ty tid är liv. Och liv bor i hjärtat!

Michael Ende (1980) *Momo – eller kampen om tiden*.

Det problem som formulerats i avhandlingens inledning har sin grund i en syn på människan och *verkligheten* som dialektisk i den bemärkelsen att människor, gemensamt och gentemot sin omvärld, drar upp riktlinjer för livet och för olika sätt att vara i och förstå verkligheten, men att denna verklighet i sin tur ställer människan inför specifika villkor, för att förstå och för att vara. Förståelse och kunskapsbildning handlar inte om någon avbildning av världen, utan om det som vi i interaktion med omvärlden kan se. Människan skapar både sig själv och verkligheten, såsom hon ser och förstår den, *och* utifrån vad hon ser som meningsfullt i omvärlden (Löfberg 2001). Människans meningsskapande och hennes identifierade villkor för olika sätt att vara och förstå hänger således ihop.

Pedagogiska problem kan uppstå i situationer där individens upplevelse av mening och identifierade villkor för olika sätt att vara, inte stämmer överens. När verklighetens fenomen upplevs motsägelsefulla eller komplexa i förhållande till egna preferenser eller till andra sociala fenomen och strukturer ställs människan inför pedagogiska dilemman, som hon eller han på något sätt måste lösa. Frågan är hur? Det här

tematiska kapitlet relaterar till olika vetenskapliga perspektiv och studier för att understryka tidens mångtydighet, och betydelse för olika sätt att vara. Det fungerar som en teoretisk bakgrund till de empiriska delarna av avhandlingen och underbygger dess pedagogiska problem *på skiljelinjen mellan skolans tid och tiden i skolan, mellan mångtydiga kulturella tidsramar och individuella rytmer.*

Normaltidens dilemma

Socialt skapade fenomen som genus, etnicitet, ålder, ungdom, elev, skola och så vidare, fungerar som förståelseraster i livet med andra och inverkar på hur vi tolkar verkligheten, oss själva och våra möjligheter (Burr 1995). Tid är ett av de centrala fenomen som både finns i och som formar verkligheten och livet med andra. Enligt psykologen Anna Eisler (1993) utgör människans tidsuppfattning en fundamental dimension av hennes erfarenhet av verkligheten och sig själv, och ingenting kan, enligt sociologen Edward Hall (1983) förstås eller erfaras utan någon slags tidsram. Tid är en del av den intersubjektivt skapade bilden av verkligheten, varför vi också förstår och lär inom och med specifika tidsramar. Tid är ett av många verktyg som vi använder oss av för att både skapa och rekonstruera verkligheten. Vi skapar och reproducerar den temporala ordningen genom att tänka och handla i förhållande till livets tidsramar, i förhållande till vad som förväntas *av* oss, och vad vi förväntar *oss*, vid specifika tidpunkter på dagen och i livet, till exempel utifrån veckodagarnas och årens cykliska rytm. Vi ger dagarna mening utifrån deras förhållande till varandra, fredagar får sin mening utifrån sitt förhållande till andra dagar och till helgen, onsdagar kanske känns igen på grund av ridlektionen på eftermiddagen eller en favoritlektion i skolan. Vore det inte så, framstår veckodagarna och veckans, månadernas och årstidernas specifika cykel både onödig och meningslös (Zerubavel 1981, 1991).

Vi lever *i* den vardagliga tiden, men vi *skapar* den också varje gång vi stämmer möte med någon, prickar in olika träffar och tillfällen i almanackan, drar upp riktlinjerna för veckan som kommer - och för livet.

Time is not an abstract entity, but a quality of human involvement with the world: we do not pass through time, time passes through us (Christopher Gosden 1994 s 1).

Tid är enligt Gosden (1994) inte en oåtkomlig helhet utan en kvalitet vi känner och använder oss av i det vardagliga livet. Tiden passerar genom oss, vi skapar den via våra tankar och handlingar, genom att tolka och ge den mening på ett specifikt sätt. Denna syn på tid ger individen en aktiv och till synes handlingsbenägen roll, men hur är det egentligen med alla de måsten som den vardagliga tiden också innefattar?

Skolschemat som social tidsram upplevs av de flesta elever inte som en tid de kan påverka eller skapa efterhand (Holmberg 1998; Balldin 2000). Inte heller verkar det möjligt för de flesta människor att kunna påverka mellan vilka tider de ska arbeta, vila, spela tennis eller gå på bio. För elever i skolan är både tidens innehåll och dess inneboende ordning för det mesta förutbestämt.

Tid är de rörelser vi förknippar med livet, men dessa rörelser är i det vardagliga livet med andra inte godtyckliga och ofta inte oförutsedda:

Time is treated as a language, as a primary organizer for all activities, a synthesizer and integrator, a way of handling priorities and categorizing experience, a feedback mechanism for how things are going, a measuring rod against which competence, effort, and achievement are judged as well as a special message system revealing how people really feel about each other and whether or not they can get along (Hall 1983 s 3).

Vi mäter våra göranden och erfarenheter gentemot tidens kulturella ram, så infiltrerad i vårt sätt att tänka och vara att det blir svårt att tänka sig hur livet skulle se ut om ramen inte fanns, eller om den sett annorlunda ut. I det avseendet kan tiden ses som en bägare vars innehåll både möjliggör individens sociala liv, och bestämmer detsamma. Tid som kulturell ram kan enligt Hall (1983) ses som ett raster för hur och varför vi lever som vi gör.

Tid förknippas i den här avhandlingen med den socialt delade tiden och den tid individen ser och tolkar från sitt perspektiv, utifrån antagandet att detta inte självklart är samma sak. En timme i skolans schema är inte samma sak som den temporala utsträckning eller rörelse enskilda elever upplever under den timmen. Skoltidens temporala intervaller och ämnenas ordning överensstämmer inte självklart med enskilda elevers intressen, rytm och förmåga. Den intersubjektivt skapade tiden, av Berger och Luckmann (1966) kallad *normaltiden*, spelar en dominerande roll i människors liv, som verktyg för att förstå, lära och utvecklas, men också som villkor för detsamma. Här förknippas normaltiden framför allt med västerländska tidsramar och kulturer. Normaltiden, naturens och kropparnas tid, de inre växlingarna eller rytmerna, det säger sig självt att dessa aldrig riktigt kan överensstämma med varandra, varför vi i det vardagliga livet bland annat tvingas vänta in varandra och i förhållande till normaltidens ordning. I vardagslivet finns en specifik ordning som människan måste förhålla sig till, vänta in och som hon ibland därmed kan känna sig styrd av:

Jag kan inte efter behag ändra den ordningsföljd som den pålägger – att man måste 'börja från början' är ett viktigt inslag i min kunskap om vardagslivet. Jag kan alltså inte avlägga en viss examen förrän jag har

genomgått viss utbildning, jag kan inte utöva mitt yrke förrän jag har avlagt denna examen, och så vidare (Berger & Luckmann 1966 s 40).

Normaltidens dilemma ligger i det paradoxala faktum att den tid vi skapat ofta upplevs som något utanpåliggande, något vi inte kan påverka eller förändra, något som vi bara måste passera genom, på det specifika sätt som anges, och som vore det den mest naturliga sak i världen. Dess upprätthållande är resultatet av *reifikation*, det faktum att människan glömmer att hon är den som skapar den verklighet hon vet något om (Berger & Luckmann 1966). Den vardagliga tidens ordning kan kanske från och till upplevas som vore den ur led i förhållande till enskilda människors handlingar, men likväl reproducerar vi den, eftersom den antas vara en naturlig och normal ordning, det rätta sättet att vara.

No one can escape from time – everything people are and do is bound up with it – but they are not continuously aware that this is so. The 'truism' about time is that we take it for granted (Young & Schuller 1988 s 3).

Vi tar klockan för given, även om vi som Michael Young och Tom Schuller (1988) skriver, som barn fick kämpa länge med att lära oss *klock-språket*, läsa av de olika visarna och kunna tala om vad tiden är. Vi lär oss tidigt att vi måste vara på förskolan eller i skolan klockan åtta, och reflekterar sällan över varför. Den kulturella tidsramens auktoritet är så kulturellt och socialt accepterad att den knappast framstår som ett problem. Är den det då? Utifrån tanken att individer förstår och hanterar den gemensamma tiden olika och eftersom kulturellt utformade tidsramar används för att ge och ta temporalt utrymme samt ordna handlingar på ett sätt som också styr vad människor *kan* göra, kan den sägas vara ett *potentiellt* problem. *Om* tiden upplevs för snäv, styrande eller svärförståelig kan tiden i sig bli ett hot mot den egna utvecklingen och individuella möjligheter att positionera in sig på ett tillfredsställande sätt.

Normaliserande?

Den auktoritativa sidan av normaltiden har på ett uppseendeväckande sätt beskrivits av den franske sociologen Michael Foucault (1974:2001). Normalitetens panoptikon, det vakande ögat som kontrollerar människors förhållande till varandra genom att ordna dem i tid och rum och vars linjer och regler blivit så självklara att de upplevs som det normala sättet att vara, styr människor genom en osynlig makt. Normalitet och människans medvetenhet om att ständigt vara övervakad är den sociala ordningens främsta maktmedel eftersom den garanterar dess fortlevnad och inte kräver några ingripanden. Enligt Foucault mäter, disciplinerar och ordnar människan sig själv i tid och rum, men inte på ett naturligt sätt, utan snarare utifrån politiska och ekonomiska

ideal. Foucault menar att kvantifieringen och det specifika ordnandet av tiden i rummet måste förstås i förhållande till 1700-talets industrialiseringsprocess. Den gav bland annat upphov till en specifik inrutningsprincip vars syfte var att övervaka och att frambringa ständig ekonomisk tillväxt. I fabrikena utvecklades en disciplin som fördelade individerna i rummet och som gav varje individ en specifik plats, varje plats en individ. Disciplinen hade ett kontrollerande syfte. Man ville kunna kontrollera och se vem som var närvarande och vem som var frånvarande, kunna veta var den ena eller andra individen fanns, för att kunna övervaka, belöna eller bestraffa, och för att kunna mäta egenskaper eller förtjänster. Kroppar *individualiserades* genom en placering i rummet som fördelade dem snarare än infogade dem i ett sammanhang. Tidsschemat som idé och begrepp har enligt Foucault sitt ursprung i klostren men fick större spridning under industrialismen. Dess tre centrala poänger, införandet av specifika tidsrytmer, obligatoriska arbetsuppgifter och ett regelbundet återkommande förlopp, spred sig under industrialiseringens tidevarv till fabriker, sjukhus och skolor. Tidens och rummets disciplinerande former tjänar alltså främst till att förhindra att värdefull tid går till spillo och i sin förlängning bidrar tidsschemat till ett uttömmande av tiden snarare än en användning av den. Det gäller att hela tiden försöka utvinna så mycket som möjligt ur ständigt fler inrutade tidsenheter:

Som om själva uppdelningen av tiden i allt mindre partiklar gjorde den outtömlig eller åtminstone som om man genom en inre, allt mera detaljerad disposition av tiden kunde närma sig en tänkt punkt där största möjliga snabbhet skulle sammanfalla med största möjliga effektivitet (Foucault 1974 s 181).

Enligt Foucault är det moderna livets tidsscheman ett försök att kapitalisera tid och det vardagliga livets allt snävare indelningar motsvaras av allt mer komplicerade och komplexa uppgifter. Målet är utveckling och framgång, vilket leder till konkurrens mellan individer.

Normaltiden är i det här avseendet delvis ett modernt fenomen, ett resultat av industrialisering och upplysning, idéer om effektivitet, förnuft och framgång. Liksom skolans schema har den ett bestämt mål och en specifik riktning, mot examen och kunskap/förnuft via individuell bedömning. Synen på barn och unga som *blivande* (becoming) kan inkluderas i den västerländska bilden av tiden i form av en oberoende, framåtriktande pil, och skolschemat kan ses som det tidsrum som genom att planera och styra elevens tid utifrån leder dem framåt, mot förnuft och mognad (James & Jenks 1997; James, Jenks & Prout 1998). Separationen mellan barn och vuxna (barn betraktas som annorlunda än vuxna) inleddes enligt David Buckingham (2000) under renässansen och vidgades med industrialiseringen och framväxten av det moderna

kapitalistiska samhället. Barndom som en specifikt avgränsad period i livet har sin grund i denna separation, i förflyttningen av barn *från* arbetslivet och gatan *till* skolan som institution. Genom att definiera barn och unga som irrationella och blivande kunde man också argumentera för deras behov av skolning i ett ordnat och disciplinerat tidsrum.

In these respects, our contemporary notion of childhood could be seen as part of the Enlightenment project, with its emphasis on the development of rationality as a means to ensure the stability of the social order (Buckingham 2000 s 33).

Tidsschemat blir i skolan ett verktyg för att kontrollera barns beteende och uppfostran, men också en spegel för samtidens syn på barn och ungas som i behov av styrning i tid och rum, specifik utbildning och fostran utifrån tanken om dem som blivande och omogna.

Frigörande?

Den temporala ordningen kan verka tvingande men den har också inneboende kvaliteter som människor är med om att skapa och upprätthålla (Berger & Luckmann 1966). Enligt sociologins fader Emile Durkheim (1912:2001) är den samhälleliga tiden (normaltiden) den enda möjliga. Eftersom människan i grunden är en social varelse som tvingas leva med vetenskapen om sin egen förgänglighet, utgör normaltiden ett befriande tidsrum som både gör hennes dagar meningsfulla och inbjuder henne till ett socialt sammanhang. Normaltidens oumbärlighet gör den också till den mest verklighetsnära, även om Durkheim tillskriver verkligheten andra möjliga tidsdimensioner:

The category of time is based on the rhythm of social life; but if there is a rhythm of collective life, we can be sure that there is another rhythm in the life of the individual and, more generally, in the life of the universe. The first is only more marked and apparent than the others (Durkheim 1912 s 20).

Den sociala tiden har sin grund i sociala rytmer och bär, trots sin konstruerade form, ett genuint drag. Det finns en koppling mellan sociala rytmer som månadernas kontinuitet, förhållandet mellan arbete och vila och samhälleliga gemensamma värderingar som rör såväl ekonomi som trosfrågor. Tron på ett definitivt slut efter döden föder till exempel tanken om att det liv man lever bör användas både eftertänksamt och effektivt. Vetenskapen om döden skapar enligt fenomenologen Alfred Schütz (1962:2002) en fundamental ångest i vår kultur och styr våra handlingar i den

bemärkelsen att det vi uppfattar vara relevant och viktigt alltid bestäms i relation till den individuella döden. Normaltiden garanterar en form med återkommande inslag och betydelsefulla tidpunkter och livslinjens indelning och delmål gör det försvinnande draget i livet uthärdligt. Kalendern och den indelade vardagen speglar enligt Eviatar Zerubavel (1981, 1991) ett specifikt västerländskt sätt att leva, *on schedule*. Med sin speciella indelning i månader, veckor och veckodagar inverkar kalendern som kulturell tidslinje på vårt sätt att tänka om livet och tiden, ett mönster som vi lever i och efter. Veckodagarna är uppdelade i temporala sekvenser som bestämmer när vi ska, äta, sova, arbeta och vila.

Den vardagliga tiden ger oss verktyg att handla och kommunicera med varandra, men dess specifika mönster skapar också *utrymmen* för egen tid. Erving Goffman (1959) och senare Zerubavel (1981, 1991) lyfter fram tidens centrala betydelse för de sociala ramarna som reglerar och definierar inblandning, åtaganden och tillgänglighet i det vardagliga livet. Tidens linjer och gränsdragningar utgör en förutsättning för att individen ska kunna skilja mellan privata och offentliga utrymmen, för att hon ska kunna separera sitt privata jag från de många sociala roller hon dagligen spelar upp, som att vara ungdom, elev, kompis, anställd, son eller dotter, kvinna eller man. Den vardagliga tidens olika cykler, livets, månadernas, veckornas och dagarnas återkommande rytm, utgör grunden för att individen ska kunna hitta ett sätt att vara mellan ett mer privat, intimt sätt och offentlighetens olika roller.

Our life is socially organized and temporally structured in such a way that, whereas during some time periods we must be accessible to others, there are other time periods during which we may be legitimately inaccessible to them (Zerubavel 1981 s 142).

De temporala gränserna mellan privata och offentliga sfärer är utformade så att de delar in, men också garanterar egna privata utrymmen (Zerubavel 1981). Det är till exempel en outtalad regel att man inte ringer hem till någon tre på natten om ärendet inte är *mycket* viktigt. Tidens sociokulturella ramarna skapar olika utrymmen, liksom de bestämmer vad som är möjligt och inte möjligt i livet tillsammans med andra. Om skolans tid är en offentlig tid, övervakad och med specifika mål och regler, utgör fritiden i vissa former privata *öar*, med sina egna/andra ramarna i tid och rum. Enligt Zerubavel bör man dock inte betrakta privat respektive offentlig tid som en dikotomi, eftersom de i egenskap av socialt konstruerade former sällan är strikt åtskilda i praktiken. Trots att vi i det moderna samhället aldrig helt kan dra oss undan offentlighetens blick, finns det i alla sociala sammanhang möjligheter att manipulera tidens olika linjer.

Några studier om skolelevers föreställningar om skolans tid visar att elever ofta använder sig av kroppen för att skapa *mellanrum* i tiden. Barns och ungas kroppar ses enligt Brenda Simpson (2000) i behov av övervakning och styrning, vilket elever i skolan vet och kan utnyttja för att manipulera tid. Deras kroppar är för dem både tillgängliga och effektiva som medel för att uppmärksamma, uppröra och utnyttja färdiga mönster och situationer i offentliga tidsrum. Med hjälp av konventionella kroppsliga rörelser, som kroppen framåtlutad över en bok, kan elever fly till andra dimensioner av verkligheten, utan att det märks (Christensen, James & Jenks 2001). Ingrid Westlund (1996) beskriver hur skolbarn under lektionstid ibland tar *mentala* raster, och istället ägnar sig åt inre projekt. För barnen är det viktigt att kroppen passar tiden, medan tanken följer en egen rytm, ibland i fas med skolans tid, ibland inte. Barnen använder accepterade kroppsliga poser eller handlingar för att förflytta sig mentalt, antingen till andra tider utanför skolan eller till en annan skoluppgift än den aktuella lektionen föreskriver.

Tid är uppenbart mer än en sak, mer än en dimension av verkligheten. Men, som Barbara Adam (1988) skriver, framträder tidens komplexa former först när tiden studeras för sig, i sin egen rätt. Tid är så mycket mer än ett par visare som förflyttar sig i en jämn takt på urtavlan, tid är snarare ”a myriad of aspects, dimensions, and meanings” (s 200). Normaltiden innefattar linjära cykler, återkommande tid och rytmer, parallellt med inrutade och riktade tidslinjer, alla skapade av specifika skäl, för att skapa mening, ordna, eller i syfte att styra? I förhållande till enskilda människors tolkningar av tidens olika dimensioner problematiseras bilden ytterligare. *Om tiden ses och förstås som styrande eller frigörande är en fråga för både specifika kontexter och enskilda perspektiv.*

Dröm eller verklighet?

Den inre tiden är enligt Schütz (1962) medvetandets väg mellan olika dimensioner av verklighet, som drömmar, fantasier, lek, studier och så vidare. Schütz menar att dessa inre tidsdimensioner fungerar som en form av *meningsprovinser*. De har, med sina respektive finita betydelseområden, sina tider, rum och normer, en betydelsefull roll för vår upplevelse av och handlingar i det vardagliga. Vi pendlar ständigt mellan dessa meningsprovinser och övergångarna kan vara mer eller mindre chockartade, påtvingade, eftersom dimensionerna var för sig uppfattas som verkliga och fundamentala när vi befinner oss i dem. Övergångarna gör oss medvetna om att det finns olika sätt att vara i det vardagliga livet, och att normaltiden inte utgör det enda sättet att uppleva, tolka och använda tid.

Normaltiden dominerar i det mellanmänniskliga livet, men den är inte det enda möjliga tidsrummet. Annorlunda uttryckt, vi är inte alltid där. Som studierna ovan visar gör elever i skolan då och då mentala hopp till andra verkligheter eller provinser

av mening, som till exempel drömmar, lek och fantasier, i vilka andra tider, rum och regler gäller. När vi är i dessa tidsrum existerar ingenting annat och de känns lika verkliga som det vardagliga och dominerande livet med andra, men när vi byter meningsprovins, eller till och med kastas tillbaka till normaltiden (jämför barnet som plötsligt avbryts i sin lek, eller eleven som tilltalas av läraren mitt i en dagdröm) kan den ena eller andra världen kännas överklig.

Upplevelser av tidens utsträckning är också verkliga ur individuella perspektiv, även om känslan inte stämmer med klockans regelbundna takt. Tidens rörelser måste enligt Michael Flaherty (1999) alltid relateras till enskilda personers känsla av vad som är meningsfullt i det vardagliga livet. Varför vi ibland upplever att tiden gått fort eller långsamt beror på hur vi tänker om det som varit. Känslan av att tiden försvunnit är sann i den bemärkelsen att vi i den situationen minns färre medvetna erfarenheter än normalt, vilket kan bero på att tiden som gått fyllts av vanemässigt beteende, det behöver inte vara enkla göranden men de har utförts relativt rutinmässigt. Eller så har vi helt enkelt glömt, minnet är utsuddat. Ett koncentrat av meningsenheter kan leda till känslan av att tiden stannat upp, medan få eller inga meningsenheter sträcker ut tiden i nuet, och gör den svår att minnas i efterhand. Som Eisler (1993) skriver grundar sig den individuella tidserfarenheten på hur många känslomässigt relaterade händelser som inträffar under ett bestämt tidsintervall. Känslan av att tiden springer ifrån oss eller aldrig tar slut är alltså kopplade till situationer och sammanhang som upplevs olika. Den inre tiden och upplevelser av tidens rörelse måste alltid sättas i relation till kontexten. Motsättningar mellan inre och yttre tid är oundvikliga men hur relationen ser ut beror på kroppsliga cykler, kognitiv förmåga, erfarenheter och social bakgrund. Redan som mycket små upplever och hanterar vi våra första temporala utmaningar, genom våra första möten med omvärldens rytm läggs grunden till det *tidssjäl* som sedan inverkar på hur vi ser och bemöter framtida temporala villkor och dilemman.

Barnets tid eller tiden i barnet

Kognitionspsykologins förgrundsgestalt Jean Piagets (1927:1969) och senare också psykoanalytikern Daniel Stern (1991), beskriver det lilla barnets upplevelse av tid som *omedelbar*, en värld där alla intryck är lika verkliga. Stern menar att det lilla barnet kan skilja på minnen och det han eller hon upplever just nu, men att minnesbilderna är ständigt närvarande och inte ordnade på ett specifikt sätt. Barnet måste lära sig tolka och ordna inre bilder på ett sätt som för oss är självklart. Det lilla barnets fysiska behov styr i stor utsträckning hans eller hennes upplevelser av omvärlden och barnet upplever en rytm i vilken det är ett med omgivningen.

The world we inhabit as infants is the world before the third day of the Creation – a boundless, monotonous, continuous ocean uninterrupted yet by the insular mental entities that we only later learn to ‘see’ (Zerubavel 1991 s 82).

Zerubavel (1991) beskriver det mycket lilla barnets upplevelse av tiden och rummet som flytande. De indelningar det senare lär sig göra hänger samman med separationen från föräldrarna och känslan av att vara en individ, som del av något vidare, ett specifikt mönster och en specifik rytm. Filosofen Henri Bergson (1889:1992) hävdar att denna lärdom också innebär förlusten av något ursprungligt och helt. Den ursprungliga känslan av tid går enligt honom inte att separera eller ordna eftersom dess kvalitet bygger på en sammanhängande *varaktighet*, ett flöde av kvalitativa förändringar. I det ögonblick människan ordnar sina erfarenheter som punkter efter varandra, tappar hon också bort tidens ursprungliga kvalitet. Känslan av den kvalitativa förändringen har översatts till en kvantitativ succession, där det ena läggs till, eller till och med bygger på det andra. Enligt Bergson är det antagligen nödvändigt för oss att tänka om tid på det sättet, eftersom det sociala livet kräver gemensamma sätt att tänka, men det innebär samtidigt förlusten av det rena *nuflödet*. Den inre varaktigheten (*la durée*) kan inte delas upp, då förlorar den sin ursprungliga essens.

Det lilla barnet värderar enligt Piaget (1927) upplevelsen av tid utifrån omgivningens respons på dess behov, medan det äldre barnet sorterar sina erfarenhetsintryck och drömmar i ordningen då, nu och sedan och förstår därmed också tiden och omvärlden annorlunda. Hos äldre barn och vuxna kan tidens utsträckning kopplas till upplevelsen av olika handlingar. Till exempel krymper en snabb handling tiden här och nu, medan den i minnet sträcks ut beroende på hur lång yttre tid som förflutit eller hur själva handlingen upplevs i efterhand och vad den resulterade i (se resonemang i föregående avsnitt). I motsats till Bergson menade Piaget att det inte existerar någon ursprunglig eller enbart kvalitativ tid, eftersom den inre tiden alltid är ett resultat av den yttre omgivningens rörelser och händelser. Det lilla barnets tid är snarare *outvecklad* än kvalitativt ren. Men, menar han, dess rekonstruktioner av händelser och erfarenheter är inte godtyckliga. Utifrån barnets perspektiv följer berättelserna en fullt självklar rytm. Piaget skriver att barn antagligen minns bättre och därför återberättar händelseförlopp på ett annat sätt än äldre barn och vuxna. Vuxnas bristande minne däremot, rekonstrueras med hjälp av (kulturellt färgade) tankar; kunskaper och erfarenheter. Vuxnas minne saknar närheten till den rytm som finns i nuet, de varken upplever eller minns händelser på samma sätt som barn, vilket gör barns upplevelser mer direkta och konkreta, men också *omogna* i förhållande till vuxnas temporala tolkningar. Piaget utgår från att barnets tidsuppfattning följer samma successiva utveckling som allt annat tänkande. För

honom handlar barns upplevelse och rekonstruktion av tid om kognitiv utveckling mot ett vuxet och *rätt* tänkande; ”once the child is shown and has admitted that he was wrong...” (s 250) lär han sig ett annat, eller sociokulturellt rådande, sätt att tänka.

Barnets omedelbara tid och rytm anpassas successivt till den omgivande socialt konstruerade rytmen och barnet lär sig efterhand se och tolka tiden som alla andra. Gustafsson (1996) betonar också barns lärande roll i förhållande till normaltiden, men understryker främst *relationen* mellan barns och vuxnas förmåga att samordna egna tidspreferenser och omgivande regler och krav, och det lilla barnets tidiga samspel med föräldrarna. Barnet tar efter och lär sig de vuxnas rytm, men *hur* de lär sig denna, med betoning på hur de vuxna känner in och också anpassar sig till barnets rytm, har betydelse för hur dess tidssjälvt utvecklas och positionerar in sig i tiden.

Tidssjälvet är individuellt, men formas och förändras på skiljelinjen mellan individen och omvärlden, vilket innebär att många tolkningar av yttre händelser och vardagliga rytmer delas av människor inom samma kulturella ram eller samma generation. Psykologisk forskning om äldre barns eller ungdomars varierade sinnesstämningar, visar att dessa kan kopplas till både kulturella tidsramar och individuella rytmer. Sinnesstämningar varierar enligt Anne C Crouter och Reed Larson (1998) i förhållande till veckodagarnas cykel och de ungas känsla av mening från en dag till en annan. Studier visar till exempel att ungdomar ofta är gladare och mer alerta under veckslut och under helger och mer depressiva i början och i mitten av veckan (Larson och Richards 1998). De skilda rytmer som på olika sätt inverkar på ungas sinnesstämningar är en kombination av biologiska cykler och utveckling, årstidens växlingar och kulturella temporala rytmer, men dessa rytmer förändras också under puberteten och i relation till hormonrelaterade rytmer och sociala positioner. Unga spenderar till exempel inte lika mycket tid med familjen som tidigare utan rör sig i andra sociala kontexter och sammanhang, och som de delar med kompisar. Fortfarande har den egna familjens rytm och skolans tidsschema betydelse för deras rytm, men de skapar också egna tidsliga sätt att vara, skriver Crouter och Larson (1998).

Studierna kritiserar den traditionella bilden av ungas humör som depressivt, dramatiskt och irrationellt, och menar att man genom att studera deras dagliga rytm ser att den inte är konstant depressiv, och att deras mentala tillstånd visserligen pendlar, men inte enligt ett irrationellt mönster utan snarare enligt relativt konsekventa linjer. Genom att studera rytm i förhållande till sinnesstämningar, framträder således en annan, och mer nyanserad bild av ungas känslor (Barber, Jacobson, Miller & Petersen 1998). Deras sociala rytm rör sig runt en veckorelaterad cykel och utgår från den strukturering av dagsflödet som resulterat i perioder av ledighet/fritid och skoldag/arbetstid. För äldre tonåringar innebär veckoslut och helger en frihet som varken flertalet vuxna eller yngre barn har tillgång till. Men det är enligt Reed Larson

och Maryse Richards (1998) inte bara friheten *till* den egna tiden som får de unga att känna sig gladare framåt veckosluten, utan också befrielsen *från* skolans och familjens fasta tidsramar. Äldre ungdomar verkar i studierna mest depressiva under skoltid medan deras mentala sinnesstämning stiger mot positiva höjder under eftermiddagar och kvällar för att nå sin kulmen under helger. Umgänge med kompisar är bland både yngre och äldre barn förknippat med de mest positiva känslorna.

Dessa studier studerar unga som grupp och tenderar att generalisera kring deras rytm, däremot visar de att det finns en koppling mellan de ungas sinnesstämning, kulturella tidsramar, aktiviteter, och mening. Sociala relationer och samspel, liksom möjligheten att själv styra sin tid, verkar ha betydelse för hur unga *gemensamt* känner sig i förhållande till skolans tid.

Rytm, det komplexa i det vardagliga

Det individuella livets utsträckning, veckans och årstidernas cykliska former, skolans tidsschema, privata tidsrum och offentliga, drömmarnas tidsrum, inre biologiska rytmer och klockans rytmiska tickande, alla dessa tidsdimensioner existerar samtidigt, men hur de tolkas och ges mening är en fråga om perspektiv, tidserfarenheter och *rytmer*. Hur olika personer tolkar och hanterar tidens villkor har både med individuella intressen, kulturella tidslinjer och specifika kontexter att göra. Tillsammans kan alla dessa aspekter av enskilda perspektiv tolkas i termer av rytm. Psykologen Robert Levine (1997) har studerat det vardagliga livets hastighet och temporala rörelser i olika kulturer, men också på individnivå från granne till granne, skolelev till skolelev, i en utifrån sett homogen stad eller skola. Han menar att vi alla rör oss olika, men framför allt i olika *hastighet* genom livet och tiden, i och mellan kulturer:

We may play the same notes in the same sequence, but there is always that question of tempo. It depends upon the person, the task and the setting. One student may stay up all night to learn the same material that a gifted friend absorbs in an evening (Levine 1997 s 4).

Hastigheten i livet är enligt Levine en central kvalitet relaterat till vad vi värderar som viktigt, i vilken ordning saker och ting bör göras, hur och i vilket tempo. Studiet av människors konstruktioner av tid och rörelser genom tiden fungerar som en spegel för kulturella normer och sätt att vara, här som där (se också Hall 1983). Hur långsamt eller snabbt vi rör oss är ett resultat av inre biologiska, mentala och kognitiva rörelser, visavi yttre kulturella värderingar av tempo. Sammantaget bildas, reproduceras och upprätthålls rytmer.

I musikens värld är man noga med att skilja tempo från rytm, men i det vardagliga livet tillåts de överlappa varandra, skriver filosofen Henri Lefebvre (2004). Det vardagliga livet är mer än bara tempo eller rytm var för sig, det är ett virrvarr av cykler och linjer, varför upplevelsen av livets rörelser övergår enkla mätningar av snabba och långsamma rörelser. Rytm är den reglerade rationella tiden *i kombination med* naturens och den mänskliga kroppens rytmer. Den är både rationell och irrationell, kvantitativ och kvalitativ samtidigt, och kan inte värderas som långsam eller snabb om den inte jämförs med andra rytmer.

This is the case even though each rhythm has its own and specific measure: speed, frequency, consistency. Spontaneously, each of us has our preferences, references, frequencies; each must appreciate rhythms by referring them to oneself, one's heart or breathing, but also to one's hours of work, of rest, of walking and of sleep (Lefebvre 2004 s 10).

Rytm används av Lefebvre som ett raster (rhythmanalysis), i syfte att förstå kulturella konstruktioner och sammanhang, liksom individens villkor för positionering i dessa sammanhang. Analysen av rytmer fångar enligt honom det komplexa i det vardagliga genom att analysera mötet och motsättningarna mellan biologiska och sociala tidsdimensioner (Madsen, Jensen & Kampmann 2005). Eftersom det återkommande, årstidens växlingar och veckans cykliska form överlappar det linjära tänkandet eller den tid som försvinner för att aldrig komma tillbaka uppstår i det vardagliga livet hela tiden konflikter mellan olika rytmer och intressen. Genom att analysera rörelse snarare än (bara) specifika tidpunkter och situationer kan barns och ungas identifierade villkor spegla olika handlingars reella möjligheter, men även alternativa sätt att vara.

Trots att vissa rörelser kan verka godtyckliga finns i alla rytmer ett inslag av mätande, en viss utsträckning och regler, som till exempel i dans, musik, arbete. Det är detta som gör dem meningsfulla. Även i det som kan tyckas orörligt, i färger och dofter, i nuets bilder, finns rörelser och en specifik utsträckning. Doften av morgon eller regn, färgerna en vinterdag eller på en sommaräng, även i detta finns en rytm. Vi tänker inte på det, men om vi stannar upp, närmar oss, försöker koppla bort större och vidare rörelser, kan vi se det, menar Lefebvre. Att kunna stanna upp, känna närvaro i nuet är av specifik betydelse för möjligheten att kunna fånga rytmer och förstå dess betydelse. Man måste kunna stanna upp för att *se*.

Den danske författaren Peter Høeg (1995) menar att tidsmedvetande är synonymt med upplevelsen av dubbelheten mellan förändring och det konstanta, det linjära och det återkommande, men att det bara kan tillskrivas dem som kan ge uttryck för detta, vilket skiljer människan från djuren. Människan har språket som uttrycker tidens dubbelhet och därmed gör henne medveten. När vi säger att "tiden har gått" innefattar

det både en känsla av att något förändrats och att något är oförändrat. Vi kan inte se förändringen om det inte är mot bakgrund av något konstant. Enligt Lefebvre är det först i jämförelser med andra kulturella, individuella rytmer, eller i nya situationer som på något sätt bryter med invanda ordningar eller sätt att vara, som den egna rytmen blir uppenbar, tydlig. Det som kanske förut kändes naturligt och självklart framträder då som något specifikt, och kanske också konstruerat.

Kulturella skillnader, samhälleliga rörelser, men även historiska tillbakablickar synliggör samtida rytmer och specifika sätt att vara. I Sveriges förindustriella samhälle levde människor i en annan rytm, och med en annan syn på tidens betydelse och tempo. Etnologerna Jonas Frykman och Orvar Löfgren (1979) beskriver hur den förmoderna människan, som de kallar *allmogemänniskan*, relaterar sina göranden till naturens rörelser och den egna rytmen snarare än till specifika och förutbestämda tidpunkter. I bondesamhället bestämdes arbetet efter årstiders växlingar och djurens behov och leverne. Arbetsdagen tog slut när solen gick ner eller när kroppen inte orkade mer. Tiden vecklades ut efterhand, snarare än bokades in i förväg. Den moderna människan, eller *borgaren*, fick i det industrialiserade samhället en identitet och med den en specifik plats i livet och i förhållande till alla andra, en ålder, relaterad till specifika föreställningar och temporala hållpunkter. Tiden får en annan betydelse, både som riktlinje och som sätt att vara. Den tar sikte på utveckling, framsteg och framtid, linjer som så småningom blir ett sätt att tänka, om tiden, och om livet.

Med industrialiseringen förändrades (människans upplevelse av) tiden och blev mer abstrakt. Den moderna tiden är enligt Asplund (1985 s 97) en tid ”som inte är förankrad i någonting annat än sig själv”. Till skillnad från den förmoderna människan, vars tid var invävd i kollektivet och vars ålder relaterades till omgivningen, är den moderna individens ålder hans eller hennes egenskap. Tiden verkar röra sig oberoende av människans handlingar, och enskilda livstider blir var och ens egendom eller projekt. Människor uppmanas i större utsträckning att skapa en egen biografi, en plan för livet och för tiden här och nu. Man måste alltså delvis själv ge tiden (och rummet) mening. Den förmoderna människan saknade en *egen* tid, medan dagens människor enligt Frykman och Löfgren (1979) och Asplund (1985) har sin begynnelse i tiden. De planerar, kalkylerar och använder tiden utifrån omvärldens värderingar om vad som är rätt och riktigt i förhållande till utveckling, framgång och lycka.

Att vänta eller bara vara utgjorde en självklar del av allmogemänniskans liv, men har nu blivit analogt med bortkastad eller tråkig tid menar Thomas Hylland Eriksen (2001). Tiden bör fyllas med produktiva aktiviteter men också vara utvecklande och stimulerande. Modernitet är per definition omöjligheten att stå still, skriver sociologen Zygmunt Bauman (1997). Det som är, upphävs på förhand av det som komma skall,

vilket resulterar i att nuet och möjligheten att bara vara krymper (eller existerar inte över huvud taget).

Dagens (västerländska) tidslinjer, den *senmoderna tiden*, karaktäriseras enligt samtidsanalytiker av rummets *avtemporalisering* (Bauman 1997; Giddens 1997). Det vill säga, den moderna ordningen som placerade och kontrollerade var och en på sin plats och som bestämmer när, var och hur något ska göras, har i vissa avseenden förändrats och upplösts. Det förgångna bildar inte längre en självklar linje med nuet och framtiden, eftersom individen i allt större utsträckning förväntas finna sin plats, bestämma sina göranden och planera sitt liv, själv. Enligt filosofen Charles Taylor (1991) *avförtrollades* den västerländska världen när vi började misstro ordningen och traditionens band, över tid och rum och mellan generationer. Kulturella fenomen förlorade sin magik och allt blev relativt. Det relativistiska sättet att tänka om verkligheten innebär också att allt plötsligt blir möjligt, en positiv känsla som kan vändas till uppgivenhet eller en känsla av att det varken finns något att kämpa för eller emot. Nya moraliska krafter uppmanar enligt Taylor människan att satsa på den egna personen eftersom det är det egna livets riktning och innehåll som ger livet mening, snarare än vårdande av nära relationer, politiskt engagemang eller livslånga förpliktelser (se också Bauman 1995).

Denna tidserfarenhet kan relateras till en annan samtida *tidskänsla* och som bland andra Helga Novotny (1994) beskriver i termer av den paradoxala relationen mellan behovet av att kontrollera (och skapa) den egna tiden genom att fylla den med ständigt fler erfarenheter, och en känsla av tidsbrist och brist på kontroll. Dessa beskrivningar av hur tidens innebörd förändrats över tid och jämte politiska och ekonomiska förändringar indikerar att allmogen och borgaren egentligen inte är vitt skilda fenomen. Kanske vore det bättre att tänka på dem som olika positioner i tiden, eller olika sätt att konstruera och använda tid som ett verktyg i det vardagliga livet. Flexibilitet beskrivs som ett viktigt karaktärsdrag i det samtida, föränderliga och individualiserade samhället (Bauman 1997; Giddens 1997; Sennett 2000), men även i bondesamhället torde flexibiliteten vara viktig, (kanske ännu viktigare?) eftersom naturens rytm och djurens leverne visserligen följer ett visst mönster, men också är fyllt av plötsliga brott och oväntade skeenden. Cykler och linjer, korta och långa perspektiv, alla är de närvarande samtidigt eller som olika positioner i det vardagliga livets temporala rytm.

Utifrån antagandet att rytm innefattar *både* kulturella tidslinjer och individuella intressen kan detta dynamiska tidsbegrepp ringa in mer än ett sätt att vara i och förstå tidens kulturella linjer, inte minst skolans.

Skoltidens kulturella villkor

Skolan kan enligt Jerome Bruner (1996) aldrig betraktas som kulturellt fristående. De tankar och normer som skolan förmedlar till barn och unga i skolan kan inte särskiljas från hur skolan är situerad i deras liv. Som Bruner skriver handlar skolans läroplan om så mycket mer än bara ämnen:

Det viktigaste ämnet i skolan, sett ur ett kulturellt perspektiv, är skolan själv. Det är så som de flesta elever upplever det, vilket därmed bestämmer den mening som de tillskriver skolan (s 46).

Skolans tidsrum är utformat för barn och unga, och utifrån kulturella idéer om deras utveckling, behov och intressen i tid och rum. Men, eleverna är också medskapare till detta tidsrum, beroende på hur de tolkar och hanterar dess villkor för olika sätt att vara. Enligt pedagogen Eva Alerby (2004) används tiden i skolan som ett medel för att reglera barns och ungas liv utifrån, och måste därför betraktas som central del av skolan. Som ram för skolelevs vardag har skolan, men framför allt *skolans tid* betydelse för vad elever ser i form av utmaningar och erbjudanden, och för hur de upplever sig själva i tid och rum.

Dominerande tidslinjer och individuella erfarenheter

Den amerikanska antropologen och lingvistikern Shirley Brice Heath (1983) har med sin etnografiska studie av språkliga skillnader mellan svarta och vita arbetar- och medelklassbarn i USA, visat hur barn från olika uppväxtmiljöer uppfattar skolans regler och innehåll på olika sätt. Barn som tänker och handlar annorlunda i förhållande till tid och rum, riskerar att karaktäriseras som slarviga eller omogna av skolans vuxna. Det gäller bland annat barn som växt upp i ett temporalt flöde där måltider, lek och arbete inte ramas in av specifika tider utan inträffar vid behov, men framför allt vid olika tidpunkter från en dag till en annan. Det behöver inte betyda att det i de här barnens hem inte finns regler eller rytmer, men jämfört med skolans tid och rum är de annorlunda. I skolan möter de barn som växt upp *on schedule* och vars tillvaro ordnats inom temporala ramar. De är vana vid att saker och ting görs vid specifika tidpunkter, att det finns måltider, lektider, sovtider och så vidare, vilket stämmer överens med den tid de möter i skolan:

At school, there was a time to sit down, a time to listen, a time to draw, a time to eat, and a time to nap; once engaged in an activity, one was not bound by the limit of completion of the task, but by the limit of the time allotted for that task (Heath 1983 s 275).

Elevernas olika erfarenheter har betydelse för hur de tolkar och hanterar tiden i skolan, men också för hur de förstår och skapar mening i skolan. Skolans tidsschema uppfattas som självklar för vissa barn, medan andra kolliderar och förstår inte dess linjer eller underliggande regler, vilket får konsekvenser för hur de uppfattar och förstår skolan, liksom för hur *de* uppfattas och tolkas av lärare och andra vuxna/barn i skolan. Trondman (2001) har också, utifrån en studie av högstadiel elever med arbetarklassbakgrund och deras upplevelser av skolan, visat hur socialt och kulturellt andra tidsperspektiv kan leda till missförstånd, och en känsla hos eleven av att inte bli förstådd. Han menar att det finns ett samband mellan dessa elevers upplevelser, och känslan av att bara sitta av tiden, av att längta bort och ut, eller som en elev uttrycker det: ”man tittar ut genom fönstret och väntar tills det är slut” (s 193).

Skolan är ett offentligt tidsrum som inte erbjuder utrymmen för individuella rytmer och privata sfärer, det ligger i dess väsen. Snarare är all tid planerad och inrutad och dess innehåll och mål på förhand bestämt, enligt dominerande kulturella idéer om barns och ungas utveckling och intressen (James, Jenks & Prout 1998; Buckingham 2000). Dominerande kulturella tidslinjer möter individuella tidserfarenheter och rytmer men de eventuella skillnader och brott som uppstår förklaras enligt Berry Mayall (1999) i termer av avvikelser och problem hos eleven, snarare än som en brist i skolans tid.

If children challenge school norms, teachers find it irrelevant to attend the points underlying the challenge. Since the school is a model environment, the fault must lie with the children – or their homes – if they dislike it (Mayall 1999 s 207).

Skolans tidslinjer innefattar specifika kulturella regler för hur man bör vara i skolan och tillsammans med andra, i relation till lärare, studier, klasskamrater och sig själv. Philip W Jackson (1968:1990) menar att livet i klassrummet karaktäriseras av främst tre centrala fenomen: trängsel, beröm och makt (the crowds, the praise and the power). Klassrummet legitimerar en viss form av delaktighet med och närhet till andra. Andra människor som man själv inte valt men som finns där bredvid och omkring en under skoltiden. De sociala koder som utvecklas och reproduceras i klassrummet måste man som elev lära sig och acceptera för att inte hamna utanför. Man måste som elev acceptera att i klassrummet och skolan ständigt bli personligt bedömd, upphöjd eller kritiserad inför andra och utifrån specifika utvecklingsrelaterade, politiska, ekonomiska och kulturella normer. Samordningen i klassrummet innebär bland annat återkommande och långa stunder av väntan för den enskilda eleven. Sällan kan man avsluta det man påbörjat, utan måste avbryta när klockan ringer och påbörja något nytt i ett annat ämne: ”School is a place where things often happen not because students

want them to, but because it is time for them to occur” (s 13). För att kunna positionera in sig som en *lyckad* elev krävs utvecklade konster i både förståelse och samordning av omgivningens krav och egna intressen. Livet i skolan handlar enligt Jackson om ”how to become a good student while remaining a good guy, how to be the head of the class while still being in the center of the group” (s 26).

Skolan som tidsrum kräver alltså att man som elev måste kunna läsa av och förstå även underliggande normer och om att kunna pendla mellan skolans, lärares och kompisars tider. Socialantropologen Vered Amit-Talai (1995) visar hur unga kvinnliga gymnasieelever skapar och upprätthåller sina vänskapsrelationer i en skola i Kanada, och att gränserna mellan offentlig och intim tid är godtyckliga, men framför allt förhandlingsbara. För att kunna skapa och utveckla sociala relationer i skolan måste man kunna manipulera gränserna mellan informellt och formellt, förvandla en klasskompis till vän eller en lektion till ett tillfälle att utveckla intima relationer. När skolan inte erbjuder privata utrymmen tvingas elever utveckla vänskapsrelationer i *mellanrum* som de själva skapar, på skolans toalett, i matkön och så vidare. En kulturell kod i skolans värld som både innesluter och utesluter, eftersom den kräver förståelse, liksom kontroll över tiden i skolan. Detta specifika sätt att umgås och kommunicera har enligt Amit-Talai bidragit till att skapa föreställningar om ungdomars vänskapsrelationer som tillfälliga och ytliga. Studien visar att hur och när elevernas relationer utvecklas och upprätthålls inte bestämmer deras djup eller relationernas betydelse för ungdomarna själva. Det är alltså snarare rådande kulturella föreställningar om ungas behov och rigida temporala linjer och gränser som skapar specifika förutsättningar för unga elevers relationer i skolan.

I sin roman beskriver Høeg (1995) hur några elever efterhand blir varse att det finns andra temporala linjer i skolan än de som är dragna i schemat. Barnen i boken lever med känslan av att det finns en underliggande plan, en underliggande tidsplan som, om man förstår och kan lära sig den, ger makt och överblick, och en känsla av att vara *innanför*. Barnen i boken ses av samhället som de *kanske lämpade*, de som befinner sig på gränsen mellan utanför/förlorade och innanför/lyckade. Planen, kommer de underfund med, handlar om urval, om att separera de bättre från de sämre, och att med hjälp av den strikta tiden lära de kanske lämpade att bli lämpade, det handlar om anpassning och prestationer och om att veta sin plats i tiden.

När alla dagar var likadana, när de upprepade sig och upprepade sig och var planerade tio år framåt i tiden, varför kände man då att tiden gick, att den var lineär, att ens skoldag var ett slags nedräkning, att tiden var ett tåg som man skulle och måste vara tillräckligt frisk för att hänga med på? Jag tror att det var på grund av kravet på prestationer. Annars är det omöjligt att förklara (Høeg 1995 s 206).

Skoltiden används enligt Høeg som ett maktinstrument för att styra och inordna, kontrollera och sortera. Romanen speglar extrema fall i en extrem skola, men den pekar också på kulturella tidslinjer och villkor. Hur svårt det är att få syn på eller ens reflektera över tid om man inte befinner sig *på gränsen*, känner sig missförstådd eller ur fas. Men också att tid är så mycket mer än klockans tickande och ett schema med spikade tider, att skolans tid är ett verktyg och en pedagogisk idé, mer än en naturlig rytm.

Tid i skolan, elevers tolkningar

Att växa upp, gå i skolan och hitta ett sätt att vara, handlar till stor del om att försöka förstå sin omgivning, andra människor och sig själv. En del av detta är uttalat, annat outtalat och mer subtilt. Hur vi förstår och använder tiden är både självklart och differentierande varför enskilda perspektiv är pedagogiskt viktigt att studera. Tid och rum används och fylls på olika sätt av olika barn, och vi kan inte, menar Qvarsell (2003) ”utgå från att det vi som vuxna fyller barns dagar med också är det som barnen uppfattar och gör bruk av” (s 113). Barn och unga behöver tid och rum för att utvecklas, och framför allt behöver de *mellantider*, vilket inkluderar både mentala luckor och faktiska utrymmen i skolan och andra offentliga utrymmen där barn och unga vistas.

I en studie av olika barns tolkning av samma lektionstimme i skolan, visar Qvarsell (2003) hur några elever *var där* både till kropp *och* medvetande, medan andra uppsökte andra tidsrum, mentala eller faktiska. Barnen gick i andra klass och lektionens mål var att de skulle komma på ord med tre bokstäver och en vokal i mitten. De fick en kategori, som *vacker blomma* och skulle sedan gissa vilken blomma som passade innanför uppgiftens ramar. Tulpan var en gissning men alltså fel, liksom förklarad som föreslagen tolkning av *en man som sitter i rullstol*, också var fel enligt uppgiftens regler. I en intervju med barnen efter lektionen visade det sig att en flicka kunde redogöra i detalj för lektionens innehåll i form av frågor och svar. En annan flicka *gissade* att de hade städad bänkarna eftersom det var sista lektionen före en helg, men erkände också att hon inte mindes, och att hon suttit och tänkt på annat under lektionen. En pojke berättar att han tyckte uppgiften var dum eftersom hans förslag inte bejakats, han hade bråkat och åkt ut i ett angränsande grupprum. Flickan som gissat vad de gjort under lektionen ansågs av skolan vara en mer *lyckad* elev än den flicka som kunde redogöra i detalj för vad som hänt. Kanske var det anledningen till att hon kunde använda skoltimmen som en *mellantid* och bortse från den faktiska lektionstidens innehåll? Att hon klarade skolans krav och förstod dess regler kanske, i det här fallet, legitimerade hennes tankeflykt? Indirekt kanske hon bedömde att hon antagligen klarade sig utan den aktuella uppgiften.

En lektion kan vara och betyda så många olika saker, beroende på vem du frågar. Pedagogen Inger Wistedt (1987) beskriver i sin avhandling hur några gymnasieelever upplever att de inte räcker till hur mycket de än studerar. De säger att deras sätt att studera inte passar i skolan. Att de inte förstår, men också att de inte hinner, att de behöver mer utrymme att tänka och reflektera över uppgifters innehåll, vilket Wistedt menar är relaterat till behovet att känna att innehållet i uppgifterna är av personligt intresse för dem själva. Elevernas vilja att förstå och känna personligt engagemang krockar med skolans krav på (specifik) kunskap. Även elever som *lyckas* i skolan, saknar utrymme att lära för sin egen skull och för att de själva vill. Wistedt menar att elever som antingen speglar ett *disciplinerat* förhållningssätt (som låter egna intressen och behov tryckas ner till förmån för skolans krav) eller en *kritisk* hållning (som prioriterar egna preferenser och tycker att skolan borde vara mer följsam) ställs inför ett svårlöst dilemma i skolan. De lyckas inte samordna skolans krav med egna preferenser och känner sig därför tvingade att välja, skolan eller sig själva. Enligt Wistedt finns det också ett tredje förhållningssätt, ett *funktionellt* sätt att förhålla sig till skolans krav som är accepterande, men därmed inte hämmande, eftersom man genom att se och lära sig (kontrollera) kraven också lättare kan finna utrymmen för det som engagerar personligen. Det funktionella sättet att studera handlar om att kunna se och dra linjer mellan det som är viktigt ur skolans perspektiv och ur det egna, att kunna fokusera på det ena när det krävs och släppa in det andra när det passar.

Elevernas meningsskapande kan både ses som kopplat till förståelse av skolans tid, och möjligheten att kunna se och skapa eget utrymme, egen tid inom skolans tidsram. Eva Alerby (2000, 2004) skriver att elevers upplevelse av en meningsfull och rolig tid i skolan kan relateras till deras möjlighet att tänka och göra färdigt! Elever i skolan känner ofta att de inte hinner med, vilket leder till upplevelser av tidsbrist och stress. Skolans tid saknar utrymme för reflektion och tankar till förmån för tidsanpassade aktiviteter. Om inte aktiviteterna kompletteras med tankearbete ges inte elevernas lärande det individuella utrymme som krävs för att de ska kunna skapa mening och kunskap: ”Att skapa tid och rum där tankar får möjlighet att växa och slå ut i blom torde [därför] vara av hög prioritet för skolan i dess strävan att främja lärande” (2000 s 42). Som Qvarsell (se ovan) också understryker behöver barn och unga behöver mellantider, egna tidsrum för att utvecklas.

Mellantider ska dock inte förväxlas med självbestämmande tid, eller *eget arbete* i skolan. Även elever som får utrymme att själv *bestämma* över tiden i skolan kan känna sig stressade i skolan menar pedagogen Eva Österlind (1998). Hon har studerat hur elever i åldersintegrerade klasser på mellanstadiet upplever eget arbete inom skolans ramar. Elevernas egen planering av skolarbetet har olika innebörd för olika elever relaterat till social bakgrund. Eleverna tolkar och använder antingen den egna planeringen i termer av *redskap* för att skapa eget utrymme och ett eget sätt att studera,

alternativt tolkar de det egna arbetet i termer av en *räls* längs vilken de måste prestera. En tolkning som kan leda till känslor av stress och otillräcklighet. Huruvida eleverna tolkar det egna arbetet som ett verktyg eller en räls, bygger på upplevelser av arbetet som *fritt* eller *tvingande*. Andra elever ser och använder den egna planeringen som ett *rättesnöre*, antingen på ett godvilligt, oreflekterat eller motvilligt sätt, beroende på var de befinner sig i ”spänningsfältet” mellan frihet och tvång. Tiden ses som en styrande princip för elevernas arbete, men det egna arbetet innebär inte självklart mindre styrning eftersom ”en svagare yttre tidstruktur uppvägs av en ökad inre medvetenhet om tiden /.../ [och dess underliggande krav på] ansvar, självdisciplin och effektivitet; eleverna ska lära sig att *icke-vänta*” (s 134). Liksom både Heath (1983) och Trondman (2001) antyder har elevers uppfattning av, och anpassning till skolans tid, sin grund i tidigare tidserfarenheter. Elever vars egen rytm stämmer med skolans har enligt Österlinds studie lättare att ta ansvar över tiden och planera sitt eget arbete eftersom de översätter det invanda till ett nytt sammanhang, medan elever vars tidsuppfattning inte stämmer med skolans har svårare att planera sin egen tid eftersom skillnaderna då blir (mer) uppenbara.

Studier om elevers upplevelser av tiden i skolan visar att det finns en koppling mellan deras känsla av tiden som utdragen och långsam och en upplevelse av tristess och meningslösa handlingar eller väntan. Även om väntan är en del av det temporala livet tillsammans med andra, verkar det ha en central plats just i klassrummet. Att vänta in lektioner, klasskamrater, lärarens uppmärksamhet och så vidare, bidrar enligt Jackson (1968) till en känsla av bortkastad tid:

So long as students have to wait around, whether it be to make a contribution to the group discussion or to take their turn in the teaching machine, the experience is likely to engender some sense of wasted time (Jackson 1968 s 169).

Väntan, men också andra aspekter av skolans tid bidrar till det Jackson kallar ”wasted-time syndrome”. Även elevernas frustration över att ständigt bli avbrutna och fördröjda av andra, den obligatoriska närvaron, och längtan efter skoldagens slut och/eller kommande roligheter tar sig uttryck i en känsla av att tidens tempo avtar, eller till och med stannar upp. Westlunds (1996) studie av svenska skolbarn pekar också på kopplingen mellan långsam tid och tristess. Intressant i hennes studie är barnens beskrivningar av tiden i termer av ett objekt, ett yttre fenomen som betar sig ”ojuste”, ”konstigt” och ”fel”. Det är tidens långsamhet och inte det man gör som hamnar i fokus, samtidigt vill eleverna att tiden ska gå fortare så att de kan göra andra saker. Ofta är det i skolan, på lektioner när de tvingas vänta, eller är sjuka (en slags väntan även det) som tiden upplevs gå långsamt, medan tiden verkar röra sig fortare

under lek, lov, socialt umgänge och olika fritidsaktiviteter. Känslan av tidens utsträckning har med kvalitet att göra. När eleverna gör saker som de tycker är viktiga eller roliga går tiden fort, och vice versa (se också Lundahl & Öquist 1996; Balldin 2000).

Elever förstår tidigt *varför* de går i skolan. De förstår att deras framtida möjligheter formas här och nu, att det de presterar idag har betydelse för vad de kan göra imorgon. Skolans tid ingår på ett självklart sätt i en vidare plan, men det betyder inte att tiden här och nu, tiden *i* skolan, känns lika självklar eller rätt. En studie av Pia Christensen och Allison James (2001) visar att skolelever kan se poängen med skolan i ett *längre* perspektiv men de kan inte självklart se att den erfarenhet de får här och nu kan *användas* i framtiden, eller att den leder till det eftertraktade framtida yrket. Känslan av att tiden bestäms utifrån, och dessutom på ett missgynnande sätt är en tolkning av tiden i skolan som urholkar dess mening, och får den förutbestämda, redan inrutade tiden att kännas både styrande och tråkig:

Boredom at school is, thus, we would argue, a reflection of children's weak position vis-a-vis teachers in the decisions they can make about time-use; after all, one would not voluntarily choose to spend one's time doing boring things (Christensen & James 2001 s 82).

Elevers meningsskapande relaterat till skolan måste ses och förstås i ett sammanhang som innesluter både kulturella föreställningar om deras temporala behov och intressen, och elevers individuella rytmer och tolkningar av tiden i skolan. Elevers känsla av utanförskap, av att inte förstå eller bli förstådd, av att ha tråkigt, eller sakna utrymme för tanke och lek, kan bara förstås genom en problematisering av kulturella tidslinjer och *självklara* tidskategorier, och via elevers eget perspektiv på tiden i skolan.

Tid som raster för kulturella ramar och elevers meningsskapande

Tid som raster för barns tankar om skolan (och livet) har använts i några brittiska studier med yngre skolbarn. En av dessa studier bygger på 10-åringars bilder och texter om hur de tillbringar sin vardagliga tid (Christensen & James 2000). Barnen tillfrågades om de kunde illustrera eller skriva ner hur de använde sina dagar i varsin tom cirkel. De flesta valde att illustrera sin tid med hjälp av olika stora tårtbitar eller procentandelar, vilket redan det säger en del om deras bild av tid eller hur de förväntas tänka om tid. Variationen av bilder understryker olikheter mellan elever, och att gemensam ålder inte går att likställa med gemensamma intressen eller syn på livet och skolan. Medan något barn ritade in ett stort skolhus och mindre tårtbitar för olika förpliktelser i familjen och hemmet, utgjordes andra cirklar framför allt av egna intressen, lekar eller sportaktiviteter. Likheter finns i val av aktiviteter, men hur

mycket tid de uppfattar att de lägger ner på olika saker, eller vilka tidspreferenser de har varierar från elev till elev. Bilderna pekar framförallt på *olika* intressen och rytmer och ifrågasätter ålderns betydelse för barnens intressen, men författarna påpekar också att deras beskrivningar bör sättas i relation till den omgivande kulturella strukturen och föreställningar om hur de *bör* vara i tid och rum.

Den västerländska tidskulturen utgår enligt Allison James (1995) från att ålder och generationer har stor betydelse för olika sätt att vara. Sättet att gruppera barn och unga i åldersgrupper är specifikt i vårt samhälle och skiljer också barn från vuxna. Även om också vuxnas ålder har betydelse för och knyts till teorier om hälsa, arbetsliv och normalitet, grupperas de aldrig som skolbarn i tid och rum och deras sociala relationer är sällan eller aldrig grundade i gemensam ålder. Det som förenar barn och unga är i stor utsträckning temporala föreställningar och omgivningens fokus på deras ålder, inte minst stigande ålder. Ålder, mer än andra kategorier som mognad, kunskap, intressen eller sätt att vara, bestämmer när de är barn, unga respektive vuxna:

It is time itself, visibly displayed in the developing body and numerically quantified in passing years, which is said to provide the passage into adulthood (James 1995 s 47).

Ålder som tidskategori grupperar barn och unga i skolan och relaterat till föreställningar om relationer mellan ålder och kognitiv utveckling, mognad och intresse. Men, ålder som kulturell kategori leder också till generaliseringar om barns och ungas förmågor och preferenser, vilket givetvis inverkar på deras reella förutsättningar i skolans tidsrum. I en jämförelse mellan barns upplevelser av hemmets och skolans rum beskriver Mayall (1999) hur de upplever att skolan bemöter dem som en enhetlig grupp, snarare än som individuella personer, som *socialisationsobjekt* snarare än som medverkande människor. Kulturella föreställningar om ålderns betydelse för vad elever i skolan kan, vill och behöver är en del av den struktur som inverkar på och till viss del styr vad barn och unga själva kan bestämma i termer av hur de använder sin tid samt hur deras vardag i skolan ser ut. Som ovanstående studier visar är skolans tid en ram för både synliga och mindre uppenbara normer och ideal som elever måste förhålla sig till och hantera på olika sätt. Studier som närmar sig elevens perspektiv visar att deras tidigare erfarenheter och skilda intressen skapar olika villkor för positionering och meningsskapande, i skolan. Elevers erfarenheter av tiden i skolan ingår i en väv av rådande parallella tidslinjer, temporala uppmaningar och enskilda tidssjälv, individuella rytmer. Deras tolkning av denna väv i termer av kulturella utmaningar och erbjudanden har betydelse för hur de skapar mening i skolan, men också i livet här och nu, och i förhållande till framtiden.

Ungdom, en överlappningstid?

Tid som kulturell ram och föreställning har betydelse för skolelevs sätt att vara, men också andra kulturella fenomen har en central roll för vad de själva kan se och för hur andra förstår och bemöter dem. Begrepp som barndom, ungdom och vuxenliv ses i vår kultur som en följd perioder i vilka människor *är* relaterat till ålder och generation, och som bygger på föreställningar om mental och fysisk utveckling, mognad och förmåga.

Föreställningar om barndom som ett blivande tillstånd eller ungdomstid som tillfällig och övergående möter inom dagens barn- och ungdomsforskning andra riktningar som både ifrågasätter olika konstruktioner av barndom och ungdom som ett generellt sätt att vara, och som lyfter fram barn och unga som aktiva sociala individer, vilka själva medverkar till att skapa *och* reproducera den kultur de lever i, och vars sociala relationer och aktiviteter är värda att respekteras i sin egen rätt och för sin existens här och nu (enligt bland andra Wulff 1995; Wyn & White 1997; Evans & Furlong 1997; James, Jenks & Prout 1998; Buckingham 2000). Dessa riktningar inom barn- och ungdomsforskning tillämpar företrädesvis etnografiska metoder och söker på olika sätt lyfta fram och synliggöra barns och ungas egna perspektiv på, och beskrivningar av, olika fenomen och villkor i deras omgivning, dock alltid i relation till omgivande kulturella strukturer och föreställningar. Ungdomar orienterar sig mot både barndom och vuxenliv, men också mot ungdom som kulturell ram för olika sätt att vara. Ungdomskulturforskaren Alberto Melucci (1991a) menar att unga befinner sig *närmare* tidens villkor än både barn och vuxna, eftersom de befinner sig i en period i livet då man blir både biologiskt och kulturellt medveten om dem. Under tonåren möts tre olika tidsperioder (slutet på barndomen, ungdomstiden och början av vuxenlivet) och överlappar varandra. Samtidigt, eller som en följd av att vara i detta kulturella vägsål blir det egna åldrandet och livets utsträckning plötsligt tydligt och viktigt att fundera över. Även Johan Fornäs (1990) understryker ungdomars närhet till tidens olika dimensioner, linjära och cykliska. Samtidigt som ungdomstiden innebär slutet på barndomen och ett framåtskridande mot vuxenlivet upplever unga kontinuerligt återkommande biologiska cykler.

Unga positionerar in sig i ett komplext sammanhang vari olika kulturella värderingar och uppmaningar verkar parallellt, men alltid beroende av var eller i vilken situation de befinner sig (Balldin 2000). Begreppet ungdom är ett resultat av både sociala och kulturella värderingar och politiska mål, att *vara* ungdom innebär att positionera in sig i denna kontext och utforma ett sätt att vara, som både är ett resultat av omgivande strukturer och egna erfarenheter och intressen. Som Helena Wulff (1995) skriver intar unga kulturellt en gemensam position gentemot barn och vuxna,

men deras erfarenheter av att vara unga tar sig olika uttryck, delvis kulturella och politiska, delvis personliga.

Fenomenet ungdom är svårfångat men likväl viktigt att studera och granska eftersom det har stor betydelse för ungas möjligheter att positionera in sig och för att begreppet rymmer och kan avslöja både komplexa sociala förändringar och utmanande villkor på skiljelinjen mellan kulturella föreställningar om ungdomstid och enskilda handlingar. Det finns anledning att skilja mellan begreppet *ungdomstid* som en konstruktion av en period i livet, inbäddad och separerad från andra socialt konstruerade tidsperioder, och förknippad med specifika förmågor och drag hos individen, och *ungas tid* som unga människors egna erfarenheter av, och deltagande i, det vardagliga livets temporala rytmer genom vilka deras liv utvecklas och fortgår (James, Jenks & Prout 1998). Likväl bör man i forskning om unga alltid ta hänsyn till båda dessa aspekter av ungdom, eftersom de påverkar och skapar varandra.

The challenge, in rethinking youth, is to maintain a balance between recognising the importance of physical and psychological changes which occur in young people's lives and recognising the extent to which these are constructed by social institutions and negotiated by individuals (Wyn & White 1997 s 12).

Johanna Wyn och Rob White menar att forskning om och med unga måste ta hänsyn både till de förändringar som sker i ungas liv och i vilken utsträckning dessa konstruerats kulturellt. Forskning om ungas villkor bör granska de ramar som bestämmer vad unga kan och inte kan göra, tänka och förstå. Skolan som kulturell ram skapar till exempel konkurrens och tävlan mellan unga i samma klassrum och placerar in dem i en hierarki byggd på kulturella och politiska normer och ideal. Skolan sätter också ramar för ungas möjligheter att skapa och upprätthålla relationer, bestämma och utforma en egen studieritm, liksom den inverkar på annan tid utanför skolans schema, som fritid, tid med familj och vänner. Trots ny teknik och andra, utvecklade möjligheter att kommunicera, studera och arbeta, lever rådande föreställningar om sociala relationer och villkor kvar som ett uttryck för sociokulturella kategorier som ålder, genus, klass och etnicitet. Kulturellt dominerande föreställningar i en värld som förändras gör att ungdom eller erfarenheter av att vara ung är, och har blivit en än mer komplex erfarenhet.

Begreppen barn och ungdom har en tendens att förvirra eftersom barn är barn upp till arton år, inom vissa sammanhang och forskningsperspektiv, medan ungdom ses som en specifik genre och period inom andra. Ungdom som en ålderkategori sträcker sig enligt Wyn och White från tretton år till tjugofem, baserad på institutionella och politiska idéer, men denna period kan komma att sträckas ut ytterligare i framtiden.

Svårighet att få jobb har till exempel i industrialiserade samhällen lett till att unga hamnar i fokus för olika utbildningsprojekt eller vidareutbildning, vilket gör att deras försörjningsmöjligheter förskjuts till framtiden, de kanske tvingas bo kvar hemma och behåller en livsstil som förknippas med ungdom på flera sätt. Utbildning är inte heller med nödvändighet en förberedelse för ett yrke, kanske för ett nytt yrke, men lika gärna för egen individuell vinning. Som ett led i samtida individualiseringsprocesser och ökad självmedvetenhet blir betydelsen av att vara *någon*, viktigare än att utforma en identitet som till exempel lärare eller polis. Som Tom Hagström (1999) skriver är självutveckling mer centralt än att bestämma sig för och utbilda sig till ett specifikt yrke. Han menar att ”svenska ungdomar [idag] uppfattar sig som vuxna mer genom upplevelsen av att ha hittat sig själva och sin identitet än som följd av till exempel familjebildningen och etableringen i arbetslivet” (s 128).

Likaledes behöver inte det faktum att man flyttar hemifrån betyda att man därmed bildar en egen familj. Gränserna mellan ungdom och vuxenliv är flytande i mer än ett hänseende menar Ziehe (1982). Han beskriver den utsträckt ungdomstiden i termer av ett kulturellt moratorium, ett sätt att experimentera och förhandla med olika roller och därmed förlänga ungdomstiden. En utsträckt ungdomstid handlar inte bara om samhällets begränsade möjligheter att erbjuda arbetstillfällen utan också om samtida tendenser att vilja skjuta upp vuxenlivets ansvar och sätt att leva, med till exempel barn, bostad och fast jobb, för att istället behålla ett ungdomligt sätt att vara, flexibelt, friare men också mer ovisst. Ett kulturellt moratorium är med andra ord ett utrymme skapat av unga själva, men utifrån och som en följd av omgivande sociokulturella villkor. Ziehes begrepp ska inte förväxlas, men kanske kopplas till det *psykosociala* moratorium, som myntades av Erikson (1968), och bygger på ungas *antagna* behov av utrymme för identitetsskapande i mellanrummet mellan barndom och vuxenliv, ett andrum från yttre krav och ansvar och med fokus bara på den egna utvecklingen. Utdragen ungdomstid förknippar Erikson med brist på eget utrymme och möjlighet att utvecklas i egen takt, men kan kopplas till ungas *medvetet* utdragna tid som ett tecken på behov av mer utrymme i en tid när snäva, kontrollerade tidsramar i kombination med reflexiv individualisering och medial genomskinlighet, gör att ”det har blivit svårare att få bli lämnad i fred” (Ziehe 1982 s 47). Den utdragna ungdomstiden har flera överlappande orsaker, men centralt är alltså försvårade möjligheter att positionera in sig i ett längre, sammanhängande tidsperspektiv.

Samtidens *differentiering* av tid (se också ovanstående avsnitt om rytm) och avsaknaden av den kontinuitet mellan generationer som förr bland annat gav legitimitet åt skolan som förberedelsestadium och sluss över till ett redan förutbestämt yrkesliv, skapar nya möjligheter och livsvägar, men gör också framtiden ovisst och framställer skolan som förberedelsestadium godtycklig (Ziehe 1982, 2002). Äldre skolelever söker sig enligt Ziehe bortom skolans ramar till det vardagliga livets

erbjudanden, mediala uttryck och den egna kamratgruppens kultur i sin positionering och skapande av egna biografier. De söker meningsfulla kunskaper och erfarenheter horisontellt, snarare än att de låter sig inspireras och påverkas av äldre generationers handlingar och liv, tillika skolans form och innehåll.

Kulturell friställning och en bruten kontinuitet mellan generationer leder enligt Fornäs (1989) och Melucci (1991a/b) till att nuet framstår som en mer betydelsefull tidsdimension för unga. Det förflutna har mindre normgivande betydelse och framtiden upplevs som oviss och föränderlig, kvar blir nuets skeenden och erfarenheter. Den biografiska tidens linje bryts upp och flyter ut i utspridda öar, utspridda men varaktiga nu (Bauman 1997). Nuet blir det tidsrum man kan *se* och känna förtroende för när framtiden glider undan. Samhällets och tidens differentiering leder också in unga i ett nomadiserande tillstånd, menar Melucci (1991b). Likt nomader söker sig planlöst fram genom livet och tar dagen som den kommer. Ziehe (1982) menar att ungas horisontella tidsperspektiv bygger på en längtan efter *aura* i betydelsen intensiv närvaro i nuet och upplevelser som dröjer sig kvar, ett slags positiva själstillstånd som kan förvandla känslan av tidsbrist eller ovisshet till sin motsats.

Friställningen från traditioner skapar *inte* nya utrymmen även om man lockas att tro det. Individens försök att ta vara på så många av omvärldens erbjudanden som möjligt leder snarare till en känsla av minskat utrymme, mindre tid, men framför allt till ett kortare och horisontellt vidgat tidsperspektiv (Melucci 1991b, 1996). Melucci (1991b) menar att bristen på sammanhängande tid i kombination med kulturella uppmaningar om självförverkligande gör att "tidens linearitet luckras upp och de ungas upplevelser riskerar att försvinna i ett gränslöst nu" (s 218). Alltför många möjligheter riskerar att förvandlas till en möjlighet utan tid. Mats Trondman och Nihad Bunar (2001) menar att dessa parallella och till viss del motsägande tidslinjer kan leda till eller skapa *ett tragiskt gap* mellan ungas viljestrukturer och faktiska möjlighetsstrukturer. Ett sätt att bättre förstå de villkor unga möter och tvingas hantera i dagens samhälle är att närma sig detta gap, på skiljelinjen mellan individens intressen och preferenser och omgivande kulturella och sociala strukturer.

Den kulturella bilden av ungdomstid som en *överlappningstid* mellan barndom och vuxenliv tangerar olika föreställningar om unga, som blivande, omogna, i en skola med sikte på framtiden, eller som autonoma, flyktiga, på jakt efter självförverkligande i nuet. Parallella kulturella linjer inverkar på barns och ungas verklighet och måste problematiseras i forskning om dem och de villkor de lyfter fram, menar bland andra Buckingham (2000). De sociala och kulturella fenomen vi lyfter fram som *nya*, individualisering, kulturell friställning, tidslig fragmentering och så vidare, är inte nyheter för barn och unga. De finns som ingredienser i den verklighet de lever och rekonstruerar.

Clarissa Kugelbergs (2000) studie om ungas (18-30 år) självbild i Sverige, visar att unga positionerar in sig på olika sätt relaterat till rådande diskurser om förväntningar och strategier inför framtiden och vuxenlivet. Tre centrala bilder framträder i de ungas beskrivningar, nämligen ungdom som en avgränsad, oviss respektive gränslös period i livet. Utifrån dess bilder presenteras två centrala positioner i relation till nuet och framtiden, 1. Ungdom som en *övergångstid*, och betydelsen av att positionera in sig på ett unikt och självständigt sätt, leva ett eget liv och utveckla det egna självet. 2. Ungdom som en *förberedelsestid*, betydelsen av framförhållning och valet av en utbildning som leder till ett bra arbete, men utifrån medvetenheten om en osäker och föränderlig arbetsmarknad. För att få ett bra jobb krävs enligt de unga i studien inte bara utbildning, utan främst ambitioner, specifika erfarenheter och personliga kontakter.

Olika tidslinjer och kulturella fenomen bildar ett sammanhang inom vilket barn och unga positionerar sig, de är således både medskapare och uttolkare av omvärldens villkor, vilket måste bejakas i forskning om dem. Forskning om barn och unga måste ta hänsyn till rådande föreställningar, parallella och motsägande, och problematisera dem för att kunna säga något om de villkor unga ser och beskriver. Som bland annat Amit-Talais studie (1995) visar (se utförligare beskrivning i föregående avsnitt) kan kulturella föreställningar om ungas intressen och behov bidra till att upprätthålla tidsramar som både begränsar de ungas vardagliga liv och som hindrar oss från att förstå och bemöta unga för vad de egentligen kan, vill och behöver. Sökandet efter närvaro och ett meningsfullt här och nu är inte (bara) ett behov hos de unga själva utan en konsekvens av sociala förändringar med temporala villkor som följd. Däremot kan bristen på framförhållning och ett avståndstagande från framtiden och mer långtgående livsprojekt få konsekvenser i till exempel skolan, liksom det bidrar till bilden av ungdomstiden som tillfällig och flyktig.

Att positionera in sig i tiden, både här och nu och i ett längre biografiskt perspektiv, har blivit svårare och mer godtyckligt. Enligt Ziehe (2002) väcker denna godtycklighet en längtan och en strävan efter att återuppbygga traditioner, ritualer och modeller för olika sätt att vara och leva. Det egna subjektets framträdande har en självklar betydelse för ungas positionering och tolkning av verkligheten och dess möjligheter, men för att synas måste framträdandet ske mot bakgrund av något mer konstant. För att bli någon måste det finnas något att framträda ur, eller en kulturell linje att kontrastera mot.

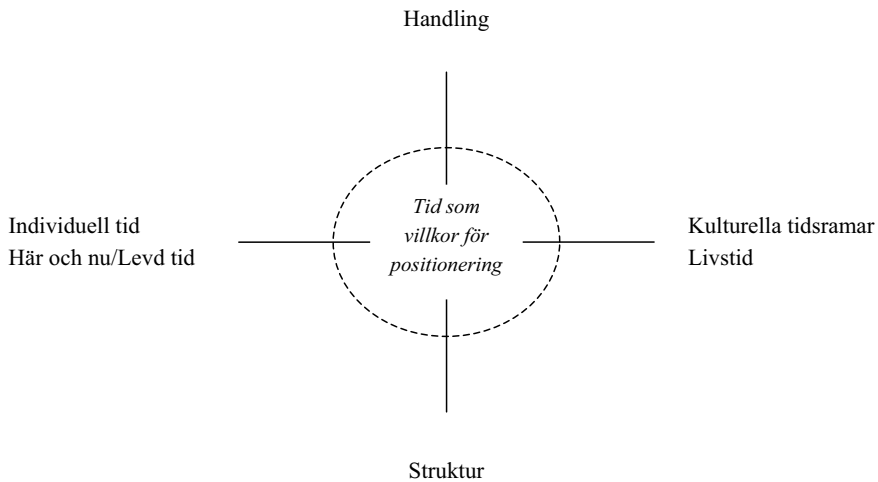
De studier och teorier som tagits upp och diskuterats i det här kapitlet är ett urval som gjorts på grundval av avhandlingens fråga, förhållningssätt och studie. Tid som fenomen har diskuterats och problematiserats under årtusenden, men hur den tolkas och används idag kan bara förstås utifrån de specifika kulturella linjer, politiska, ekonomiska och sociala rörelser och samband som existerar och har betydelse idag,

och beroende på hur olika personer ser och hanterar dem på specifika platser och utifrån sina respektive perspektiv. Nästa kapitel presenterar de metodologiska och tekniska verktyg som används för att försöka förstå *tid som villkor för positionering*, såsom några gymnasieelever i tre tidstypiska skolmiljöer ser och förstår fenomenet.

3. Tid, en fråga om perspektiv

Förhållningssätt, metoder och tekniker

Som framkommer i avhandlingens inledning är min ambition att försöka ringa in de villkor för positionering som uppstår på skiljelinjen mellan kulturella föreställningar om tid och den tid gymnasieeleverna tolkar som meningsfull och viktig. En utgångspunkt för datainsamling och analys är att det i mötet mellan kulturella föreställningar om tid och individuella handlingar skapas kulturella villkor, som eleverna ser och hanterar på olika sätt. Det är här i detta *kulturella mellanrum* som människan samordnar egna känslor och behov med omgivningens normer och ideal, det är här vi förstår och förbryllas. Det är här eleverna identifierar de kulturella utmaningar som måste lösas för att de ska komma vidare, och det är här de ser och antar erbjudanden om mening och möjliga sätt att vara. Denna utgångspunkt och tankemodell illustreras i figur två, och har tidigare presenterats i inledningens avsnitt om centrala begrepp. Figuren ska ses som ett teoretiskt antagande, en idé om hur man kan förstå den verklighet vi lever i. Skiljelinjen eller utrymmet i figurens mitt är ett öppet rum, det som skapas och reproduceras här skiljer sig åt från person till person. Men det fenomen som eleverna fungerar som informanter om är också en del av den kulturella väv som vi alla, enligt Geertz (1991) *hänger i*. Det enskilda perspektivet ses i studierna som ett redskap för att synliggöra och förstå hur vi både individuellt och kulturellt gemensamt skapar tid, liksom dess *villkor* för positionering. Vilka kulturella *utmaningar* framträder ur olika personers perspektiv, och vilka *erbjudanden* om att verka och handla i världen ser och antar han eller hon från sin position och inom den specifika kontext som han eller hon befinner sig?



Figur 2. Det sökta fenomenet, tid som villkor för positionering, och dess plats på skiljelinjen mellan struktur och handling, mellan yttre kulturella/generella ramar och individens preferenser, mellan föreställningar om livets utsträckning och känslan av tid, den levda tiden.

Det kulturella i det individuella

Figuren ovan ringar in fenomenet som ett resultat av både individuella perspektiv och gemensamma kulturella ramar. Som helhet kan modellen liknas vid ett så kallat *general universe* (Sjöberg & Nett 1968), alltså det teoretiska sammanhang inom vilket studien gör rimliga antaganden utifrån de specifika meningsenheter som kan ses och uttolkas i ett särskilt utvalt *specific universe*. Relationen mellan det generella och det specifika är dialektisk i den bemärkelsen att det ena ses som åtkomligt via det andra, och att en växelverkan mellan de båda leder till ökad förståelse. Det specifika sammanhanget, *skolan* är vald för att det finns en logisk koppling till studiens teoretiska antaganden och intressen, och de medvetet utvalda skolorna antas kunna belysa det sökta fenomenet på ett relevant sätt.

Skolan som specifikt sammanhang karaktäriseras av sin både kulturellt och historiskt utsträckta karaktär, för sin mycket specifika tidsram och dess utsträckning i ungas liv. De tre gymnasieskolorna karaktäriseras i sin tur av att de alla (på skilda sätt) både reproducerar kulturella tidslinjer och normer, och omkullkastar dem genom att erbjuda eleverna andra/nya möjligheter i tid och rum. Som sammanhang ses skolan eller *skolorna* iscensätta nya situationer och *temporala krocker*, vilket belyser både gemensamma och unika villkor för positionering. Som informanter om tid i skolan ses

eleverna som experter, eller åtminstone som orienterade mot dess villkor för positionering. De delar vissa erfarenheter och förutsättningar, medan andra är individuella.

Generella och specifika sammanhang kan som begrepp och metodiska verktyg jämföras med Geertz (1991) uppdelning mellan *objekt* (object) och *plats* (locus). Om avhandlingens objekt kan sägas vara de temporala villkor för positionering som blir synliga i gymnasieelevernas utsagor, är platsen för studien, dess lokus, ett sammanhang som rymmer både delad och egen tid, men vars yttre former och utsträckning i tid inverkar på de ungas vardagliga liv, vad de kan göra och i viss mån hur de kan tänka om tid. Platsen är alltså inte det som studeras, men som Qvarsell (1996b) poängterar, det gör den inte ointressant i sig. Speciellt i forskning om kulturpedagogiska fenomen och villkor kan platsen eller den pedagogiska praktik inom vilken studien görs vara av centralt intresse, både som ram för informanternas villkor och som tecken på andra, vidare kulturella ramar.

Pedagogisk etnografi och abduktionslogik

Den kulturpedagogiska forskningen intresserar sig både för förståelse och tolkning av kulturella fenomen som de framträder för individen. Den samlade beteckningen *pedagogisk etnografi* rymmer både detta förhållningssätt och de metoder som presenteras här. Pedagogisk etnografi innebär enligt Qvarsell (1996b) studiet av kulturella fenomen och dess villkor, såsom människan ser och tolkar dem. Metodiskt innefattar det en öppenhet inför olika sätt att se på och förstå omvärlden, bruk av mångfaldiga datainsamlingstekniker och teoretiskt riktade, men öppnande (!) begrepp i syfte att belysa fenomenet från flera håll och på olika sätt. Datainsamlingen och tolkningsprocessen är *abduktiv*, vilket kortfattat innebär en ständig pendling mellan upptäckt och bekräftan i datainsamling och tolkning av data. Abduktion som ansats bygger på medvetna val av metoder och tekniker, men innefattar också en dimension av känsla, en intuitiv känsla hos forskaren som vägleder men också medger möjligheten att få syn på och förstå underliggande sammanhang, andra sätt att tänka om verkligheten, skriver Umberto Eco (1976). För abduktionslogikens företrädare Charles S Peirce är forskningens frågor och metoder, själva den vetenskapliga processen, mer relevant än resultaten eftersom det bara är i mötet med den empiriska verkligheten som man kan förstå mer av den verklighet vi lever i (Polkinghorne 1983). Det är själva mötet mellan teorier och empiri som är forskningens mål.

Den abduktiva logiken handlar om att välja platser, tekniker och informanter i syfte att så småningom kunna se och skapa möjliga tolkningar av det sökta fenomenet, av verkligheten. Eftersom verkligheten enligt Peirce (1985) består av översättningar,

eller socialt och gemensamt konstruerade *tecken* för något mer abstrakt och svåråtkomligt, är forskningens genuina drivkraft att kunna tränga bakom dessa översättningar. Tecken kan förändras, liksom vår kunskap om oss själva och omvärlden. Peirces abduktiva logik strävar efter att se igenom det självklara och istället peka på kulturella föreställningar som *möjliga* föreställningar, bland annat genom att ställa frågor som väcker nyfikenhet, men också undran. Förståelseprocesser börjar med upptäckten av att ens erfarenhet inte längre stämmer med den yttre strukturen, eller när den verklighet som alltid känts rätt och naturlig plötsligt, och genom nya erfarenheter, framstår otillräcklig eller alltför sluten (Polkinghorne 1983).

Den abduktiva forskningen bör därför verka i situationer som ger upphov till problem eller nya frågor, men också nya möjligheter och samband. Begreppet *pragmaticism* myntades av Peirce för att peka på betydelsen av att väcka frågor och möjliggöra förändringar, att medvetandegöra oss om att verkligheten består av mer än det vi kan se och förstå här och nu (Bertilsson & Voetman Christiansen 1990). *Mening* finns inte som en självklar relation mellan tecknet, ordet och det vi erfar, men är en del av vår gemensamma begreppsapparat, av det vi kan förstå och uttrycka, varför vi ofta drar den slutsatsen (Polkinghorne 1983). Vi tror att det finns en inneboende mening i verklighetens tecken, när det i realiteten är vi som skapar de meningsfulla sambanden, gemensamt.

När vi ser och beskriver vår verklighet översätter vi en sorts tecken (indexikala) till en annan, (symboliska) genom och i ett gemensamt språk. Denna översättning möjliggör kunskapsöverföring och kommunikation, samtidigt som den omöjliggör bevisningen av varats fakticitet. Så fort *index* (en första upplevelse av verkligheten) översätts till språk och symboler mister den sin ursprungliga karaktär (Bertilsson & Voetman Christiansen 1990). Peirce delar in vår föreställningsvärld i tre dimensioner av förståelse, där *förstahet* är den värld som är oåtkomlig för vår förståelse men som ändå måste antas existera. Vi upplever den i form av kvalitet eller förnimmelse av något. För att detta *något* ska kunna framträda för oss i form av fenomen måste de relateras till det vi redan vet och kan uttrycka, nämligen *tredjehet*. Tredjehet är de relationella begrepp som har förmågan att sammanföra olika förnimmelser till fenomen. Som Arvid Löfberg (2001) skriver, kan tredjehet sägas vara ”våra möjliga perspektiv på världen” (s 61) eller det vi kan förstå eller tror oss veta om världen. *Andrahet* är fenomenen, som alltså har sin grund i förstahet men bara kan förstås med hjälp av vår förförståelse. Fenomen konstrueras således på skiljelinjen mellan spridda förnimmelser av något och de gemensamma begrepp som gör att vi kan prata om och förstå världen på ett socialt överenskommet och gemensamt sätt. Om tid i förstahet kan sägas vara en första förnimmelse av rörelse och kanske förändring, så omvandlas den med hjälp av tredjehetens begrepp till tid som fenomen, andrahet, som känns igen gemensamt och därmed har mening för oss. Andrahet, eller vår förståelse av

fenomenen, kan ses som resultatet av hur vi, utifrån olika perspektiv agerar gentemot förståhet.

Avhandlingens tolkningsmetod kan relateras till ovanstående epistemologi i sitt sökande efter det som vi inte redan har begrepp, kulturella regler och ramar för. Den abduktiva ansatsen bygger på tanken att det på skiljelinjen konstrueras, upprätthålls och också skapas nya sätt att se på och förstå verkligheten, åtkomliga via enskilda tolkningar och beskrivningar av fenomenen. Uttalade villkor, drömmar och kvaliteter kan ringas in med hjälp av teoretiska öppnande verktyg och genom att försöka tänka bortom det självklara, redan sagda. Den abduktiva logikens röda tråd löper i avhandlingen mellan min ursprungliga undran, de mer specifika kulturpedagogiska frågorna, teoretiska och epistemologiska antaganden, över till valet av platser eller specifika sammanhang utifrån en tanke om att fånga olika aspekter av fenomenet i situationer som verkar temporalt komplexa - kulturellt rigida och nyskapande samtidigt - vilket kan leda till en *tjock beskrivning* av fenomenet.

Med hjälp av etnografiska datainsamlingstekniker som intervjuer, brev och teckningar har gymnasieeleverna fått ge uttryck för sina erfarenheter och beskrivningar av tid och dess villkor. Tolkningen av data är dialektisk, den utgår från det empiriska materialet men använder teorier och begrepp som spegel och analytiska verktyg för att dra fram centrala meningsenheter, *units* enligt Gideon Sjoberg och Roger Nett (1968). Det är de utdragna meningsenheterna, snarare än enskilda elever som sedan används för att skapa rimliga förklaringar och en ökad förståelse för fenomenet tid som villkor för utveckling. Meningsenheterna är alltså inte specifika informanternas utsagor eller beskrivningar utan centrala poänger som framträder *via* olika former av data och olika former av uttryck.

I följande avsnitt presenteras platsen eller det specifika sammanhanget, valet av informanter och datainsamlingstekniker mer ingående, för att sedan återknyta till det generella sammanhanget eller avhandlingens epistemologiska antagande.

Skolan som plats

Skolans tid speglar delvis det vardagliga livet, indelningen av tiden i offentligt/privat, arbete/fritid, inväntandet av andra, synkroniseringen, det återkommande mönstret, linjära utbildningsplaner och så vidare, *men* skiljer också ut sig. Skolans tid är olik det vardagliga livet i sin fokusering på och gruppering av individer enligt ålder och kognitiv förmåga. Skolan är i ett avseende ett tidsrum för människor under utveckling, i lärande och i ett annat avseende en plats för självförverkligande och positionering.

Som sammanhang för tidens kulturpedagogiska villkor rymmer de tre skolorna olika platser som på olika sätt och i olika utsträckning iscensätter förändringar i tid

(och rum), och erbjuder andra sätt att vara i och använda tid i skolan, individuellt, men inom gemensamma ramar. Ramen är gymnasieskolans sista termin/år, gemensamma pedagogiska mål och läroplaner (studierna genomfördes under åren 2001-2003), olika utbildningsprogram men gemensamma regler för bedömning av enskilda prestationer. Skillnaderna finns främst i formen för studierna, i de temporala och spatiala förutsättningarna. Jag kallar skolorna för *Vatten*, *Luft* och *Jord*, tre likvärdiga element som dock väcker olika associationer, framför allt kanske när skolornas former och specifika villkor framträder. För att man som läsare ska få en bild av skolorna som tre skilda miljöer har jag nedan konstruerat tre korta situationsbeskrivningar. De kan sägas vara *collage* av elevernas beskrivningar, mina egna observationer och framför allt mina egna tolkningar av de olika skolorna. *Vi* och *jag* är bara tänkta elever, eller konstruerade typer som får spegla möjliga sätt att vara på *Vatten*, *Luft* respektive *Jord*.

Vatten

Alla är nära varandra och på samma våningsplan. Vi korsar varandra och möts igen och igen, lärare och elever i samma och olika rum, men ändå uppblandade, elever söker varandra och lärare, väntar otåligt på sin tur. Möten, diskussioner, frågor, förvirring och plötsliga utbrott. Höga skratt och viskningar vid fikaautomat och trång soffa. Datorer surrar överallt och det blå skenet lyser framför böjda ryggar. Halvtomma bokhyllor och dålig ventilation i små rum mellan smala korridorer. Vi ser varandra genom glasväggarna men våra steg dämpas av heltäckningsmattor och låg takhöjd. Jag syns och vi är inte så många, inte på samma gång i alla fall. Möter kända ansikten och träffar ibland nya. Har haft en lektion och ska nog gå hem och plugga nu.

Luft

Tystnad. Ingen ser mig, men jag är del av en större grupp. De andra är långt härifrån och jag har aldrig träffat dem. En katt jamar vid mitt ben och jag går för att ge den mat. Gör en kopp kaffe och sätter mig i soffan med biologiboken. Musik i bakgrunden och nu cyklar brevbäraren förbi med dagens post. Läser tyst, antecknar i kollegieblocket på soffbordet. Läser det jag ska. Datorn på skrivbordet i mitt rum är på. Gör uppgiften i biologi, mejlar iväg den. Äter lunch, ensam. Hämtar posten. Skriver en uppsats i svenska, mejlar iväg den. Byter om och springer sju kilometer med pulsklockan på armen. Rapporterar i datorn, mejlar iväg. Bockar av på listan. Vad är det för dag idag? Går ut i trädgården, solen skiner, sitter ute och löser några mattetal. Bockar av på listan. Tittar i mejlboxen om det finns något från någon lärare En bror kommer hem. Tar en paus och pratar med honom.

Jord

Släntrar över en enorm skolgård, asfalt. Öppnar de tunga, stora dörrarna av ek, går uppför nedslitna, urgamla stentrappor. Stegen ekar, och röster hörs från flera plan, det spelas musik någonstans. Möter kända ansikten, vi samlas, prat, fniss. En klocka slår och lektionen börjar. Vi sitter i bänkar med färgstänk, avbrutna blyertspennor. Solen lyser in genom höga fönster och vi bländas. Läraren pratar. Vi räcker upp handen, pratar ibland. Självständiga studier, examensarbete. Inte idag, kanske imorgon. Håltimme, kafé, pratar, fnissar, pratar. När börjar vi igen? Än är det några lektioner på schemat. Vi går tillbaka.

Redan vid ett första intryck skiljer sig skolorna åt. Eleverna befinner sig i tidsligt och rumsligt skilda miljöer, olika sociala sammanhang med olika sociala förutsättningar. Men, de har alla en gemensam yttre tidsram att förhålla sig till i sina handlingar, här och nu och i ett längre perspektiv. Här följer tre formella beskrivningar av skolornas profiler och arbetssätt, såsom skolorna själva presenterar dem och som jag tolkat dem i samtal med lärare på respektive skola.

På *Vatten* har eleverna schemalagda lektioner på skolans "lärcenter" två till tre dagar i veckan. Resten av veckan har de möjlighet att studera var de vill (utanför lärcentret) och mellan vilka tider på dygnet de vill. För att eleverna ska kunna vara flexibla i tid och rum och ständigt ska ha tillgång till skolans Internetbaserade studiemiljö, där alla studiehandledningar och kursplaner finns att tillgå, har de varsin bärbar dator (som de fått låna av skolan). Eleverna delas in i mentorsgrupper och följs åt under det första och delvis andra året. Därefter splittras grupperna eftersom eleverna får möjlighet att välja kurser utanför valt program. Mentorerna finns tillgängliga som stöd och hjälp och tanken är att eleverna ska träffa sin mentor regelbundet under hela gymnasietiden. Förutom mentorer finns det två andra lärarroller. Ämneshandledarna ansvarar för och håller i lektioner och de kan samtidigt vara mentorer. Däremot ansvarar de inte för tentamina och de sätter inte betyg, vilket är distanslärares uppgift. Distanslärares deltar i utvecklingen av skolans kurser men de är inte nödvändigtvis stationerade på skolan. Den här rollfördelningen mellan undervisande och examinerande pedagoger har som syfte att förbättra undervisningsformen och relationen mellan handledare/mentor och elev. Skolan är ett bolag och en friskola som sedan hösten 1998 bedriver sin verksamhet som ett alternativ till den traditionella gymnasieskolan.

På *Luft* läser alla elever heltid på distans och de befinner sig över hela världen, från Kina och Tanzania till en liten by på skånska slätten. Skälen till att elever som bor utomlands väljer att studera på distans framför internationella skolor i landet kan vara svårigheter med språket, bristfälliga skolor i närheten samt att eleverna slipper validera sina betyg när de återvänder till Sverige. Om man bor utomlands under en begränsad

tid och avser fortsätta studera när man kommer tillbaka till Sverige kan distansutbildning vara det bästa/enda alternativet eftersom det inte är möjligt att blanda internationell och svensk utbildning i samma betyg. De elever som bor i Sverige och väljer att studera på distans värdesätter av olika anledningar de möjligheter som studier på distans kan innebära och väljer bort den traditionella skolan. Allt studiematerial som eleven behöver under ett läsår skickas per post om eleven inte kan hämta det själv. Genom ett Internetbaserat kommunikationsprogram kopplar eleverna upp sig mot skolan och kommunicerar med sina lärare och andra elever. Här hämtar de sina kursplaner och arbetsuppgifter samt lämnar sina arbeten. De läser flera kurser samtidigt, men det finns också utrymme för en mer individbaserad studieplan som eleven utarbetar i samarbete med sina lärare. Alla elever har en kontaktperson eller mentor i sin fysiska närhet som också ska ha regelbunden kontakt med skolan (ofta en förälder eller lärare från stationär skola i närheten).

På *Jord* följer eleverna förutbestämda kurs- och timplaner. Skoldagarna är förlagda till skolans rum och enskilda klassrum i en flera hundra år gammal skolbyggnad. Skolans kultur och miljö är präglad av historiska anor och en hög popularitet. Många söker sig hit och intagningspoängerna och kraven på de arbetsprover som krävs för estetiska val är därför höga. De två första åren läser eleverna i stort sett enligt samma schema, medan det tredje året innefattar fler individuella val och ett projektarbete på 100 poäng. Tid för projektarbetet har frigiorts från den bärande timplanen, men när och var eleverna väljer att arbeta med projektet är frivilligt. Eleverna förväntas föra loggbok under det självständiga arbetet och träffar sin respektive handledare eller mentor regelbundet eller vid behov.

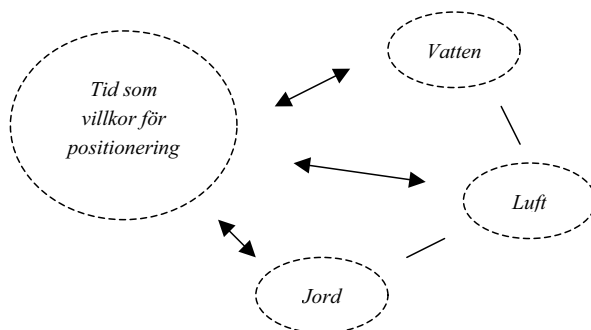
Presentationen av skolorna är gjord utifrån hur de fungerade och var utformade vid tiden för studierna (2001 – 2003). Idag ser en del annorlunda ut, medan annat är detsamma. De olika skolformerna är främst valda för sina inbördes olikheter och därför att de förväntas lyfta fram olika aspekter av fenomenet ur elevernas perspektiv. Men de är också intressanta som samtidsfenomen. Skolorna tangerar samtida pedagogiska idéer som självständiga studier, distansstudier och längre projektarbeten inom ramen för en mer traditionell undervisning. Ny teknik, virtuell kommunikation och bärbara datorer har en central betydelse på både *Vatten* och *Luft*, och innebär andra möjligheter, men också utmaningar i tid och rum. På *Jord* är undervisningen mer traditionellt upplagd med lektioner och bestämda klassrum, men sista året arbetar eleverna också självständigt med ett examensprojekt som ligger utanför den schemalagda tiden. Skolornas nya, och sinsemellan olika temporala förutsättningar inverkar på de enskilda elevernas upplevelser och tolkningar av tiden i skolan och dess villkor. Som platser för studierna är de valda för att de antas kunna belysa intressanta samband mellan olika tidslinjer och de centrala villkor för positionering som (nya) individuella valmöjligheter ger upphov till. Varierade tidsrum och skilda

förutsättningar är en del av den abduktiva designen och ses som en möjlighet att väcka nya frågor och åstadkomma en *tjock* beskrivning av kulturpedagogiska villkor.

Figur tre (nedan) illustrerar de tre olika skolornas relation till det sökta fenomenet och till det generella sammanhanget. Designen med de tre skolorna var inte förutbestämd utan har växt fram under studiens gång, och som ett resultat av en strävan efter att ringa in andra sammanhang än de uppenbara, redan kulturellt etablerade. *Vatten* var den första studien och gjordes mot bakgrund av tidigare studier på samma skola (Balldin 2000, se också avhandlingens inledning) och en undran om hur unga positionerar in sig i relation till skolans tid, men utan den fasta timplan och ordning som tidigare reglerat deras tid i skolan. Trots de självständiga studierna möts lärare och elever då och då i det fysiska rummet och har lektioner. Som studie skiljer den sig därför från *Luft*, den andra studien, vilken utfördes på uppdrag av Skolverket och med fokus på gymnasieelevers erfarenheter av distansundervisning (Balldin 2004). *Luft* som plats kompletterar *Vatten* för att den iscensätter en socialt mycket annorlunda situation, speciellt inom skolans ramar. Om elever på *Vatten* pendlar mellan självständiga studier och mer traditionella lektioner i klassrum, har elever på *Luft* ingen möjlighet att träffa sina lärare och elever i fysiska rum. Tid i skolan får här en ytterligare annan innebörd. Resultaten på *Vatten* och *Luft* gav meningsenheter som sedan kontrasterades med ytterligare en skolform, för att tydliggöra och för att kunna ge en fylligare beskrivning av fenomenet. På *Jord* är det självständiga inslaget mycket litet jämfört med den schemalagda tiden, men utgör ändå en skillnad i elevernas studier. *Jord* väger upp de temporala och spatiala avstånd som präglar *Vatten* och *Luft*, och ringar in andra aspekter av fenomenet. Alla tre studierna utgör kontraster och speglingar av varandra. De är både lika och olika, och på det sättet kompletterar de varandra som specifika sammanhang, och i relationen till det generella.

General universe

Specific universe



Figur 3. Skolorna som delar av det specifika sammanhanget, deras inbördes relation och förhållandet till det generella sammanhanget. Skolorna utgör var och en ett specifikt perspektiv på fenomenet, men tillsammans delar de ett kulturellt perspektiv gentemot vidare ramar. Tillsammans och var och en för sig är de valda för att de anses kunna lyfta fram kulturpedagogiskt relevanta aspekter av fenomenet.

Informanterna

Informanterna är valda därför att de som elever på ovanstående skolor anses kunna berätta om och belysa fenomenet tid som villkor för positionering på ett belysande och relevant sätt. Tio elever från respektive skolform har tillfrågats antingen av mig direkt eller via en lärare på skolan om de ville vara med i studien. De har alla blivit informerade om studiens syfte och i vilken form deras utsagor, brev eller bilder kommer att presenteras i avhandlingen. Jag har i alla tre fall gått via skolans rektor för godkännande och sedan slussats vidare till en eller ett par ansvariga lärare på respektive skola. Via lärarna har jag kommit i kontakt med eleverna, antingen i ett klassrum under en lektion, eller som på *Luft* genom en lärare som skickat ut information och en förfrågan till eleverna via mejl. Urvalet har med andra ord dels skett via en mellanhand och dels utifrån elevernas egen vilja att vara med.

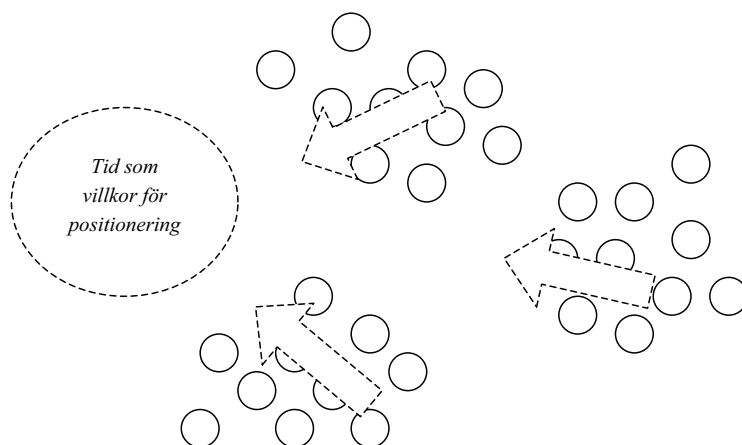
Från *Vatten* respektive *Luft* medverkar fem pojkar och fem flickor, från *Jord* åtta flickor och två pojkar. Det framkommer i datainsamlingen att eleverna har olika socioekonomisk bakgrund, några kommer från andra kulturer, andra bor utomlands i kulturer som är främmande för dem. Det som förenar dem är att de är gymnasieelever inom en gemensam skolplan, men med specifika temporala möjligheter och förutsättningar beroende på skola. Jag tar inte hänsyn till kategorier som genus,

etnicitet eller klass i analysen av det empiriska materialet. Eftersom min undran riktar sig mot de villkor för positionering eleverna ser och identifierar i förhållande till skolans tid, och i de mycket speciella och tidstypiska kontexter de befinner sig, är *situationerna och de kulturpedagogiska villkor de ger upphov till* i fokus för analys. Kulturellt etablerade kategorier som delar in och grupperar eleverna har givetvis betydelse för vad eleverna ser och värderar som viktigt, och de ses här som infiltrerade i kulturella tidsramar, varför tid som raster öppnar upp för olika betydelsebärande villkor, *såsom eleverna ser och tolkar dem*. Vad jag vet (vid tiden för datainsamlingen) är att *Jord* som skola har hög status och höga intagningspoäng, *Vatten* har relativt låga intagningspoäng, medan elever på *Luft* har specifikt företräde om de bor utomlands eller av andra orsaker inte kan gå i en stationär skola. Det kostar en hel del att gå på *Luft*, jämfört med de andra skolorna. Eleverna på *Jord* går ett estetiskt program med undantag för en flicka som går det samhällsvetenskapliga programmet. På *Vatten* läser eleverna främst ett medieprogram, eventuellt med tillägg från det samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga programmet. På *Luft* läser de det samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga programmet. Eleverna på *Vatten* och *Jord* bor antingen i Stockholms innerstad eller i närförorter, medan elever från *Luft* bor på Kanarieöarna, Filippinerna och i Österrike, två har under gymnasietiden flyttat hem till Sverige från andra länder men valt att fortsätta läsa på distans, tre elever bor i mindre städer i Sverige. Ingen av skolorna kan sägas vara kulturellt *vanlig* eller traditionell, men hur de skiljer ut sig varierar alltså.

Eleverna på de här specifika skolorna ses som *unika* företrädare för fenomenet tid som villkor för positionering. Visserligen delar de ålder och positioner som elever i skolan, gentemot skolans tid, men de ska inte ses som genomsnittselever i den svenska gymnasieskolan. Som företrädare både för gemensamma tidsramar, erfarenheter och generation, *och* för det specifika och uppseendeväckande företräder de unika perspektiv. Figur fyra (nedan) illustrerar förhållandet mellan eleverna inom respektive skolform och dess relation till fenomenet.

General universe

Specific universe



Figur 4. Gemensamma och unika perspektiv på fenomenet tid som villkor för positionering.

Viktig bakgrundskunskap för tolkningen av data är elevernas mer eller mindre aktiva val av skola, och skäl till att läsa enligt de olika skolformerna. Några av de elever som bor utomlands har inte något alternativ till distansstudier om de vill kunna fortsätta sina studier i Sverige. Ibland hävdas det också att de stationära internationella skolorna inte håller lika hög kvalitet och därför har de (eller föräldrarna) valt distansstudier mot *Luft* som skola. Till skillnad från de elever som bor i Sverige och som valt distansstudier av sociala eller psykologiska skäl och för att de inte vill gå i en stationär skola, har alltså några av eleverna utomlands inget alternativ. Eleverna på *Vatten* uppger att de valt skola därför att de tyckte det verkade bra med bärbara datorer, egen tid och självständiga studier, någon trodde det skulle bli lättare, andra roligare, någon ville ha omväxling. De flesta verkar ha valt form framför program, vilket i det här fallet främst är ett medieprogram. Elever på *Jord* har främst valt program, men skolan i sig har också i det här fallet en lång historia och ett bra rykte relaterat till elevernas intresse för konst och design.

Det empiriska materialet har inte granskats av eleverna. Jag har alltså inte gått tillbaka med mina utdrag och analyser till informanterna, om jag inte velat komplettera eller fråga om något som jag känner mig osäker på om jag förstått. Det datainsamlingen och studierna fångat är ögonblicksbilder, påverkade av kontexten,

rummet, tiden på dagen, den individuella dagsformen och så vidare. Gör det materialet mindre intressant eller troligt? Inte utifrån syftet att ringa in skiljelinjen mellan det kulturella och det individuella, eller de *kulturpedagogiska villkor* som eleverna ser och identifierar i *specifika situationer*. Analysen av det empiriska materialet drar ut situationsbundna meningsenheter, de villkor för positionering som specifika tidsrum ger upphov till. Syftet är att få en bild av fenomenet, via de utmaningar och erbjudanden som eleverna beskriver att de ser och som de hanterar på olika sätt, men *inte* att beskriva eller få en helhetsbild av eleverna (som individer). Innehållet i intervjuer och brev har visserligen ofta haft en personlig ton, men ämnet ses i sig inte som känsligt ur etisk synpunkt. Eftersom fokus i tolkning och presentation ligger på det eleverna ser och hanterar i termer av kulturpedagogiska villkor, snarare än på dem som personer ges mer utrymme åt forskningsetiska än personetiska frågor. Utdrag från det empiriska materialet handlar delvis om eleverna, vad de tycker, tänker och känner, men de meningsenheter som dras ut via analysen ringar in deras beskrivningar i termer av intressen, drömmar och rytmer. För att bevara elevernas anonymitet har de fått fiktiva namn i presentationen av data, och för att man som läsare lätt ska kunna koppla en utsaga, ett brevutdrag eller en bild till skolform namnges eleverna relaterat till skolornas fiktiva namn. Alla elever från *Luft* har fått namn på L och så vidare:

Lisen, Lotta, Lucia, Lara, Liv, Leo, Love, Lukas, Linus, Lasse, Viktor, Ville, Viggo, Vidar, Vincent, Vendela, Viola, Vanja, Vera, Viktoria, Juliet, Jonna, Josefine, Judit, Jens, Jonas, Johanna, Jenny, Jill, Jessika

Datainsamling

Sammanlagt medverkar trettio elever i datainsamlingen som tekniskt skiljer sig från skola till skola, och i vissa fall också från elev till elev. I linje med pedagogisk etnografi och en öppenhet inför olika perspektiv, har fältarbetet präglats av följsamhet gentemot informanterna och utifrån de olika skolformernas förutsättningar och möjligheter. Man skulle kunna säga att studiens upplägg bygger på en slags "multitriangulering" (Polkinghorne 1983) då den kombinerar olika sammanhang, tekniker och former av data. Syftet med att triangulera har mer än ett skäl. Ett är att de olika skolformerna kan belysa fenomenet från olika håll, vilket kan bidra till en tjock beskrivning av fenomenet, och motverka eventuell övertolkning eller missvisning. Ett annat skäl är att skolformerna tillåter, men också förutsätter, olika slags möten (fysiska och digitala) och använder sig av olika former av kommunikation. Datainsamlingen har varit flexibel i förhållande till dessa förutsättningar, och den har varit följsam gentemot elevernas olika önskemål och preferenser.

Luft som skolform använder sig främst av skriftlig kommunikation, framför allt via mejl. Av den anledningen och också av geografiska skäl, bygger datainsamlingen här på brevväxling. Brevväxlingen pågick under drygt tre månader och frekvensen varierade från elev till elev, från två till tio brev per person. De flesta svarade på majoriteten av mina brev och skrev relativt långa och reflekterande brev. Vi kom överens om att skriva breven i filer som vi sedan mejlade, ett sätt att undvika den snabba och ofta mycket kortfattade kommunikation som mejl karaktäriseras av. Breven följde och växlade mellan valda teman, som hur deras dagar ser ut, hur, när och var de studerar, vad som är viktigt och roligt, vad som är svårt. Informanternas texter bygger en hel del på jämförelser med en mer traditionell skolform, som de alla har erfarenhet av, och som troligtvis fungerar som utgångspunkt i studierna på distans. Vad är likt, olikt, bättre eller sämre.

De andra skolorna, och eleverna, var tillgängliga i det fysiska rummet, så dessa skolor och miljöer har kunnat studeras och upplevas i en annan utsträckning. Jag vet hur informanterna och deras skolmiljö ser ut och hur elevernas röster låter. Jag kan fortfarande höra dem när jag läser intervjuutdrag, det är en skillnad, även om det finns en specifik rytm och ton även i det skriftliga materialet. Jag uppfattar inte att jag förstår eller *känner* de informanter som jag mött ansikte mot ansikte bättre eller sämre. Kommunikationsformen har bara sett olika ut.

Vatten var den första skolan och studien. Här har jag varit relativt mycket eftersom även min magisteruppsats byggde på en studie i den här skolan. Jag träffade eleverna via en lärare och ett lektionspass, och har sedan pratat med dem enskilt eller i par, på skolan men utanför lektionstid. Jag försökte sammanföra flera till en gruppintervju men det visade sig vara mycket svårt eftersom de hade så olika tider och scheman, de var nästan aldrig på skolan samtidigt. Våra samtal har haft mer eller mindre intervjukaraktär, beroende på hur informanten har uppfattat situationen. Ibland har jag fått ställa många frågor, ibland mest följdfrågor. Intervjuerna har pågått ungefär en timme, men vissa informanter har jag gått tillbaka till och pratat med igen. Fyra elever har fått låna min bandspelare under några dagar och spelat in sig själva utifrån några teman eller frågor jag gett dem. Intervjuer och samtal med de tio eleverna på *Vatten* har också kompletterats med ett par skriftliga frågor som fler elever besvarat. Den ena frågan handlade om frihet som fenomen. Vad är det? Tjugonio elever besvarade den frågan. Den andra frågan eller frågorna handlade om en hemtentamen i svenska och hur och när eleverna hade jobbat med den. Sjuttiosju elever svarade på dessa skriftliga frågor.

Informanterna på *Jord* träffade jag antingen på skolan, i "målerisalen", biblioteket eller på kafé, de fick bestämma. Jag pratade med dem individuellt, förutom fyra som intervjuades i par, därför att de ville det. Frågorna i intervjuer med elever på *Jord* liknade de på *Vatten* och *Luft*, men alla intervjuer varierar från elev till elev, och

mellan skolformer. Eleverna på *Jord* fick också rita tiden, såsom de såg den framför sig eller upplevde den. Denna uppgift genererade andra tankar om tid, liksom antagligen möjligheten att få skriva ner sina erfarenheter upplevs annorlunda än om man uppmanas beskriva och berätta muntligt, här och nu.

Vad är tid? Frågorna i intervjuer och brev har varit öppna men samtidigt riktande. Frågor som, *Berätta om dina tre senaste dagar?*, *Hur ser en bra skoldag ut?*, genererar givetvis en mängd olika svar, och har också fått olika slags följdfrågor, dock alltid inom en gemensam tematisk ram, och utifrån en vilja att ringa in de centrala utmaningar och erbjudanden som eleverna upplever relaterat till tid i skolan. *Vad gör du?*, *När?*, *Hur?*, *Varför?*, *Vad är skillnaden?* Ingen intervju är den andra lik, oavsett kommunikationsform. Däremot finns i alla intervjuer och brev några gemensamma samtalsteman som kan sägas sammanföra dem till en enhetlig berättelse eller text om *tid i skolan*. Hur mycket man pratar, och vad man väljer att ta upp, kan ju aldrig jämföras med tankens vägar, eller vad man faktiskt gör. Däremot kan samtalens/brevens form och innehåll, oberoende längd och mängd, säga en del om elevens relation till fenomenet och ge glimtar av dess betydelse i elevens vardagliga liv. Ibland säger ett kort *vet inte* mer än en lång utläggning om vad Augustinus skrev om tiden. Min egen roll som forskare, analyserande och iakttagande, har självklart haft en avgörande roll i alla dessa former av kommunikation och möten. Det är mitt intresse för deras tankar och förståelse för ett visst fenomen som styrt och format, trots att jag genomgående lämnat luckor för deras spontana tankevändningar eller kopplingar till andra sammanhang och fenomen, i deras vardagliga liv och tankar.

Men vem är egentligen jag för dem? Jag är för ung för att vara deras förälder, men för gammal för att vara deras kompis. Jag *kunde* kanske varit deras lärare, men är det inte. Vad är jag då, och hur förhåller de sig till mig som person? Vi delar en gemensam kultur, och en gemensam syn på tid i flera avseenden, men vi tillhör olika generationer och lever relativt olika liv. Vi delar delvis en erfarenhet av skolan och skolans tid, men de lever i den här och nu, medan jag blickar tillbaka och antagligen bara minns fragment och sådant som efterhand och utifrån min position verkar relevant. Det är en stor skillnad. Samtidigt måste jag som forskare anstränga mig för att inte dra paralleller till egna erfarenheter och än värre, dra slutsatser utanför det de empiriska utsagorna säger mig. Jag vet en del, men egentligen mycket lite om det jag söker. För att kunna se bortom det självklara i vår gemensamma tillvaro måste jag som tolkande forskare utgå från att jag egentligen ingenting vet om de utmaningar och erbjudanden som eleverna, i sina mycket specifika sammanhang, ser och beskriver, här och nu. Jag inser under många av intervjuerna och i brevväxlingar att eleverna på många sätt drar fördel av att medverka, låta sig intervjuas eller skriva dessa brev. Som varken lärare eller förälder kan jag erbjuda dem något både lockande och befriande i form av en vuxen som lyssnar med ett genuint intresse för vad de har att berätta, utan att bedöma,

tvinga, eller komma känslomässigt för nära. Vårt samspel har haft betydelse för vad jag fått höra och läsa, men deras olika behov av att delge sina upplevda villkor och funderingar har också betydelse för hur samspelet utvecklas. Som sagts ovan innefattar varje intervju eller brev specifika, av mig valda teman eller frågor, men de utgör också personliga beskrivningar och enskilda handlingar, reflektioner och spontana utfall.

Valet av tal eller skrift i de här studierna bygger alltså främst på följsamhet och praktiska hänsyn, men kan skillnaden i kommunikationsformer orsaka problem i tolkningen av data? Går det att jämföra skriftliga och muntliga samtal med varandra? Samtal och intervjuer utspelas här och nu och kan ge upphov till många spontana tankar, liksom tystnad från en elev som känner sig obekvämt. I skrivandet har man tid att reflektera, men också att korrigera det spontana. Lars-Charister Hydén (1997) skriver att muntliga berättelser ofta saknar den skrivna textens form och akribi och kan därför resultera i ett mer obearbetat berättande där olika händelser och poänger får en mer slumpartad ordning. Dessutom är lyssnarens roll mycket starkare i det muntliga samtalet. Den som intervjuar och lyssnar är hela tiden närvarande med sitt kroppsspel och sina nickanden, vilket påverkar samtalets olika riktningar. I intervjusituationen förekommer också rättelser, pauser och tveksamheter som kan vara betydelsebärande. Sådana är ofta osynliga i skrift. I skriven form är berättaren mer bunden vid ett formtänkande och försöker kanske också framställa texten så att den lockar till läsning och utgör en sammanhållande text.

Å andra sidan, det reflekterande som texten tillåter, eller den för vissa bekvämt anonyma situationen, kan resultera i beskrivningar och uttryck som kanske inte blivit uttalade i samtalet ansikte mot ansikte. Gunilla Halldén (2001) resonerar kring barns texter och skrivande med hänvisning till Paul Ricoeur och menar att talet är knutet till en händelse på ett annat sätt än den skrivna texten. Någon tilltalar någon och det sker i ett specifikt rum och i en specifik tid. Det är något som sker och själva talhändelsen har en riktning, det uppstår och försvinner och lever bara för ett ögonblick. Meningen med det som sägs bestäms dessutom alltid av den situation vari det uttalas. Den skrivna texten däremot, lever kvar och är på så sätt åtskild från sin författare och kan tolkas från flera olika håll. Texten lever på det sättet ett eget liv på ett helt annat sätt än den muntliga berättelsen.

Tal eller skrift, olika media för kommunikation som också innefattar olika möjligeter och förutsättningar. Kan skillnaderna vara ett problem, eller är de en tillgång som separata uttryck för olika sätt att studera och vara i tid och rum? För eleverna på *Luft* har det skrivna samtalet blivit en vana och en förutsättning för att komma i kontakt med vissa människor, för elever på *Jord* och *Vatten* känns det kanske också bekvämt att skriva, inte minst mejl, men det muntliga samtalet är trots allt den mest använda kommunikationsformen. Den skillnaden ger skäl för en följsamhet i valet av datainsamlingstekniker och olika slags kommunikation. Att försöka sträva

mot likhet i datainsamlingstekniker kan även det ge upphov till skilda förutsättningar, beroende på personers olika preferenser och förmåga. Intervjuer är alltid olika, deras form och innehåll påverkas alltid av enskilda personers upplevelser och karaktären på det samspel som utvecklas under intervjun, oberoende om de utförs via tal eller skrift. Eftersom syftet här *inte* är att försöka få så mycket kunskap som möjligt om enskilda personer, eller att kunna jämföra olika personer med varandra, utan snarare att på olika sätt låta specifikt valda elever beskriva ett fenomen, framstår inte de olika kommunikationsformerna som ett problem, mer som ett logiskt val i en komplex och triangulerande studie.

Tolkning och presentation av meningsenheter

Utifrån antagandet att tid i skolan inte är samma sak som skoltid, och att elevernas beskrivningar av villkor på skiljelinjen mellan dessa kan leda till en ökad förståelse, både för skoltid som ett kulturellt fenomen och för hur tid kan fungera som villkor för positionering, analyseras data enligt en abduktiv logik och med hjälp av öppnande begrepp som ringar in villkor, såsom de uppfattas ur individens perspektiv. Tolkningen är förståelseinriktad, den analyserar, beskriver och försöker förstå, snarare än befästa. I sin strävan efter förståelse försöker den fånga det unika i det kulturellt gemensamma och det kulturella i det unika, med andra ord, det som utspelas på skiljelinjen.

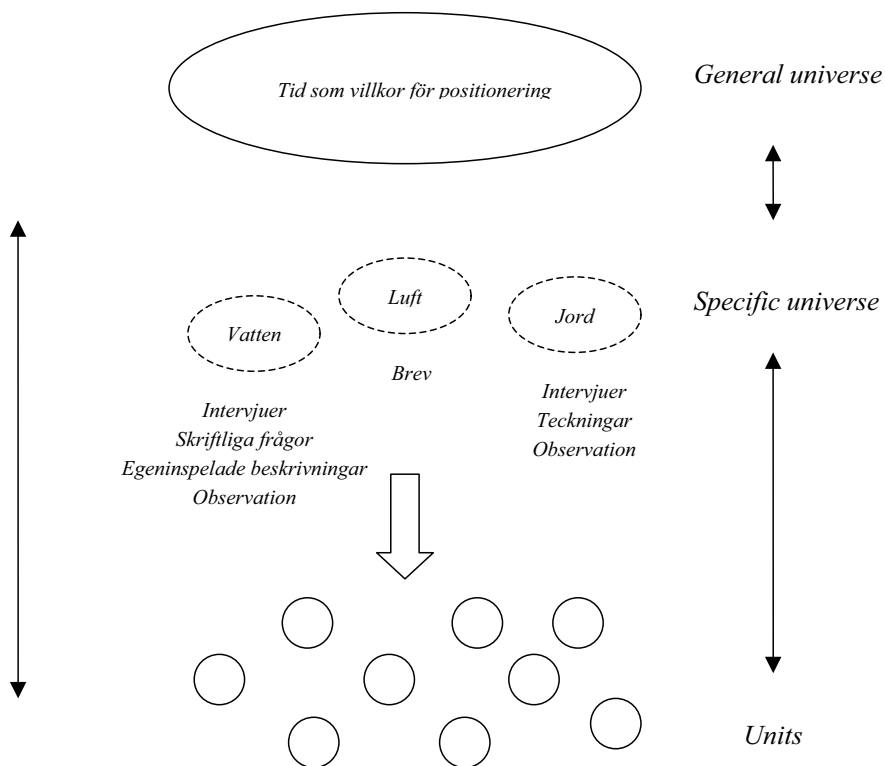
Datainsamlingen och de tekniker som använts för att samla in data är en följd av detta syfte. Öppenhet och följsamhet, men alltid inom specifika ramar och med hjälp av teoretiska öppnande begrepp, är riktlinjer som löper genom hela studien. Data har samlats in i omgångar och de olika delstudierna har valts efterhand och som en följd av varandra. Brev, intervjuutskrifter, teckningar och enkäter ses som olika uttryck för, och om, ett gemensamt fenomen. Tolkningen av data börjar redan under själva datainsamlingen, men sker sedan mer systematiskt när allt empiriskt material samlats in. Alla intervjuer är inspelade på band och utskrivna i sin helhet, medan breven har tolkats i sin ursprungliga form. Genom en ständig växelverkan mellan funna meningsenheter i data och teorier i form av tidigare forskning eller som öppnande begrepp, söker sig analysen fram till en punkt där rimliga förklaringar kan ges. Syftet är att ge rimliga förklaringar av fenomenet, inte av populationer eller redan etablerade teorier.

Pedagogisk etnografi gör inte anspråk på helheter, däremot kan beskrivningar av det specifika ibland relateras till något mer generellt, eller fylla luckor i rådande teorier och kulturella helheter. Peirces semiotiska tolkningslogik innebär ett sökande efter samband, mellan nya och gamla tecken, men den handlar också om dess eventuella problem (se Manning 1987), till exempel mellan symboliska tecken och individens

handlingar. Vilka problem eller villkor existerar på skiljelinjen mellan det vi kan uttrycka och föreställa oss, och det vi förnimmer som potentiellt annorlunda? Vilka problem eller utmaningar möter unga gymnasieelever på skiljelinjen mellan skolans tid och egna tidspreferenser, eller mellan mer traditionella sätt att studera och *nya* tidslinjer? På vilket sätt söker och finner eleverna ett sätt att vara i skolans tid? Peirces semiotik innefattar en drivkraft att kunna se bortom tredjehetens kulturella begreppsram och att fokusera på det som förändras och skapas i problematiska eller nya situationer i det vardagliga. Analysen är förståelseinriktad utifrån antagandet att mening skapas mellan människor och mellan människor och omvärlden, men att mening också kan förändras inom en kultur (Peirce 1985). Vilken mening ger eleverna olika tidslinjer, och vilken mening ger de tiden i skolan?

De meningsenheter som dras fram ur data är olika uttryck för fenomenet, men har en viss tyngd i datamaterialet som helhet. Det är enheter som verkar relevanta, som återkommer i olika skepnad och framstår som betydelsefulla, ur elevernas perspektiv. Beroende på vilken form av data som analyseras kan dessa enheter ha olika uttryck, men ändå dela en gemensam andemening. Figur fem (nedan) illustrerar relationen mellan den generella ramen, det specifika sammanhanget, olika former av data, och meningsenheter. Olika skolformer ger uttryck för både unika och gemensamma meningsenheter, olika former uttrycker ibland unika relationer, ibland gemensamma, men på olika sätt. Alla skolformer kan i vissa fall ge uttryck för samma meningsenhet, andra meningsenheter verkar bara framträda i förhållande till en mycket specifik skolsituation. Mellan en övergripande undran, valda platser och utdragna meningsenheter finns en växelverkan. Det ena säger något om det andra. Eller med andra ord, fenomenet tid som villkor för positionering framträder på olika sätt i det specifika sammanhanget och i data, men de meningsenheter de ger uttryck för kan vara tecken för något vidare och mer gemensamt.

Alla former av data ger uttryck för gemensamma kulturella tecken för tid, men på olika sätt och med fokus på olika aspekter av tid och tidens villkor. *Vilka* meningsenheter som blir synliga i relation till vilka former av data och vilka skolformer är en del av resultatet, och presenteras från och med nästa kapitel.



Figur 5. Relationen mellan det generella, det specifika, olika former av data, och meningsenheter. Mellan avhandlingens frågor, valda platser och utdragna meningsenheter finns en växelverkan. Det ena säger något om det andra.

Meningsenheter presenteras på lite olika sätt, men alltid med stöd i informanternas egna beskrivningar och uttryck. Ibland får flera informanter ge exempel på liknande villkor, medan andra centrala meningsenheter representeras av mer utförligt beskrivna fall (case). Presentationen av meningsenheter i form av enstaka fall innebär inte att dessa sticker ut och skiljer sig från alla andra. De uttrycker något som också finns och uttrycks på andra platser och på andra sätt i materialet, men presenteras på ett empiriskt *nära* sätt för att också visa på ett mer djupgående sätt hur eleverna kan resonera om och beskriva fenomenet.

Själva framställningen av muntliga respektive skriftliga utdrag ser olika ut, dels för att läsaren lättare ska kunna se vad som är vad, och dels för att en varierad framställning gör kommunikationsformerna mer rättvisa. Intervjuutdragen är ordnade

efter en modell som utvecklats av James Gee (1999) och som går ut på att man presenterar det som sägs i talflöden, eller i den rytm det uttalas. Presentationen av de muntliga utdragen utgår från språkets struktur och följer talets rytm och indelas i *stanser* som verkar hålla ihop då berättaren tenderar att uttala dem i samma takt och utan att göra pauser. Stanser utgörs av enheter som alla använder för att strukturera sitt tal. De kan i vissa fall varvas med *coda*, tolkade som centrala och meningsbärande enheter i talet. Trots att intervjuerna är resultatet av en dialog mellan mig och eleven har jag valt att bara redovisa elevens uttalanden. Denna monologiska form är också en del av Gees modell och har som syfte att framhäva den enskilda individens röst och berättelsestruktur. Det är *deras* beskrivningar och uttryck om och kring fenomenet som tolkas, inte individerna eller samtalet/brevväxlingen i sig. Även om enskilda elever och intervjuaren, den omgivande miljön och samtalets karaktär självklart har betydelse för vad som sägs och hur det uttrycks, är det informanternas beskrivningar och uttryck relaterat till fenomenet som är i fokus för tolkning.

Brevutdrag presenteras ordagrant och så som de skrivits ned av eleven. Även här blir framställningen monologisk eftersom eleverna är ensamma när de skriver sina brev, däremot finns ju implicit i texten, liksom i intervjuutdragen, en tänkt mottagare. Skillnaden mellan muntliga och skriftliga data blir inte synlig i kortare citat i den löpande texten, men det givna namnet på den aktuella informanten visar från vilket sammanhang utdraget kommer. Elever vars namn börjar med ett L (*Luff*), har alltid skrivit ner sina beskrivningar och erfarenheter. Elever vars namn börjar på J (*Jord*) har antingen skrivit sina erfarenheter i en intervju eller ritat bilder. Elever vars namn börjar på V (*Vatten*) har framför allt berättat muntligt i intervjuform, men i vissa fall också spelat in sig själv på band, eller svarat skriftligt på specifika frågor.

De olika resultatkapitlen presenterar som sagt det empiriska materialet på lite olika sätt, beroende på hur det är upplagt. Alla skolformer finns representerade i alla kapitel, däremot inte alla elever. I kapitel fyra förs ett resonemang om kulturella tidslinjers betydelse för vårt sätt att vara, ensamma och tillsammans, men också hur vissa tidslinjer kan kännas tvingande. Resonemanget presenterar uttryck för olika upplevelser av kulturella tidslinjer i form av utdrag från det empiriska materialet och använder teorier i både analyserande och bekräftande syfte. I kapitel fem presenteras de olika skolformerna för sig, men via elevernas olika beskrivningar av erbjudanden och utmaningar som de ser och känner i förhållande till den specifika kontexten. Teorier används för att dels dra fram centrala villkor, men också för att spegla och lyfta fram, elevernas utsagor. I kapitel sex och sju presenteras olika fall på ett utförligare sätt, dels med utdrag från det empiriska materialet och dels i form av mina tolkningar av enskilda elevers beskrivningar och upplevelser. Teorier används analytiskt och som ett sätt att förtydliga och lyfta de tidliga drömmar, dilemman och rytmer eleverna ger uttryck för. Kapitel åtta är ett avslutande, både sammanfattande

och analyserande kapitel som återknyter till avhandlingens alla kapitel. Här presenteras ett mejl från en elev, och som jag fick långt efter datainsamlingen var avslutad. Men utdrag från detta mejl används inte för att modifiera resultaten utan snarare för att stödja de meningsenheter som dragits fram (abducerats) i tidigare empiriska kapitel.

4. Tisdagar är ljusblå

Kulturella *tidslinjer* i empiriska data

I brev, utsagor eller andra former av data förekommer olika bilder och tolkningar av tidens olika dimensioner. Tid är klockans visare och en tydlighet som inte går att ta miste på, men upplevelsen av tid kan också vara oförmligheter och gråzoner, oförklarliga känslor och drömmar, något som återkommer och ett annat som försvinner, en känsla av förändring, vars förlopp i vissa fall känns naturlig, i andra stressande.

I det här kapitlet försöker jag ringa in tid som något att känna, förhålla sig till och använda sig av. Utifrån elevers teckningar och utsagor görs kopplingar till teorier om tid och förståelse, sätt att vara och sätt att tänka. Detta kapitel fungerar som en slags utgångspunkt för övriga empiriska kapitel, en inledning som understryker *den kulturella tidens betydelse för elevernas sätt att tänka och vara*.

”Jag tänker på en trappa, men jag vet inte varför.” Jill och Jenny pratar sinsemellan om hur tiden egentligen ser ut. Jill tänker på en trappa, medan Jenny beskriver tid som en linje indelad i olika enheter eller dagar, ”alltså en tidslinje som går lite såhär uppåt, som en backe indelat i typ dagar, och så är det olika färger”. Jag frågar henne varför dagarna har olika färger, men hon vet inte, det är helt enkelt så det ser ut, ”tisdagar är ljusblå”. Jill protesterar, tiden har väl ingen färg! Jo, förresten, vid närmare eftertanke, ”tiden är röd”.

Jag har bett eleverna på *Jord* att rita tiden såsom de tänker sig att den ser ut. Några ritat en klocka, andra en trappa, ett tåg som rusar eller en inrutad bana med månader och dagar. Ibland ser det ut att vara flera olika bilder i en illustration, och ibland utökas bilden och förändras när jag ber dem berätta vad de ritat. Den första bild som framträder förändras när de måste berätta om den för någon annan. När de beskriver sina bilder översätts dessa till upplevelser eller känslor och tillstånd. I tanken rusar pilen hit och dit, berättar Juliet, och tiden handlar för henne om val ”alltså vad man ska lägga tid på”. Andra beskriver sin bild i termer av stress eller väntan, ”man har bråttom” säger Jens, eller så står man, som Josefine, vid tunnelbanan ”och den är alltid försenad”. De egna tankarna och görandena relateras till en tid som också den rör sig.

Elevernas olika bilder och berättelser återger tiden som något man kan *se* och prata om gemensamt, men deras sinsemellan varierade illustrationer visar att bilden av tiden också är en individuell upplevelse.

På livslinjen eller i trappan befinner man sig, men trappstegen eller de inprickade punkterna på linjen finns redan, färdiga att gå uppför eller följa med. Detta förhållande till något yttre och *förutbestämt*, parallellt med *variationen* av bilder och upplevelser anger fortsättningen på det här kapitlet.

Hur kan tiden vara blå för en människa och röd för en annan? Varför går en människa upp för en trappa medan andra rör sig längs en bana, eller trampar på stället i väntan på något annalkande? Varför är vissa livslinjer cirkulära och andra linjära? Även om klockans visare anger samma riktning här och nu, är den individuella upplevelsen av detta nu olika, vilket gör att visarnas rörelser har olika betydelse beroende på vem du frågar. Variationen pekar på något viktigt och pedagogiskt intressant, nämligen att tid både är något man ser, känner och upplever som ett yttre gemensamt fenomen, men att detta fenomen samtidigt kan upplevas och förstås olika.

Elevernas beskrivningar av sina bilder visar också att de rymmer kulturella värderingar och föreställningar. Att tiden sträcker ut sig längs en linje eller trappa påvisar en rörelse, kanske också utveckling, medan många olika pilar speglar en känsla av att det inte bara finns en väg att gå. Tågliknelsen lyfter fram en tid som verkar röra sig oberoende av ens egna handlingar, och som innebär både väntan och stress. Tidens olika uttryck och former visar att eleverna ser och uppfattar olika aspekter av fenomenet, troligtvis i förhållande till hur de lärt sig tolka tiden, men också till deras personliga erfarenheter och upplevelser, det som för dem verkar meningsfullt och viktigt (se Goffman 1959; Schütz 1962). Att Jill ger tisdagar en specifik färg kan bero på att hon som barn hade en almanacka som delade in dagarna i färger, men hon minns, tänker och förstår tisdagar som blå därför att det har ett värde för henne. Tisdagar är inte blå utan anledning. Liksom Jennys känsla av tiden som röd måste relateras till mening, ett meningsfullt sätt att förstå tid.

Genom att återberätta beskrivningar av verkligheten utifrån olika perspektiv kan vi se och förstå att fenomen upplevs olika beroende på *vem* som upplever dem. Klockans visare rör sig i en jämn takt, men vår upplevelse av tidens rörelse är individuell. Lotta skriver i ett brev att ”det känns som det var evigheter sen jag började på *Luft*, ändå har tiden gått så fort... det har hänt så mycket”. Vanja älskar att vara i stallet och tillbringa många timmar där. Fast hur många det blir enligt klockans visare, upptäcker hon först i efterhand. Hon beskriver i en intervju hur tiden antar en annan form när hon är i stallet, ”och så har man tänkt att man ska vara där en kort stund och så blir det fem timmar, jag vet inte vad man gör riktigt”. För Lotta och Vanja har tiden passerat fortare än de trodde, men jämfört med vad? Tre år på

gymnasiet kan både kännas långt och kort, långsamt eller fort, liksom den planerade tiden ibland inte stämmer med den upplevda. Upplevelsen av tidens gång jämförs med klockans regelbundna tickande och utsagorna pekar på en obalans. Kanske inte i stallet här och nu, men i efterhand och när man tittar på klockan. Eleverna beskriver hur tiden verkar röra sig olika fort eller långsamt beroende på vad de gör eller hur de upplever olika situationer. Ofta värderas känslan av det långsamma som negativt; något som *tar* tid, medan känslan av snabb tid är positiv, något som *ger*. Judit säger till exempel att om hon sätter sig vid datorn och börjar skriva på något så har hon "helt plötsligt fått jättemycket tid" men när hon sitter framför ett tråkigt program på TV så "tar det jättelång tid".

Upplevelser av tidens rörelser kan relateras till människors meningsskapande (se Piaget 1927; Flaherty 1999). Lotta upplever att tiden i gymnasiet varit lång, om hon räknar dagarna och timmarna som gått, men upplevelsen av tiden blir en annan när hon tänker på hur mycket som har hänt under de här åren. Hennes studier på distans har varit utmanande men också meningsfulla och roliga. Vanjas tid i stallet har stannat medan klockan tickat vidare. Det hon upplevde i stallet är en annan tid och en annan rörelse, jämfört med den klockstyrda normaltiden sedan hon sedan mäter upplevelsen mot. Schütz (1962) beskriver förhållandet mellan upplevelsen här och nu, *det levda nuet*, och minnet av detsamma i termer av olika *meningshorisonter*. Han menar att vi i det vardagliga livet upplever våra handlingar på två olika plan, dels som rörelser i den yttre världen, som går att mäta utifrån dess utsträckning i rummet, och dels som inifrån upplevda förändringar. Den yttre tiden är livlös och mätbar i motsats till den inre tiden som delar upp och binder samman våra upplevelser i förhållande till det förgångna och till tankar om framtiden. Genom handlingar överför vi det inre till det yttre och medverkar således på båda dessa tidsplan samtidigt. I efterhand, när vi ser tillbaka på den utförda handlingen är vi inte närvarande i alla tidens dimensioner längre, utan rekonstruerar handlingen i form av ett minne, i vilket vi betraktar självet utifrån och ger handlingen mening i relation till den omgivande och socialt konstruerade normaltiden.

Andra utdrag från det empiriska materialet visar hur *tidsliga* erfarenheter leder till olika handlingar och medvetna försök att påverka tiden. Lara som läser på distans och därför i viss utsträckning kan bestämma själv hur hon ska lägga upp sin vardagliga tid, skriver att hon ofta och beroende på vad hon ska göra, förflyttar sig mellan olika rum under skolarbetet eftersom det gör henne piggare och uppgifterna roligare och hon tar pauser och gör andra saker ibland för att skolarbetet inte ska kännas utdraget. Jonna säger att hon ibland "hoppas över" lektioner, om det hon håller på med här och nu känns viktigt att avsluta. Vincent säger att han vill vara ute i god tid. Det delvis självständiga arbetet gör att han kan påbörja och göra klart skoluppgifter i god tid,

ibland till och med i förtid. Många elever betonar vikten av att lära sig använda tiden bra eller rätt, att "hushålla med tiden", som Jenny säger.

Den självständiga tiden i skolan tolkas av många i termer av *nyttiga erfarenheter*, för framtiden inte minst. Lisen skriver att "jag har fått lära mig ta mycket ansvar för mig själv och det jag gör. Och det kan ju vara bra på andra ställen i livet också". Även Lara understryker betydelsen av det självständiga arbetet. Hon ser erfarenheterna och den, till stor del självtillägnade kunskapen som viktig och relevant för hennes framtid:

Det har varit bra att studera genom [*Luff*] och det har gett mig mer kunskaper än om jag skulle ha gått i en vanlig skola. Det självständiga arbetet har hjälpt mig under bara den tid jag har studerat på distans. Dessutom kommer jag att få nytta av dessa kunskaper i framtiden.

För många av eleverna som studerar *genom Luff* verkar det vara viktigt att kunna ta ansvar över tiden och vad man gör med den. Deras studier på distans erbjuder dem en möjlighet att positionera in sig som både tidsmedvetna och ansvarstagande, men inte enbart i förhållande till skolans tid och innehåll. Leo skriver att han tror att "det är väldigt viktigt att kunna plugga ensam ca 6-9 timmar varje dag, men sen även kunna vara runt kompisar i ens egen ålder och kunna utvecklas med dom så att säga". Det är självklart svårt att säga hur mycket av elevernas övertygelse som springer ur den egna tillfredsställelsen av att kunna utforma en egen rytm i studierna, och omgivande kulturella uppmaningar och ideal. Att kunna känna efter vad man själv vill och kan, värderas av många elever lika högt som förmågan att vara disciplinerad, kunna planera tid och så vidare. Till vem eller vad riktar sig till exempel Leo när han skriver att "jag vet hur man använder dagarna så bra som möjligt och samtidigt vet jag att det är roligare vissa gånger och vissa gånger är det tråkigare?"

Elevernas beskrivningar av tiden och de egna handlingarna visar hur de både reproducerar en kulturell tid *och* producerar ett sätt att vara i tiden som utformas på skiljelinjen mellan egna preferenser och yttre tidsramar. Linus skriver att han planerar sin tid så att han kan ha det lite lättare, och sluta tidigare, på fredagar. De självständiga studierna möjliggör en tidsrytm som både är kulturellt legitimerad och som personligen känns bra. Jens säger att han njuter av att deras schema nu inte är så fyllt, eftersom han då kan vara uppe längre på kvällarna, vilket han alltid längtar efter. Som det är nu kan han, som han säger "vända på dygnet redan på tisdagen" och "göra om torsdagen till en fredag". Han bollar med kulturellt accepterade tidslinjer och hittar, med hjälp av dem, en egen rytm. Leo skriver att han tycker det är viktigt att vara ledig på söndagar, trots att han egentligen skulle kunna vara ledig vilken annan dag i veckan han vill. Även Viktoria säger att hon tycker helger är "heliga".

Dessa olika sätt att ordna sin tid, på ett självständigt sätt men alltid i förhållande till redan etablerade kulturella tidsramar, kommer att utvecklas längre fram i avhandlingen. Poängen med att nämna det redan nu är att visa hur personliga tidsrytmer och kulturella tidsramar hela tiden samspelar i elevernas beskrivningar av tidens villkor.

Livet på linjen – bestämda och obestämda tolkningar

Bilder av tidens form och känslan av dess utsträckning har betydelse för vad eleverna beskriver och lyfter fram som meningsfullt i skolans tid, liksom de pekar på tidens både gemensamma och individuella dimensioner. Deras på en gång gemensamma väg genom gymnasiets tidsrum kantas av ljusblå tisdagar, längtan till stallet, väntan på tunnelbanan och så vidare. Tiden beskrivs av eleverna nästan alltid i relation till någon eller något, oftast självet. Man *är*, i förhållande till tidens form och rörelse. Jessika ritat tiden i form av en klump, men den är egentligen varken oformlig eller godtycklig, snarare ordnad på ett mycket specifikt sätt. Hon säger själv i en intervju att,

det är nån slags massa av
händelser och
rörelser och
sådär
saker som hänt
händer
och ska hända

När jag frågar var hon själv befinner sig i förhållande till denna klump, svarar Jessika att hennes tid är likadan, bara ”smalare”, ”min tid i förhållande till all annan tid, den är ju väldigt liten”. Den egna temporal ordningen är del i något större, historiskt vidare, eftersom det egna livet vid den specifika tidsperiod det infaller påverkas av omgivande händelser och livsförlopp. Jessikas tid kan kanske liknas vid en ryggsäck, i vilken hon samlar alla sina erfarenheter och göranden. Säcken bär hon med sig och innehållet visar hon upp och berättar om för andra. I säcken finns det hon gjort och upplevt, dess innehåll fyller hennes berättelser om vem hon är och vart hon är på väg. Men säckens innehåll ligger inte där och skvalpar huller om buller. Vore det så, skulle våra berättelser om oss själva se olika ut varje gång vi plockade upp dem ur säcken, och bilden av det vi erfarit skulle inte kunna förmedlas och användas till något meningsfullt i det sociala livet med andra. Vi skulle inte kunna veta vad som var en upplevelse i det vardagliga och vad som var en dröm. Nu vet vi det, och det beror på vår förmåga att dra linjer mellan det som var, det som är och det som ska komma,

vilket hjälper oss att skilja på det som är nu och andra tidsdimensioner. Jessikas klump ordnas kronologiskt. Alla tidpunkter behöver inte vara lika skarpa, huvudsaken är att de finns där, att man kan blicka bakåt och framåt från sin position i nuet.

Det dagliga livet organiseras kring den egna kroppens *här* och det *nu* som skapas av människan i samspel med omgivningen. Elevernas bilder av det dagliga livets verklighet kan sägas omfattas av det Berger och Luckmann (1966) kallar ”det pragmatiska perspektivet”. Verkligheten definieras enligt ”vad jag gör, har gjort och planerar att göra i den” (s 34), men också med hjälp av en gemensam struktur och bild, livslinjen. Vår benägenhet att dra ut tiden till en linje ger oss översikt i tanken, och en bild av det vardagliga livets rörelse. Jonna beskriver tiden i form av livets tid, hennes livstid:

alltså det finns ju ändå någonting som
nån slags linje som går
fast den blir otydligare
ju längre man kommer men det finns ändå nån slags rak linje
någonting som är liksom ganska
som jag känner ganska
nån slags riktlinje eller nån slags grund

För Jonna fungerar den raka linjen som en grund, en slags ordning i vilken hon kan hitta ett sätt att vara och en känsla av trygghet i vetskapen om att linjen finns där så länge hon finns. Det otydliga längre fram kommer så småningom att klarna, även om hon inte kan se det tydligt här och nu.

Linjen är av personlig betydelse, men också social, eftersom vi genom att jämföra också bekräftar och förstår varandra. Klockan, trappan, dagarna i färg och året som går runt, runt är bilder av tiden som florerar i vår kultur och även om eleverna ritat olika bilder kan deras teckningar förstås som olika tecken för samma sak. Vi översätter det inre rörliga till fasta symboler, ett språk med hjälp av vilket vi kan förstå och kommunicera. Med Peirces termer använder vi tredjehetens symboliska tecken för att förstå andrahetens fenomen. Tid som fenomen får ett värde och en bestämd innebörd genom symboliska tecken, vilka tillsammans utgör ett system som är både socialt och möjligt att lära sig. Linjen finns med i många bilder och beskrivningar, som ett sätt att tänka om det egna och andras liv, som rörelser längs en trappa eller utmed linjens förutbestämda och mindre klara tidpunkter.

Livets linje verkar alltid ha en riktning, medan Vanjas upplevelse i stallet indikerar något annat. Som bilder och beskrivningar visar är känslor och mening förknippade med tid på olika sätt. Vissa dimensioner av tiden är lättare att förmedla, kanske för att det existerar färdiga kulturella bilder och symboler, medan det som sker

i mellanrummen, när tiden verkar försvinna, eller inte går att urskilja, är obestämt. Eleverna skiljer det ena från det andra, men i mellanrummen finns upplevelser utan riktning, suddiga framtider, färger och en varaktighet som inte går att mäta eller förklara.

Linjer och cirklar – livets självklarheter?

jag brukar tänka mig
månaderna
jag hade när jag var liten
så var det
hade jag såhär
en cirkel
så kunde man klistra upp såhär
när månaderna kom såhär
såg man det framför sig såhär
det har jag fortfarande kvar i huvudet
liksom jag tänker mig
som en
bana liksom
eller som en cirkel
såhär
och så går månaderna

Månaderna går och med dem tiden, liksom jag själv. Judit beskriver barnet som lär sig årets och tidens gång genom att klistra upp bilder på en cirkelrund årstavla. Många av oss kan se det framför sig. Vi sätter upp almanackor på väggen hemma och på arbetsplatsen. Månaderna separeras, bockas av, viks undan eller rivs av, som den mest självklara sak i världen. Årstider, månaders och dagars rytm är något av det första ett litet barn lär sig, bara genom att betrakta sin omgivning och genom att följa med, äta, sova, leka, vila, i takt med att mörker blir ljus, kallt blir varmt och så vidare. En rytm lärs in och framstår alltmer naturlig och självklar. *Januari börjar året, februari kommer näst, mars, april har knopp i håret, maj och juni blommar mest, juli, augusti och september...* och så vidare. Månaderna får en mening när de placeras efter varandra och i en specifik ordning kopplat till naturens klimatförändringar.

Det återkommande mönstret existerar i vår kultur samtidigt med en annan bild av tiden som vi också lär oss tidigt och som har betydelse för hur vi kommer att använda vår tid

och värdera den. Det faktum att vi växer och firar våra födelsedagar med allt fler ljus i tårtan är en indikation på att allt inte bara går runt och kommer tillbaka, utan att det också sker förändringar i/med oss själva, och att dessa förändringar så småningom kommer att leda till slutet. Livets tid beskrivs av eleverna både i termer av det regelbundna och cirkelformade och det som hela tiden förändras och därmed inte kommer tillbaka. Blå tisdagar är alltid blå, varje vecka, månaderna kommer tillbaka, en efter en. Men linjen som blir allt otydligare eller bilden av livets trappa pekar på en annan aspekt av tiden. Både det cirkulära och det linjära är en del av livet och den kulturella rytmen man lär sig och sedan följer, ofta utan att reflektera över varför. Lisen skriver,

Man går upp vid en viss tid, börjar sitt pluggande vid en viss tid varje dag. Oftast blir det så utan att man gör det medvetet. Man har helt enkelt fått in en rutin i kroppen, den har lärt sig att vid vissa tider så gör man vissa saker. Till sist blir det så att man vaknar vid samma tid på morgonen eller till exempel blir hungrig på en viss tid.

Både livets försvinnande linjer och återkommande cykler i form av dagar, månader och år, beskrivs i termer av det naturliga och generella. Men en blick bakåt i historien eller mot en annan kultur, visar att vårt sätt att dela in årets dagar varken är naturligt eller generellt, utan sociokulturellt. Vi lever en rytm som till viss del är konstruerad utifrån samhällliga och kulturella behov och mål. Rytmen känns efterhand självklar men behöver också riktmärken för att vi ska komma ihåg den. Till skillnad från månader som ju följer årstidernas växlingar behöver vardagens veckodagar kopplas till sociala betydelser eller händelser som gör att vi kommer ihåg vilken dag det är och kan skilja dagarna från varandra (Zerubavel 1981). Om alla dagar såg likadana ut skulle det inte finnas någon mening med att dela in dem enligt en *sjudagars-cykel*. Vi binder dagarna till olika betydelser, vissa mer generella, andra individuella. Det ger dem mening, i sig och i förhållande till varandra:

A political meeting that is held routinely on Mondays; a television program that is shown regularly on Tuesdays; a sociology seminar that meets regularly on Wednesdays; a piano lesson that is routinely scheduled for Thursdays; a telephone call from a friend who regularly calls on Fridays; a volleyball game that is regularly held on Saturdays; a family dinner that always takes place on Sundays; and so on (Zerubavel 1981 s 18).

Sättet att dela in tiden i cykler respektive livslinjer möjliggör ett sätt att fånga tiden, ge den mening och innebörd, ett sätt att vara som möjliggör möten och gemensamma

rutiner, gemensamma liv och individuella livslinjer. Som Bauman (2002) skriver, kan normaltiden sägas utgöra en så kallad meningsfabrik, en skola för ett meningsfullt liv.

Kampen om tiden

Lisen beskriver (ovan) den omedvetna rytmen i livet, ett återkommande mönster som är inlärt men som med tiden blir en vana. Längre fram i brevet beskriver hon samma tid med något annorlunda förhållningssätt. Nu är den inte bara någon man lär sig och sedan följer, den kräver också eftertanke och precision:

För att få ut så mycket som möjligt av den tid man har bör man göra det bästa av den. Man bör göra sådant som man tycker om och inte sådant som man tycker är tråkigt. Fast ibland måste man ju göra sådant också, men då får man inte glömma bort att ta lite tid för sig själv och till exempel inte stressa bort tiden till ingen nytta.

Detta sätt att förstå tiden, som värdefull och begränsad, inverkar på den dagliga rytmen men får också vissa göranden att verka mindre viktiga och betydelsefulla. Lisen beskriver också ett rådande dilemma, nämligen den försvinnande tidens inneboende krav på att göra det bästa av den, att njuta och ha roligt, samtidigt som man måste leva upp till och göra saker som kanske känns mindre meningsfulla men som anses nödvändiga och rätt. Eleverna beskriver en tid som till viss del redan är förutbestämd. ”Det finns”, som Jonna säger, ”små viktiga händelser.” En viktig händelse är att ta studenten, en annan att fylla arton, en att skaffa barn, ”det kommer säkert att vara en jättestor sak i mitt liv och det kommer väl att vara ett sånt här streck”. Livet börjar och slutar längs livets tidslinje och det innebär förändringar som till viss del kan anas, men som också är upp till var och en att skapa.

Juliets bild av tiden i form av en hjärna med spretande pilar visualiserar en känsla av att hon hela tiden måste välja och ta ställning till olika saker, och underliggande finns ett krav på vad som är rätt respektive fel val. Trots förutbestämda streck som har med ålder och utveckling att göra, finns förväntningar på att dra egna streck, utifrån självständiga val och prestationer. Juliet säger att,

det är ju man själv som bestämmer
och det är det som är det jobbiga
att man liksom måste
måste välja och
och ibland lägger man ju

tid på helt fel saker
det går inte

Juliet och andra elever i studien ger uttryck för valfrihet och en framtid med många möjligheter, men indikerar samtidigt att det finns bättre och sämre val. Det handlar inte bara om att välja utan också om att veta vad som är *rätt*. Valen innebär risktagande på flera sätt, eftersom möjligheten att välja *om* kanske inte finns eller uppstår naturligt, varje val innebär att man väljer bort något annat, liksom många val känns svåra att göra eftersom framtiden ses som luddig och obestämbar. Att lära sig *hushålla* med tiden, planera och använda den effektivt och bra ses som värdefulla förmågor, speciellt i förhållande till en oviss framtid. Snarare än att fördjupa sig i ett specifikt intresseområde, blir det viktigare att kunna mycket (eller lite!) om mer. Lotta menar att ”allt handlar om att hinna med så mycket som möjligt”, en tanke som kommer igen i många utsagor. ”Man kämpar och kämpar för att göra klart en sak så att man får börja med nästa, och så fortsätter det.” Lotta ger uttryck både för en kvantifiering och accelerering av tiden, personers göranden värderas utifrån mängd snarare än enstaka kvaliteter. En kulturell uppmaning till självbestämmande verkar parallellt med krav på följsamhet, och ger upphov till motsägelsefulla bilder av tiden, och dess villkor för positionering.

Den på förhand inrutade tiden som främst elever på *Jord* möter, stämmer inte alltid överens med andra kulturella tidslinjer. Om valmöjligheten verkar stressande för Juliet ovan, känner sig Jens stressad av *både* aktuella erbjudanden om att arbeta självständigt *och* den förutbestämda tiden. Han tycker att det självständiga arbetet känns meningslöst, han förstår inte vad som förväntas av honom, å andra sidan vill han inte känna sig styrd av en på förhand inrutad tid:

det är ju bara en massa
ja, så möts vi då
och så äter vi då såhär
allting
det är jättemycket
allting är tid sådär
/.../
man blir ju så himla stressad

Sättet att dela in tiden i små enheter är ett sätt att kvantifiera men också värdesätta varje tidsutrymme i förhållande till göranden, vilket i förlängningen kan leda till en känsla av brist på tid eller brist på kontroll över tiden. Blir tiden styckad i tillräckligt små bitar upphör den till slut att finnas, som varaktighet (Melucci 1996; Eriksen

2001). Eriksen (2001) menar att vi, i strävan efter att både använda tiden effektivt och ta vara på valfrihetens möjligheter, inte bara delar in den i allt kortare sekvenser, utan också *staplar* händelser och tidpunkter på varandra, här och nu.

Känslan av en oviss framtid i kombination med kulturella bilder av en sammanhängande livslinje, ökat självbestämmande och inrutad tid i skolan, återkommande tidscyklar och försvinnande möjligheter, är motsägande bilder som tillsammans ryms i den tid eleverna beskriver. Ofta tolkas den yttre tiden som oberoende, styrande och därmed stressande. ”Jag menar allting är väl en kamp så länge man lever liksom”, säger Jonas, vars beskrivning av hur han hela tiden känner sig jagad av tiden och känslan av att han bör göra mer och bättre, stämmer väl överens med andra utsagor om en tid som driver på och som premierar de högsta betygen, de bästa arbetena, de flesta erfarenheterna, men alltid med en respekt för deadline. Viktoria utbrister i en bandad monolog,

jag vill inte

ha ett enda IG på mitt slutbetyg

för då känns det som om jag har misslyckats med min gymnasietid

så jag måste klara den här fysiken

och det här är egentligen sista chansen

Viktoria har hamnat i en stressig tid i slutet av sista terminen på gymnasiet. Hon vill ha bra betyg i alla ämnen samtidigt som hon lägger stor vikt vid det sociala livet med kompisar, pojkvän och familj. Dessutom vill hon hinna träna regelbundet, och göra saker som hon tycker är roliga! Den egna tiden ses som formbar på det sättet att det går att hela tiden lägga till, erfarenheter, kunskaper och upplevelser. Victoria är rädd för att hon ska få IG och därmed känna att hon misslyckats med sin tid. Ett uttryck som särskiljer tiden från Victoria, samtidigt som den ses som hennes eget projekt, hennes eget ansvar.

Den underliggande poängen med tidsschemats reglering och bedömande funktion är enligt Foucault (1974) inte underkastelse utan normalitet. Tidsschemats makt ligger i hur det efterhand skapar en naturlig drivkraft hos individen att använda tiden effektivt, men också normalt enligt sociokulturella normer som mäter tiden i termer av personlig prestation och utdelning. Hur man använder tiden blir ett mått på personlig framgång (se Asplund 1985), och i förhållande till kulturella föreställningar om vad en elev bör kunna prestera vid en bestämd tidpunkt, riskerar ett misslyckande också tolkas som ett tecken på otillräcklighet (och avvikelser från det normala).

Backen, trappan och linjen, alla former innefattar sekvenser eller viktiga punkter, men de har också en inneboende riktning, en antydning om att oavsett valmöjligheter och individuella preferenser så finns det bättre och sämre vägar att gå. Oavsett

återkommande blå tisdagar och vårlika aprildagar, så erbjuder skolan en specifik väg, på vilken det gäller att hålla sig kvar. Som Jonas säger måste man hela tiden vara i fas:

det

känns ju som att man va

ja det blir som en sten som bara rullar vidare

och bara blir större och större om man

ja

pajar det liksom

Jonas känsla stödjer Viktorias ovan. Det man gör här och nu har konsekvenser för framtiden. Stenen som rullar vidare i samma oåterkalleliga riktning bär spår. En misslyckad tenta får konsekvenser för slutbetyget, som får konsekvenser för framtidens valmöjligheter, och därmed för livet, åtminstone känns det så, här och nu. Hur eleverna tolkar och beskriver tiden speglar underliggande rytmer och behov, men också värderingar och ideal knutna till sociokulturella ordningar och politisk, ekonomisk utveckling.

Frigörande, kontrollerande och utvecklingsrelaterad tid

Elever i skolan får enligt Christensen, James och Jenks (2001) tidigt lära sig att deras prestationer bedöms i relation till en utvecklande tid, i vilken de ses som *blivande* (an unfolding project) vuxna, i betydelsen mogna och fullständiga människor. Det är en syn på barn och unga under förändring men fortfarande dominerar en utvecklingsrelaterad tid (developmental time) som linje och mätinstrument i skolan. Eftersom vår kultur utgår från att det finns ett naturligt samband mellan barns ålder, kognitiva utveckling och sociala kompetens, ställs elever inför specifika villkor i tid och rum. Tre parallella tidsdimensioner inverkar enligt barndomsforskarna ovan på barns och ungas förståelse av verkligheten, och medverkar till att utforma de villkor skolelever upplever i förhållande till skolans tid. Den återkommande/försvinnande, men också socialt omslutande tiden som Durkheim (1912) beskriver menar de kan verka *frigörande* i sin regelbundenhet, en möjlighet för eleven att ta del av samhällets och det vardagliga livets rytm. Den försvinnande/styrande tiden som beskrivits av Foucault (1974) i termer av hur schemat används disciplinerande och tvingande i det vardagliga livet, inte minst i skolan, menar de tar sig uttryck i kontroll, en *kontrollerande* tid. Om tidsschemat för Durkheim är ett uttryck för den sociala rytmens regelbundenhet, representerar det enligt Foucault en disciplin för att kontrollera och styra kroppens rörelser, en tid som internaliserats i vårt tänkande och därmed styr alla våra erfarenheter. Dessa tidslinjer kompletteras av författarna ovan med en tredje tid vars fokus ligger på *utveckling*. Denna tid utgår från rådande

utvecklingspsykologiska teorier om vad elever kan, vill och behöver. Implicit i skolans tid återfinns vår sociokulturella bild av barn och unga, deras utveckling och behov, och skolelever förstår tidigt kopplingen mellan nuets konkreta situationer och framtidens möjligheter. Vad de presterar idag har direkt inverkan på vilka möjligheter de har att välja och att lyckas i kommande årskurser, för hur de grupperas och kategoriseras i klassrummet som omogna, svaga eller mogna, duktiga.

Gymnasieeleverna i avhandlingens studie studerar enligt skolformer som erbjuder mer självbestämmande tid, vilket både väcker nya frågor och funderingar kring frihet och ansvar, men som också drar fram kulturella tidslinjer i ljuset. Många tidsliga tecken reproduceras utan större reflektion, medan andra får en ny innebörd, både i termer av en *stelbent* kulturell ram, som verktyg för att kunna skapa något nytt, eller som något förlorat, och kanske saknat. Frigörande, kontrollerande eller utvecklingsrelaterade, dessa tidsliga dimensioner finns med och överlappar varandra i elevernas utsagor och brev. Beroende på tidssjälvetvets erfarenheter kan de tolkas som överhängande, problematiska, alternativt möjliga att manipulera eller användbara för att skapa egna utrymmen och en egen rytm. Dimensionerna finns som potentiella former för tid och kvaliteter som man antingen använder eller försöker undvika, de kan antas som erbjudanden eller utmaningar, och hanteras därefter, beroende på situationens förutsättningar och tidssjälvetvets förmåga.

Tidssjälvetvets skapas på skiljelinjen mellan struktur och handling och ringar därmed in både det unika och det generella, egna drömmar och preferenser och omvärldens villkor och erbjudanden. Elevernas beskrivningar speglar både det rådande och vad som händer när linjer dras om. Det är utifrån tidens både återkommande, försvinnande och styrande drag som vi individuellt ser och känner tiden på olika sätt. Det är bara i jämförelse med klockans visare som tiden kan upplevas antingen långsam eller snabb, och det är bara utifrån ett gemensamt mönster som individuella tider kan värderas i termer av rätt eller fel. Men, det är bara det enskilda perspektivet som kan beskriva vilka utmaningar och erbjudanden dessa specifika tidsrum ställer dem inför.

5. Olika tidsrum, olika elever, olika villkor

Utmaningar och erbjudanden på *Jord*, *Vatten* och *Luft*

När jag pratade eller brevväxlade med eleverna gick de flesta sista terminen av tredje året på gymnasiet. De var mitt uppe i avslutande examensarbeten och parallella tankar om skolavslutning, sommaren och vad som händer sen. Deras beskrivningar av skolans tid är dels en efterkonstruktion av hur det har varit i skolan, men också spontana beskrivningar av det som sker här och nu. De har alla en lång erfarenhet av skolans tid i form av vår- och höstterminer, lov, lektioner och återkommande deadlines för inlämningsuppgifter och prov. Schemat har varit en ständig följeslagare och är det fortfarande för några, medan andra bytt både schemat och lektionerna mot andra studieformer.

De tre avsnitten nedan har något skilda fokus, vilket beror på att eleverna på de olika skolorna ser och beskriver olika villkor som viktiga och centrala. Gemensamma skillnader och likheter tangerar sociokulturella ramar i tid och rum och handlar i stor utsträckning om en strävan efter att ordna sin vardag på skiljelinjen mellan egna preferenser och yttre strukturella normer och ideal. Kapitlet är ett försök att visa hur mångfaldig och olika skolans tid kan te sig ur elevernas perspektiv, men också hur omvärldens tidsramar på olika sätt inverkar på vad eleverna erfar.

Att gå i skolan, oavsett om man gör det på lektionstid eller på distans, innebär att se och anta olika utmaningar på skiljelinjen mellan egna preferenser och yttre strukturer och tidsnormer. Det innebär också för de här eleverna ett sökande efter meningsfulla tidsrum i eller bortom skolans tid, ett sökande efter positioner som känns meningsfulla, men också rätt...

Jord

Om att skapa egna tidsrum i en redan inprickad skoltid

”Nu har dom infört frånvarotid på betygen också”, utbrister Jonna irriterat, ”allting för att man ska känna att man måste”. Tidsschemat på *Jord* delar upp tiden i förutbestämda tidsekvenser, det anger tiden, men det anger också kroppens placering vid specifika tidpunkter, ett krav som många tycker är utmanande. I ett samtal med

Judit och Josefine frågar jag vad de pratar om under de återkommande mentorssamtalen, och Judit svarar lite vagt att ”man pratar om... man får sin frånvaro typ.” Lite upprört konstaterar de att skolan kan kräva deras närvaro vid vissa tidpunkter och utesluta dem vid andra. Judit och Josefine jobbar tillsammans med sitt projektarbete och behöver då och då skolans rum att arbeta i. De känner sig svikna när de möter låsta dörrar, trots att de blivit lovade tillgång till både fotolabb och bildsalar. Skolans rum framstår som både oflexibelt och låst, medan tidschemats krav på deras kroppars rörelser just bygger på ständig förflyttning och mental flexibilitet. Närvaro respektive frånvaro är kontrollmekanismer som eleverna på *Jord* återkommer till och som de känner sig styrda av. Att de förväntas göra vissa saker mellan specifika tider framstår som mer acceptabelt än schemats försök att styra deras kroppars rörelser i rummet.

Jonas tycker att kravet på närvaro är stressande eftersom det är så mycket annat han vill (eller känner att han borde) hinna göra, och för att skolans tid sträcker ut sig och inverkar på andra göranden. Schemat för tiden framåt längs en förutbestämd linje och det är bara att följa med. Man måste hela tiden vara där, som Jonas säger,

man måste vara där på varje lektion och så
och det gör liksom att eh
ja det blir
ja men det blir stressigt liksom
missar man nånting så
har man liksom pajat det en bra bit framöver
alltså i tiden
för att man måste hela tiden *vara* på varje lektion
hela tiden sköta sig liksom

Närvaron i rummet upplevs stressande eftersom det hindrar Jonas från att själv ordna sin studietid, följa sin egen rytm i förståelse och lärande. Utmaningen ligger i att han inte bara måste följa skolans tidsplan, utan också *visa* (med sin kropp) att han gör det. Jonas känsla av att skolans tid försöker styra hans tillvaro, kräva hans närvaro och prestationer, leder dock inte till att han alltid är där, att han alltid gör det som schemat och skolans tid uppmanar honom till. För Jonas får denna tvingande känsla motsatt effekt i handling och han skolkar mycket. Inte för att han egentligen ogillar skolan men på grund av de krav och den temporala stress skolans tid ställer honom inför. Han känner sig misslyckad och tycker att tiden rinner iväg snarare än att han lyckas skapa meningsfulla stunder i det vardagliga.

Eftersom ”huvudsaken är att man är där” som Jenny säger, upplevs skolan mer som ett tvingande rum än som ett frivilligt forum för lärande. Å andra sidan är det

enligt Jenny upp till en själv om man jobbar på lektionen eller inte. Det visar sig att kravet på närvaro kan användas och utnyttjas för att manipulera och tänja på skolans tidsramar. Om Jonas känner sig övervakad och utanför i skolan, tycker Jenny och flera med henne att skolans tidsramar också kan ge, i form av tidsutrymmen! Även om skoltidens ramar och kravet på närvaro kan provocera, har många av informanterna på *Jord* en relativt avslappnad attityd till dem. ”Man kan bara sitta och hänga” som Jenny säger, och kroppens närvaro legitimerar tankens rörelser, liksom kroppens *medvetna* rörelser kan vara ett manipulerande av skolans tidsramar. Att kroppen är närvarande behöver ju inte betyda att tanken är där, och som Jens säger,

ibland så segar man på lektionerna
så då väntar man och gör det senare
kanske på en tisdag
det kan vara bra sådär

Jens säger att han inte känner sig ”reglerad av skolan”. Han går för det mesta på lektionerna, men ibland skjuter han upp det han var tänkt att utträta på lektionen och gör det en annan dag (Jens hade inga lektioner på tisdagar när jag pratade med honom). Den utsatta tiden och kroppens närvaro blir ett gömställe för tanken, ett andrum som kroppen berättigar honom. Det handlar bara om att veta hur och när. Det handlar om att kunna se möjligheter och att kunna skapa tid och följa en egen rytm även inom strikta ramar. Jens tycker att skolans tider visserligen tvingar upp honom alltför tidigt på morgonen, men att dessa ramar också erbjuder ett ansvarslost och behagligt sätt att vara, om man som han förmår tänja på ramarna. Han menar att det egentligen inte är närvaron som är det viktiga, utan det man *gör*, och *att* man lämnar in skoluppgifter snarare än när. Jill tar också upp den här mer följsamma aspekten av skolans tider. Det handlar om attityder och personer. Vissa lärare är nogga med att man ska hålla deadlines, medan andra ser genom fingrarna och tycker det är viktigare att man lämnar in, än att man lämnar in i tid. Man kan enligt Jill till och med få mvg fastän uppgiften lämnas in senare. Det hänger på läraren, inte på tiden.

För de elever som upplever att de har kontroll över den egna tiden i förhållande till skolans tid innebär skoltidens ramar en möjlighet, och en viktig *riktlinje*. Juliet och Johanna säger att de inte tror att de skulle klara av att studera mer självständigt eller på distans. Det är så mycket annat de vill göra och som de menar skulle locka dem bort från skolarbetet. Skoltidens ram blir något att förhålla sig till, tänja på eller vara i. Även Jonas säger att tidsschemat antagligen är en nödvändighet, hur skulle skolan annars fungera? Hur skulle man annars mötas? Skolans tid framstår på ett sätt som den enda möjliga, *även* om den inte stämmer överens med egna intressen.

Kanske är det deras tolkning av skolans tid som ett både naturligt och till viss del frigörande tidsrum, som leder till att alla inte uppskattar det självständiga projektet som delvis ligger utanför schemat. Några verkar tycka att det är poänglöst att de ska planera och själva pricka in projektet i tiden. De tycker att själva projektet i sig är roligt och meningsfullt, men de vill inte att det ligger utanför schemat. Här finns skillnader mellan vad man beskriver som utmanande men de flesta beskrivningar grundar sig i en känsla av att inte kunna få in det i tiden, av att inte kunna samordna projektets *flytande* tid med skolschemats *strikt*a tid. Parallellt ligger deadlines i andra ämnen och dessa får ofta företräde eftersom de ju redan har *en plats i tiden*. Andra njuter av att få jobba med projektet men störs av att deras göranden krockar med andra förpliktelser i skolans tid. Det blir ju aldrig riktigt självständigt, eftersom man hela tiden är hänvisad till specifika luckor i en annars styrd tid, tycker eleverna. Jessika kan inte förstå varför de ska skriva loggböcker som sägs vara för dem själva, men som också ska visas upp för lärare då och då. Budskapet är dubbelt, och Jessika tycker det blir svårt att skriva ner spontana idéer när hon vet att de kommer att bedömas, samtidigt som hon är osäker på hur. Det självständiga projektet verkar hänga i luften för många av eleverna, och tiden med projektet riskerar antingen att flyta ut, eller ersättas med andra göranden. Som Johanna säger,

det är så lätt att bara
halka iväg
och göra andra saker
när man inte har
nån press eller
nån ledning
eller liksom att man
gör det tillsammans
med klassen

Arbetet utgör en liten uppgift, ett avsteg från en annars på förhand strukturerad tid, vilket verkar förvirra några. Projektet riskerar i sin form att å enda sidan förväxlas eller blandas ihop med egna intressen och fritid, å andra sidan vet eleverna att det är en uppgift som kommer att bedömas liksom andra skoluppgifter. En dubbelhet som vissa löser genom att hänge sig åt uppgiften till förmån för andra skoluppgifter, medan andra skjuter upp arbetet. Eleverna beskriver ett underliggande krav som kan tolkas på olika sätt och som hindrar dem från att identifiera projektarbetet i termer av ett meningserbjudande.

Närvarande i klassrummet bekräftas tidssjälvvet i tid och rum, medan skolarbete utanför klassrummet har andra signalement, mer ovissa. Även om man *bara är där*, så

känns närvaron i alla fall verklig och man gör något i skolan, som också andra gör. Johanna beskriver hur närvaron, att göra saker *med* andra får tiden att kännas meningsfull. Att inte bara sitta och lyssna, utan faktiskt göra något ger lektionen en rikare innebörd. Produktiv tid är också meningsfull tid! Johanna säger vidare att,

det är ganska bra sätt och såhär
ha en diskussion
eller en lärarledd diskussion eller
lärare sådär att
inte bara
att läraren ska stå och
liksom
prata i en timme om nånting
utan att han liksom
nån aktivitet och samtidigt att det är lite lärarlett
för då känner man att man
för varje gång
man har varit här
har man ju gjort nånting liksom

Även om tidsschemats styrande funktion kan verka utmanande framstår skolan och skolarbetet som något både naturligt och viktigt, kanske det enda alternativt. Man ”vill ju inte missa det” som Juliet säger. Det betyder inte att eleverna inte har synpunkter på hur tiden delas upp eller hur de förväntas studera, men de har svårt att ge/se alternativ. ”Det är lättare att låta andra bestämma, men det blir ju inte lika bra”, som Jessika säger. De flesta anser att schemats inrutande karaktär verkar splittrande och ”hattig”. Schemats tidsindelning bestämmer inte bara kroppens rörelser mellan olika rum, den uppmanar också tanken och uppmärksamheten att ändra fokus från ämne till ämne, ibland flera gånger under en vanlig skoldag. Jessika säger att hon egentligen inte har något emot lektioner eller undervisning i sig. Hon tycker om att vara i skolan, men hon saknar ett uttalat sammanhang mellan ämnena och lektionerna, en *röd tråd* i undervisningen. Varför har man separerat det ena från det andra när det är mycket lättare att lära sig, förstå och minnas, när saker och ting hänger ihop? Jill beskriver också den inrutande och separerande tiden som utmanande och menar att det i tanken är svårt att koppla om mellan olika ämnen, olika lektioner:

jag tycker det kan bli lite såhär hattigt när det är
väldigt korta lektioner
och så har man flera olika ämnen per dag
att det är svårt och

passa tider och
koppla om från ämne till ämne

Jag frågar hur hon tycker att det skulle vara istället, och hon svarar att hon inte tänkt så mycket på det, men ”typ längre lektioner och mer såhär projekt eller mer längre arbeten”. Flera elever hänvisar till klasser på skolan eller andra skolor som jobbar temabundet och tror att det skulle kännas bättre om de fick fokusera på ett fåtal ämnen i taget, och att man då skulle se och bättre förstå sambanden mellan olika ämnen och kunskaper. Att olika ämnen, lektioner och tidsenheter hänger samman verkar betydelsefullt för många elever, varför tidsschemats inrutande av tiden i korta enheter framstår som utmanande och svårhanterligt. När tiden delats upp i flera parallella enheter, men utan en för eleverna självklar ordning blir det också svårare att samordna skolans tid med egna preferenser och tankebanor. Den kroppsliga förflyttningen mellan olika klassrum och lektioner, innebär också en mental förflyttning och ständig omställning. Det finns ingen tid för att i tanken dra de sammanförande linjer mellan olika ämnen och tider som eleverna tycker saknas i skolans schema (och som de därför måste dra själva?).

Skolans tid är således både ett enhetligt tidsrum inom vilket man kan tänja på gränserna, och en hattig tid i vilken kroppen och tanken tvingas hit och dit. Skolans tid är både stressande i sin tvingande form, och en riktlinje för olika sätt att vara, tänka och studera. Skolans tid är, enligt eleverna på *Jord*, ett måste *och* en möjlighet. Beroende på hur de tolkar och hanterar tiden i skolan löser de dessa dilemman på olika sätt, genom att fly, leka, skjuta upp eller försöka följa med.

På sommaren och under loven har tiden ingen betydelse säger Judit och Josefine. Det är bara när man *väntar* på något, på tunnelbanan, på lektioner i skolan, eller när man har en specifik tid att passa som tid känns.

det finns så mycket man ska passa
det är då det
man tänker tiden
när man är ledig
så
försvinner den

Sommar, lov och helger är eftertraktad tid, och de ramar in skoltidens terminer och veckor, de ges mening i förhållande till varandra. Många planerar fram till helgen, nästa lov eller sommaren. Den längsta planeringen är alltså ungefär ett halvår, eller mer precis, en termin lång. Elevernas planeringar bestäms i stor utsträckning av och utifrån skolans tidsramar. Under veckodagarna bestämmer schemat vad man kan och

inte kan göra, och som Jenny säger, känns det plötsligt ”slappt” eftersom hon nu sista terminen inte har lika mycket lektioner som vanligt. Något har hänt med tidsschemat, och därmed med tiden i övrigt. När man inte behöver tänka på och följa, vänta in och passa ett flertal tidpunkter flyter tiden saktare och känns slapp. Den känslan uppkommer och utformas på skiljelinjen mellan kulturella idéer om tidens betydelse och värden, och egna förväntningar och intressen. Plötsliga luckor i en tid som annars är inprickad kan kännas svåra att fylla, dels eftersom alla andra jobbar eller går i skolan och dels kanske eftersom man inte är van. Istället gör man ingenting (med kulturella mått mätt), men det känns inte riktigt rätt.

Helgen däremot är legitimerad fri tid, vilket för många av eleverna innebär en annan dygnsrytm och en flytande tid som de kan njuta av. Några fyller den lediga tiden med umgänge med kompisar och familj, medan andra njuter av ensamma stunder. Natten blir plötsligt tillgänglig eftersom man kan sova ut dagen därpå. För Jens verkar det vara en befrielse att äntligen kunna vara uppe tills han blir trött och slippa gå och lägga sig bara för att man måste gå upp en viss tid nästa dag, samtidigt återkommer han till dessa tendenser att vända dygnet som ”fel” och som lätt resulterar i en ”ond cirkel”. Jessika gillar också natten, att till exempel ostört får pyssla med saker som man annars inte finner utrymme för. Hon, liksom Juliet och Jonna, betonar vikten av att söka upp tidsrum där man kan samla tankarna, bara vara och koppla bort yttre krav och tidsramar. Eleverna beskriver hur de följer en egen rytm när de kan, och i de kulturellt legitima tidszoner som är avpassade för privat tid, men också som en motvikt till en yttre kulturell tidsram som kräver en speciell takt och produktivitet.

Eleverna beskriver hur de söker luckor eller *moratorier* i normaltiden, inte bara under helger, men då och då när den yttre tiden tränger sig på och verkar ta överhanden. De säger att det är så lätt att man låter sig dras med i ett specifikt, högt tempo och en kulturell rytm som egentligen inte känns bra, ”det är väl en samhällsgrej liksom”, som Jonna säger. Deras resonemang pekar på en medvetenhet om tidens konstruerade drag och kulturella normer. Att hela tiden prestera och vara effektiv är samtida ideal som de känner att de måste koppla bort ibland, tvinga sig att själv att släppa för att på olika sätt försöka samla tankarna och finna det som känns värdefullt och viktigt, för dem själva. Juliet säger att,

det är mycket som är såhär
man ska göra det bara för att ha gjort det
alltså
/.../
det är för sin egen image
man ska liksom

Eleverna på *Jord* reproducerar kulturella tankar om tid i termer av vardagar och helger, arbetstid och fritid, offentlig tid och privat, men de säger också att det går att skapa luckor i mellanrummet, i vilket yttre kulturella krav kopplas bort till förmån för egna tankar och umgänge med kompisar och andra nära, samtal och lekar, positioner som följer en annan tidsrytm än den som de möter i skolan och i det vardagliga. Men, samma skolform och skoltider väcker olika känslor hos eleverna och de tolkar och använder tiden på skilda sätt. Jens tidssjälvtolkar och använder tiden som ett verktyg och ett tidsrum inom vilket han kan utveckla ett eget sätt att vara. I hans värld försvinner inte tiden (bara), den kommer igen eller räknas till och med in i efterhand. Allt ordnar sig efterhand, säger Jens. Jonas tidssjälvtolkar tiden i skolan som en försvinnande mängd möjligheter, och som aldrig kommer tillbaka. Han beskriver att han måste vara där och röra sig i takt, annars är det ”kört”, en känsla som stressar och hindrar honom från att se och anta eventuella meningserbjudanden.

Kravet på närvaro verkar provocera vissa elever men inte andra. Vad beror det på? Schemats rigiditet förkastas av flera, men de kan också medge att de behöver ramar för att kunna studera och för att inte halka in på andra göranden som de egentligen tycker är roligare. Jessica har svårare än Juliet att acceptera en tidsindelning som för henne framstår som splittrad och konstig. Juliet tycker inte heller att schemat gynnar hennes lärande, men hon accepterar och försöker istället hitta en egen rytm inom det förbestämda tidsrummet. Skolan är som den är, det gäller bara att försöka *spela spelet* på ett sätt som också gynnar det egna tidssjälvvet.

Ha kontroll eller känna sig kontrollerad...

Eleverna på *Jord* söker och vill *ha kontroll* över skolans tid och vad som förväntas av dem, men de vill inte känna sig *kontrollerade*. Schemat och skolans tidsramar kan upplevas tvingande och befriande på samma gång, det beror på tidssjälvets förmåga att kunna sträcka ut sig inom och över skoltidens förutbestämda linjer, och att känna att det har kontroll över både den yttre tidens förväntningar och sina egna handlingar i den.

Människan befinner sig enligt Andrew Lock (1981) i ett kulturellt nätverk där hon antingen är i eller under kontroll, relaterat till faktorer som tid, rum och kultur. Lock skriver att det inom varje kulturs begreppssystem finns åtminstone två olika dimensioner av kontroll, dels den begreppsvärld som människan i sitt inre söker kontroll över och dels yttre begrepp som hon antingen kontrollerar eller kontrolleras av. Tid existerar både i människans inre och som yttre föreställningar och förändras ständigt i det intersubjektiva livet. Det innebär att det jag upplevde att jag hade kontroll över igår kan verka svårförståeligt idag. Kanske är sammanhanget ett annat eller har begreppens innebörd och villkor förändrats. Att vissa finner utrymmen inom till synes samma tidsramar som utesluter andra, handlar om människors olika förmåga

att *utöva* kontroll inom ett spel som de inte nödvändigtvis behöver ha kontroll *över*. De har inte själva uppfunnit reglerna och förstår dem kanske inte heller, men de har kontroll över det sätt på vilket spelet bör spelas. Men, betonar Lock, bara för att man bemästrar ett slags spel, behöver inte det betyda att man kan spela alla, i en annan tid, ett annat sammanhang eller i en annan kultur. Elevernas beskrivningar ovan visar att några förmår spela spelets regler på ett (för dem) mer tillfredsställande sätt än andra. Det finns i mångas utsagor ett accepterande drag, som också verkar hjälpa dem att lösa de utmaningar som till exempel kravet på närvaro och schemats inrutande former ställer dem inför. Kanske kan deras förhållningssätt liknas vid det Wistedt (1987) kallar det *funktionella* i betydelsen accepterande med därmed inte passiviserande. Eleverna tolkar till viss del skolans tid som nödvändig och fokuserar istället på att förstå hur tiden fungerar, och hur de kan utveckla ett eget sätt att vara i dess luckor och mellanrum. De försöker hitta ett sätt att vara på skiljelinjen mellan en omgivande struktur som de lärt sig kontrollera, och egna tidspreferenser som de på grund av denna kontroll kan utveckla och ge uttryck för.

Samtida forskning understryker att barns och ungas kroppar i stor utsträckning kontrolleras och regleras utifrån kulturella idéer och föreställningar om deras omogenhet och irrationella sätt att vara (James, Jenks & Prout 1998; Mayall 1999; Buckingham 2000). Simpson (2000) beskriver hur skolans tid reglerar elevers framträdande och rörelser i tid och rum. Hon visar hur skolelever uppmanas att *inte* förspilla tid, att göra klart sina uppgifter inom utsatt tid, för att slippa negativa konsekvenser, bland annat för deras egen tid i form av fritid och raster. Elevers kroppar uppmanas att följa specifika och förutbestämda mönster.

Nowhere is there a greater need for 'docile bodies' than in the school setting and, during observation in the classroom, my field notes point to the numerous occasions on which pupils are exhorted to 'sit up an sit still, eyes to the front, button your mouths, pin back your ears, engage your brains, calm down and listen'. Time and space are utilized in the control of unruly bodies (Simpson 2000 s 68).

Amit-Talai (1995) visar hur unga skolelevers tid ordnas och kontrolleras på ett sätt som kräver påhittighet och manipulerande av tidens och rummets gränser för att kunna utveckla och upprätthålla vänskapsrelationer i skolan. Skolans tidstruktur är snäv i den bemärkelsen att elevers egna rytmer och sätt att tolka tid inte ges utrymme, deras tid ordnas utifrån och det saknas obruten tid för eftertanke och reflektion (Westlund 1996; Alerby 2000, 2004). Enligt Mayall (1999) upplevs skolan (av elever) som orörlig, hierarkisk och objektiverande. Skolans tidsramar är dessutom segregande eftersom elevers olika förmåga och tempo har betydelse för hur de bedöms i tid och rum (Wyn

& White 1997). Skolans centrala roll som ett socialiserande/lärande tidsrum för barn och unga legitimerar dess styrande funktion och auktoritativa position gentemot elever och deras enskilda intressen.

Ovanstående empiriska utdrag visar att eleverna visserligen reproducerar kulturella bilder av en tid som både är försvinnande och återkommande, men också förhandlingsbar. Det finns i många av elevernas beskrivningar en vilja att, inom skolans tid, skapa egna sätt att vara och röra sig genom tid. De visar att trots skolschemats krav på kroppens närvaro finns det möjligheter att tänja på ramarna, utvinna egna utrymmen och gå sin egen väg. Skolans tidsram ses i dessa tolkningar också som en trygg och pålitlig ram, inom vilken man *får* göra annorlunda. Alla ser inte *dessa* erbjudanden, men *många* är medvetna om vikten av att kunna balansera mellan omgivningens krav och egna preferenser, till exempel mellan det underliggande kravet på ständig närvaro och prestation och viljan att kunna stanna upp ibland, bara vara eller samla tankarna, mellan känslan av att *ha kontroll* och att *vara kontrollerad* av skolans tid.

Vatten

Om strävan efter att skapa ordning i ett flöde av tid

På *Vatten*, vars undervisning dels sker på ett lärcenter under lektionstider, och dels i form av självständiga studier på valfri plats (men oftast hemma), rör sig eleverna under veckan mellan strikt förutbestämda, och självständigt valda, tider och rum. Skolans planering/undervisning är liksom på *Jord* uppdelad mellan olika ämnen och spridda deadlines. Förutom Vera som precis gått sin första termin på *Vatten*, går alla i studien sista året, vilket bland annat innebär att de gör en hel del självständiga val som resulterar i nya grupperingar och tider. De flesta har också färre lektioner än vanligt eftersom skolans intention är att ge eleverna alltmer självständig tid under gymnasietidens gång. Deras besök på lärcentret är därför ganska disparata och korta. De kommer in och försvinner ut efter en lektion och eventuellt lite snack med kompisar och lärare. Deras individuella scheman är inte bara olika sinsemellan utan också temporalt *splittrande* för dem. Som Viktor säger,

just nu har jag [ett] väldigt konstigt schema
jag har tre lektioner
på tre olika dagar
så egentligen är det ganska tidsförstörande
eller tidsödslande
eller vad man ska säga

För många kompletteras den enstaka lektionstimmen med restid och socialt umgänge i anslutning till lektionen, vilket innebär att den tid som är ägnad åt självständiga studier ofta begränsas eller *försvinner* dessa dagar. Vanja rasar mot skolan som skapar meningslösa luckor i hennes tid, ”de slösar med våran tid!” Få, men spridda lektioner, *tar* tid. Vanja har för tillfället bara två lektioner i veckan, en mitt på dagen på måndagen, och en klockan åtta på morgonen på fredagen. Hon är smått ironisk när hon säger att dessa lektioner ”känns det kanske inte som om jag har gått på så många gånger då”. Då var det bättre förut menar hon, när de hade flera lektioner på samma dag, eftersom det då kändes mer meningsfullt att ta sig till skolan. Hon skulle vilja att hennes lektioner var mer samlade, som det är nu, ”ja man förlorar så mycket restid, orkar inte, och då blir det ju så att man kanske hoppar över lektioner”.

Samtidigt har lektionerna en annan innebörd för eleverna på *Vatten* än de har för elever vars scheman fyller dagarna och som därför träffar sina lärare och klasskamrater mer regelbundet och ofta. Eftersom lektionerna på *Vatten* är få och ska fungera som introduktion till eller stöd för det självständiga arbetet blir de mer informativa till sin karaktär. Det säger i alla fall Viktoria som tycker att lektionerna nu ger mer än ”när man har en lärare som står och maler där framme och så ska man kunna det på provet”. Andra utsagor beskriver i liknande termer lektionerna och den traditionella skolform de valt bort. Vanja tycker att det är skönt att hon nu slipper ”dötiden” på lektionerna. Hennes beskrivning av dötid verkar kunna likställas med meningslös eller bortkastad tid, tid som hon kunde ägnat åt något mer meningsfullt (levande). Dötid skapas i en rigid tid som saknar följsamhet relaterat till elevernas skilda rytmer och tempo. Ett exempel som Vanja tar upp är att man i traditionell undervisning kunde tvingas sitta och lösa mattetal efter mattetal som man egentligen redan förstått och behärskade. Vera tycker det är skönt att slippa ”sitta av en massa tid i skolan”, speciellt håltimmar och lektioner som inte gav något nytt. Nu känner hon att hennes tid kan bli mer *effektiv* och fyllas med saker som är viktiga för henne, tiden är inte bara skola, längre.

Effektivitet står i ett motsatsförhållande till dötid eller *tid som inte ger någonting*, och betonas som betydelsefullt för eleverna här. Det ligger i skolans former att man som elev med ett *delvis* individuellt schema och självständig tid ska kunna läsa i sin egen takt, kunna lägga fokus på ämnen man har svårt för och snabbare få undan ämnen man har lätt för. I elevernas utsagor finns en drivande tanke om att den självständiga tiden ska kunna frigöra tid för annat, men också kunna fyllas med så mycket mer än tidigare. Den tanken (eller idealet?) kan få negativa konsekvenser i form av stress och prestationskrav, men det kan också ses och antas som ett erbjudande om att skapa tid och utrymmen som man inte haft tidigare.

Möjligheterna att skapa tid i form av en egen ordning och rytm under de dagar och timmar de studerar självständigt ses som positivt av alla. Vanja säger att,

istället för att skolan säger att nu ska du göra det här
och sen när man känner
att nej jag orkar inte göra det här
då kan man ju byta och göra nåt annat ämne ett tag
det kan man ju inte göra i vanliga skolan

Vincent tycker också det är skönt att han nu slipper göra en massa läxor som han redan kan, ”nu jobbar jag liksom tills jag har lärt mig”, ett meningserbjudande med förståelse och kunskapsbildning som förtecken. Även Vera tycker det är bra att kunna få fokusera på en sak i taget, att kunna göra klart, att stryka ett streck över en uppgift innan man går vidare till andra uppgifter i andra ämnen. Också möjligheten att kunna ta en paus i det som känns svårt och istället göra nåt lättare ett tag, upplevs som meningsfullt.

Känslan som Vincent beskriver ovan, att kunna jobba tills man lärt sig stämmer dock inte helt överens med verkligheten, eftersom det även på *Vatten* finns deadlines och temporala ramar, även om de är vidare till sin karaktär. Det dagliga arbetet är friare och mer följsamt men alla ämnen har sina specifika prov och tidsramar. Eleverna har möjlighet att bestämma ordningen i det självständiga arbetet men alltid i förhållande till kommande prov och deadlines, och de kan inte påverka skoltiden i form av lektioners ordning och längd. Med hänvisning till föregående kapitel och elevernas längtan efter sammanhang och samband mellan olika ämnen, så är det även på *Vatten* upp till eleverna själva knyta ihop variationen av kunskaper till något sammanhängande. Även på *Vatten* går det att tänja på deadlines och omtentamen ger utrymme för nya chanser, men det finns alltid en tid att passa. Utmaningen handlar om att kunna samordna rigida ramar och konventionella sätt med en tanke om självständighet och frihet, de inprickade lektionspassen, lärarstödet och samarbetet i klassrummet *med* det individuella självständiga arbetet som i ett kortare perspektiv saknar både temporala och spatiala ramar. Utsagor visar att dagar med lektioner upplevs som *riktiga* skoldagar, medan dagar som ska ägnas åt självständigt arbete är svårdefinierbara och oklara.

I en intervju med Viola och Vendela diskuterar de sinsemellan hur svårt det är att få ordning på studierna och veta hur de ska göra eller i vilken ordning de ska göra olika saker. Vendela menar att hon hade mer kontroll när hon studerade enligt traditionella former. Det friare och mer ansvartyngda tidsrummet har hon svårare att förstå och kontrollera, det är ett annat *spel* med andra, och för henne, nya regler. Viola känner att hon nu vill kunna gå till skolan och träffa kompisar och ”kanske ha lektion fast man hatade det förut”. Den frihet hon till en början lockades av och fortfarande till viss del vill ha, upplevs alltmer som en förlust av gemenskap och kontroll. Viola och

Vendela använder begreppet ”distansdagar” för att beteckna den självständiga tiden mellan mer regelrätta skoldagar. Att studera på distans har för dem resulterat i en *känsla* av att vara distanserad, utanför skolan som sammanhang och gemensamma tidsramar. Möjligheten att kunna skapa en egen tidsrytm, har vänts till en känsla av omöjligheten att dra egna tidslinjer utanför de konventionella ramarna som andra följer och som legitimerar både inblandning och frigörelse. Distansdagarna låter sig lätt översättas till *lediga* dagar eftersom eleverna är hemma och alla drag av det som eleverna förknippar med skola är osynliga, förutom att det är en vanlig vardag. Viola säger,

jag vet att jag måste plugga och sånt där
och att man ska ta det som en vanlig skoldag
fast det är distansdag
men man gör ju inte det /.../
man vill göra nåt annat
eftersom det inte är lektion

Flera elever understryker svårigheten att komma igång, har man väl börjat och kommit in i studierna är det lättare att få saker gjorda, men det är det där med att börja när ingen annan bestämmer att man ska eller tiden inte indikerar en början och ett slut. Vera beskriver hur hon hela tiden tänker att hon ska, men kommer ändå inte igång:

idag gick jag upp tidigt
jag hade satt klockan på åtta
kom upp ur sängen vid kvart i nio
hade tänkt plugga
satte mig vid köksbordet
men det blev ingenting gjort
jag såg en film med min syrra istället
och spelade TV spel
vid tre tiden eller två tiden
så gick jag och tränade...

Vera går ju första året så hon har fortfarande relativt mycket lektionstid på lärcentret. Hon säger att hon föredrar att vara i skolan med andra, och de samlas ofta några stycken i anslutning till en lektion och sitter och pluggar ihop, kanske inte med samma sak, men ändå.

Att överföra skoltid till rum som man annars förknippar med ledighet och umgänge med familj och kompisar, till exempel hemmet, kan vara en utmaning. Ville

tycker att han blir lat av att vara hemma. Det som i samma miljö men under en av helgens dagar skulle kallats vila, blir nu en helt vanlig tisdag lättja. Ville är medveten om att han borde plugga men kan inte överföra de skollika ramarna och handlingarna till hemmet. Han gör det han brukar göra hemma, och från skolans perspektiv och i sitt eget medvetande blir han lat. Många utsagor pekar på betydelsen av att bekräftas här och nu, att bli sedd, för att de ska kunna komma igång och studera hemma. Ville säger uppgivet att ingen verkar bry sig, ingen ”ringer och frågar varför man inte kommer liksom”, medan Vanja med ett skratt tillägger att lärarna blir förvånade när de inte skickar in uppgifter i tid ”och det är ju bara att inse att det gör man inte om inte folk tjar på en”.

Svårigheten att ordna tiden själv, mellan förutbestämda ramar och självständig tid, resulterar ofta i att man drar ut på och skjuter upp vissa saker, till exempel de ämnen man tycker är svåra eller tråkiga, och när deadline närmar sig eller provet plötsligt visar sig vara imorgon får man sitta hela natten och hoppas på att det går vägen ändå. Att plugga i sista minuten är ju inte unikt för elever på *Vatten*, även på *Jord* säger många att de lägger upp sina studier så, mer eller mindre medvetet.

Ett meningserbjudande som många av eleverna på *Vatten* ger uttryck för, och som skolformen delvis tillåter är möjligheten att skjuta på och vidga tidsramar, att till exempel förskjuta dygnet och att plugga på kvällar och nätter, hellre än tidiga mornar. 77 elever på skolan har fått beskriva och svara skriftligt på frågor om sina erfarenheter av arbetet med en hemtentamensuppgift i svenska. De flesta började sent, några dagar före inlämning. På frågan vilka tider på dygnet de arbetade med tentan svarade 11 personer att de arbetade dagtid, alltså morgon, förmiddag och eftermiddag, 24 personer svarade att de pluggade alla tider på dygnet, det varierade alltså när de pluggade, och 42 personer pluggade uteslutande på kvällar och nätter. Även några av eleverna på *Jord* beskriver att de hellre använder natten till att studera men också och kanske framför allt till andra kreativa aktiviteter. Sena kvällar och nätter garanterar privata egna utrymmen, utan insyn eller övervakning, temporala krav och normer. Nattens privata ramar legitimerar också möjligheten att bara vara, ensam, utan att känna att man samtidigt går miste om de gemensamma aktiviteter och erfarenheter som dagens tider kan erbjuda. En förskjuten dygnsrytm kan bero på många saker, biologiska preferenser, men kanske också betydelsen av att kunna utvinna egna utrymmen i tiden. Många på *Vatten* lyfter också fram vikten av att kunna vara flexibel, att ibland studera på morgonen om det är något särskilt och annat man vill göra senare på dagen, att ibland kunna sitta koncentrerat och längre stunder om man behöver och vill, och ibland kunna variera sina göranden, pendla från det ena till det andra, om det känns bättre; att skapa en egen rytm i tid och rum.

Vatten som skola erbjuder möjligheten att, inom specifika tidsgränser, kunna skapa sin egen tidsrytm och ett eget sätt att studera i tiden. Från elevernas perspektiv

ses denna möjlighet som ett erbjudande de försöker omsätta i handling. Många tycker det är svårt eftersom skolans tid och framför allt distansdagarna tenderar att överlappa fritiden och man lyckas inte samordna skolans tidsramar med andra göranden och tider. Den erbjudna friheten kan i vissa fall upplevas som en förlust av den kontroll och den gemenskap man kände innanför skolans tidsramar. Utmaningen ligger i att kunna återupprätta kontrollen på nytt, men på andra villkor och med andra verktyg än man hade tidigare.

Viggo och Vidar å andra sidan, tycker att det är bra att olika tider blandas upp och att de kan följa sin egen rytm, variera och koncentrera i sin egen takt och på sitt eget sätt. ”Man har ju mer tillgänglig tid” som Vidar säger. De, liksom också Vincent, tycker att friheten att bestämma över tiden själv har gjort dem mer kreativa, framför allt vid den egna datorn. De delar ett intresse av teknik, datorns och multimedias användningsområden. Studier via den bärbara datorn och ett gemensamt nätverk verkar vara ett erbjudande för dem att kombinera *nytta* med *nöje*. Vidar säger i en intervju att,

på både min fritid
och arbetstid
sitter jag framför datorn
så då kan man ju kombinera
man kan ju ha fritid i bakgrunden
och arbete i förgrunden
på ett eller...
ja alltså
på datorns skrivbord
kan man kombinera båda

Vidars utsaga antyder ett sätt att positionera in sig på skiljelinjen mellan olika tider, mellan struktur och handling, med hjälp av den nya teknikens möjligheter. En position som innesluter olika tider, men som grundar sig i specifika intressen och preferenser, och en förmåga att balansera mellan dem och skolans tidsramar. Vad som förstås som fritid/arbetstid, distanstid/skoltid, varierar från person till person, mellan individuella intressen och erfarenheter, och har betydelse för hur eleverna positionerar in sig och hur de samordnar olika tider med varandra. Tidssjälvet förmåga att se erbjudanden i mellanrummet mellan olika tider samt möjligheten att lösa de identifierade utmaningarna, har betydelse för hur de studerar och upplever sina studier som frigörande alternativt utom kontroll.

Vid ett tillfälle bad jag 29 elever på *Vatten* skriva ner det första de kom att tänka på när de hörde ordet *frihet*. Variationen av olika förklaringar och känslor visar att

frihet kan vara många olika saker för olika människor, och att det som är frihet för en inte är det för en annan. Ett urval tankar om och beskrivningar av frihet visar att frihet både är en individuell känsla men också, och alltid, ett kontextbundet fenomen:

- * Frihet för mig är när man kan jobba i sin egen takt och inte behöver stressa fram uppgiften
- * Om det inte vore frihet så skulle vi alla kriga mot varandra
- * Inga plikter, inga tider att passa, göra vad man vill, ingen annan än jag bestämmer
- * Känslan av att klara sig ensam, samtidigt som du har hela världen för dina fötter
- * I Finland med farmor
- * Frihet är himmel
- * Inga krig inga krig inga krig inga krig inga krig inga krig
- * Slippa behöva känna en enorm stress att allt måste bli klart på en gång
- * Jag tänker på ett hav
- * Frihet finns i olika former men är ändå obefintlig, man kan aldrig vara helt fri
- * Ansvar/valmöjligheter och ångest/svårigheter
- * Resa utomlands
- * Att helt enkelt själv kunna styra sitt liv
- * Inga krav/ingen press
- * Frihet är att kunna välja min framtid

Elevernas tankar är givetvis påverkade av omgivande rytmer och tider, tiden på dagen, veckodag, dagsform, tidigare erfarenheter, personliga och kulturella intressen, men många verkar trots allt förknippa frihet med det egna självets valfrihet, en möjlighet att själv *kunna* bestämma, kontrollera och styra sitt liv.

Eleverna på *Vatten* har olika erfarenheter och positionerar in sig på olika sätt på skiljelinjen mellan frihet och ansvar, alla ger de uttryck för känslan av att vara privilegierad, att ha fått en möjlighet, men att denna möjlighet också kräver en specifik förmåga för att kunna förverkligas. De balanserar mellan viljan att själva kontrollera och bestämma ordningen, och längtan efter att få omslutas av fasta tider som bestämmer och talar om vad som ska göras, när det ska påbörjas och när det ska avslutas. Några av dem löser de nya temporal utmaningarna med hjälp av självbestämmandets meningserbjudanden. Andra är mer uppgivna och söker sig tillbaka till det som var, eller/och förkastar det självbestämmande i termer av rörigt, meningslöst och fel. Känslan av att slippa dötiden under lektioner, att behöva traggla uppgifter man redan kan, eller lyssna på saker man redan vet allt om, har för några lett till upplevelsen av en annan slags dötid, i mellanrummet mellan det tidsbestämda och det obestämda. Utrymmet av *varken eller*, varken skola eller fritid, varken frihet eller tvång, lektioner eller självständigt arbete har en tendens att sträckas ut och ta överhanden för några av eleverna. En central utmaning på *Vatten* består därför i att

skapa en egen ordning och sätta egna temporala gränser i rum som lätt förknippas med andra göranden än skolan.

Frihet till, eller frihet från en meningsfull tid

Frihet, liksom kontroll är en känsla som uppstår på skiljelinjen mellan struktur och handling. Som *känsla* kan frihet eller kontroll inte erbjudas utan måste upplevas och ses utifrån enskilda personers perspektiv och upplevelser. Varken frihet eller andra känslor kan enligt Sten Andersson (1992) ägas eller existera som ett ”förråd” hos människan, de skapas alltid på skiljelinjen mellan vad hon ser och uppfattar i förhållande till omgivningen, olika situationer, möjligheter, risker och så vidare. Om känslan av att ha kontroll, respektive känna sig kontrollerad var centrala i föregående avsnitt, ses känslan av frigörande tid respektive känslan av förlust (av kontroll) som relevanta för att ge en rimlig förklaring till utsagorna ovan.

Eleverna balanserar här *mellan* förlusten av en tidsram som garanterade den egna personens framträdande och en delad tid i skolan *och* känslan av frigörelse, tillika möjligheten att kontrollera och skapa sin egen studietakt och rytm. Erich Fromms (1943:1993) termer *frihet till* respektive *frihet från* säger något om våra kulturella underliggande ramar, men ringar också in det individuella perspektivets roll och variation. Att vissa människor upplever en känsla av frihet *till* möjligheter och självförverkligande, och andra en frihet *från* möjligheter och kontroll, i liknande sammanhang och tidsrum beror delvis på kulturella maktpositioner, men kan också ses som ett resultat av enskilda människors grundläggande känsla av tillit och sammanhang, alltså tidssjälvets positioner.

Människans känsla av frihet eller brist på kontroll ingår i en komplex relation av sociala positioner, erfarenheter och sammanhang och är kopplat till tolkningar av tid och vilka kvaliteter tiden i skolan innefattar. För att kunna känna tillit till tiden i skolan och frihet till självförverkligande i olika sammanhang, krävs både självkänedom och en känsla av kontroll i tid och rum, en känsla av att veta vad man vill och kan, vilket enligt Fromm är en av de svåraste uppgifter en människa har att lösa. I det vardagliga, i drömmar, lek och fantasier blandas föreställningar om vad jag vill och borde vilja, vad jag känner och borde känna, vad jag tänker och borde tänka...

Ziehe (1982) beskriver individualiseringen som en process i vilken människan befriades från tidigare kulturella traditioner och ordningar. Framför allt befriades hon från moraliska förpliktelser som enligt en tidigare ordning band henne vid en viss livsstil, och en förutbestämd framtid. Hennes främsta ansvar ligger nu i att uppleva sitt liv och att via dessa upplevelser finna sig själv. Att ansvaret begränsats till att enkom gälla den egna individen kan vid en första anblick tyckas bekvämt, men med tanke på att individualiseringen i det moderna samhället samtidigt innebär en upplösning av fasta strukturer och förändrade livsvillkor, ter det sig stort nog. Carl Göran Heidengren

(1995) skriver att människan i det moderna samhället är mer hänvisad till sig själv, att självmant frambringa, sätta samman och iscensätta sin biografi. En uppgift som enligt Bauman (1993) tvingar det moraliska subjektet att, i en annan utsträckning än tidigare, reflektera över existentiella frågor som tidigare varit givna. Manuel Castells (2000) beskriver hur det som länge existerat och skapat mening i form av en livscykel sakta med säkert ”ersatts med ett moment av existentiella beslut” (s 499). En urgammal biologisk rytm som utformats i relation med naturens rytmer och ”i enlighet med ett samhälle där de flesta spädbarn dog, där kvinnans reproduktionsförmåga måste utnyttjas tidigt, där ungdomen var flyktig, där detta att bli gammal var ett sådant privilegium att det medförde respekt för en unik källa till erfarenhet och vishet, och där återkommande farsoter kunde sopa bort en betydande andel av befolkningen” (s 494). Under de senaste två århundradena har industrialisering, medicinsk utveckling, utvecklandet av sociala och mänskliga rättigheter förändrat denna rytm. En annan slags livscykel har byggts upp utifrån sociala kriterier och snarare än biologiska risker och begränsningar. Utbildning, arbete, karriär och pension bildar en *modern* livslinje, men det är upp till den enskilda människan att skapa förutsättningarna för att den kommer till stånd, och känns meningsfull!

Elevernas känsla av frihet till eller frihet från handlar inte bara om tiden i skolan eller om individuella tolkningar av självständighet, det handlar också om samhälleliga, politiska och sociala rörelser som eleverna både reproducerar och är en del av. När tidsramar som tidigare legitimerat både vila och arbete, privata utrymmen och delade, förändras eller försvinner måste eleverna på *Vatten* tänka *om*, men framför allt tänka *på* tid, rytm och handlingars ordning. De måste ta beslut angående när, hur och var, beslut som tidigare varit givna på förhand. De måste själva ta ansvar för delar av sin studietid, inte bara *när* de pluggar till proven, utan *att* de faktiskt studerar, utan att någon annan ser. De måste göra egna planeringar som visserligen utgår från gemensamma tidsramar, men som har individuella konsekvenser. Centrala utmaningar verkar vara att dra egna linjer i tid och rum, och att samordna skolans strikta tidsramar med de självständiga studierna, men eleverna ger också uttryck för olika erbjudanden som den självständiga tiden *kan* ge, känslan av att inte känna sig kontrollerad eller styrd, möjligheten att undvika dötid, möjligheten att bestämma själv i större utsträckning än förut.

Framför allt *vill* eleverna *vara fria* i betydelsen självbestämmande och unika, men alla finner inte rätt väg. Kanske har de inte tillräckligt mycket tillit till den egna förmågan att skapa tid och utrymme, själv, kanske blir valmöjligheterna för stora och för många? Kanske blir utmaningen att samordna omgivande kulturella krav på prestation, framgång och självutveckling för svåra att samordna med egna, individuella preferenser och förmågor? Kanske är skolans förutbestämda plan svår att samordna med elevernas egna tolkningar av självständig tid i skolan? *Vatten* som skolform kan

sågas vara en övning i frihet där målet är att hitta en *egen väg* till examen och redan förutbestämda kunskapsmål.

Luft

Om att skapa en egen rytm, med hjälp av vanliga tidsramar

Varför väljer man att plugga gymnasieprogrammet på distans från skola, klasskamrater och lärare? Det finns flera svar på den frågan, men den vanligaste orsaken bland elever på *Luft* är att man bor långt bort, i ett annat land. Elevernas föräldrar har fått jobb utomlands men planerar att återvända till Sverige inom några år, och då kan en svensk gymnasieutbildning vara mest användbar eftersom utländska gymnasiebetyg inte går att översätta direkt till svenska poäng. Andra väljer distansstudier därför att de av olika anledningar inte klarar av att vara i en traditionell skola. Lucia vill inte gå i en vanlig skola för hon känner sig ”instängd” och Lisen valde distans därför att hon aldrig tyckt om att sitta bland andra människor och plugga. Det upplevda tvånget på närvaro fick henne att sluta skolan, trots att hon ville studera. Nu har hon hittat *Luft* och trivs med sina studier (och sin tillvaro). Lukas bor utomlands men valde distansstudier främst för att kunna ägna så mycket tid som möjligt åt att spela golf (som han tränar på elitnivå). Studier på distans erbjuder honom möjligheten att studera enligt en egenanpassad tid. Några av eleverna i studien har alltså *valt* distansstudier framför andra, mer traditionella sätt att studera, medan andra inte känner att de har något alternativ. Den skillnaden har förstås betydelse för hur de upplever sina studier, känslan av tiden med skolarbetet.

Ungefär hälften av informanterna har valt distansstudier därför att de *vill*, och hälften därför att de av olika omständigheter *måste*. De flesta av de sistnämnda har en mer negativ inställning till sina studier, de beskriver som Love, att studierna nu känns både tyngre och tar mer tid, ”man behöver plugga mycket mer än på en vanlig skola, i ett vanligt gymnasium räcker det ofta att vara med på lektionerna så har man ett G.” Liv beskriver också sina studier som tröga och hon tycker inte att hon kommer in i någon bra rytm. Hon tror att hon egentligen behöver ett schema men kommer sig inte för att göra något utan pluggar helt enkelt med det hon ligger mest efter i. Så är det också för Lukas och Lasse. De två, liksom också Love, läser på distans men sitter varje dag i skolbänken på en närliggande skola, de har fasta tider för när de börjar och slutar och träffar varje dag andra elever som också läser på distans. De har vissa ämnen gemensamt med andra elever men pluggar annars självständigt utifrån individuella veckoscheman. Valet att studera på distans men i ett specifikt skolrum är deras eget.

Precis som på *Vatten* kan de flesta av eleverna enas om att friheten att välja är en positiv möjlighet, men inte självklart ett erbjudande som de tar till sig och gör något

av. De som inte antar möjligheten i termer av ett erbjudande verkar hindras av den utmaning de upplever att saknaden av andra innebär. Saknaden av känslan av att ingå i ett sammanhang och ett tidsrum som man delar med jämnåriga, eller andra som gör samma sak som en själv. De vill inte själva ha ansvaret över en skoltid som verkar *hänga i luften*, skild från alla andra. Liv skriver uppgivet att hon längtar efter att få sitta i ett klassrum och lyssna. På distans måste man läsa och skriva i en helt annan utsträckning, vilket hon snarare tycker förlänger och tynger arbetet. Love beskriver, liksom Vendela och Ville på *Vatten*, hur platsens invanda mönster och vanor inverkar på hans tankar och handlingar. Olika rum har olika betydelser och dessa kan vara svåra att ändra utan hjälp eller stöd. Love skriver,

Man känner sig inte som om man går i en skola när man är hemma, alltså har man inte samma tankesätt, alltså jag är i skolan, här måste jag vara så varför inte plugga.

Andra, och framför allt de som valt distansstudier för att de av olika anledningar inte trivs i den traditionella skolan, tycker att deras tid nu blivit tillgänglig och därmed mer följsam. De utvecklar en egen rytm i sitt skolarbete och inom de veckobaserade tidsramar skolan skickar dem varje måndag. De tycker, till skillnad från Love och Liv ovan, att deras skoltid känns både kortare och mer meningsfull, eftersom de nu själva kan välja i vilken ordning de vill läsa olika ämnen, och *pluggtiden* känns mer effektiv eftersom de (precis som eleverna på *Vatten*) kan hoppa över eller snabbt göra uppgifter som de tycker är lätta för att istället ägna tid åt ämnen som de har svårare för. Lisen skriver att hon tycker att möjligheten att "jobba undan" tillhör de största fördelarna med studier på distans.

Hur de planerar och lägger upp sina dagliga studier varierar, men de flesta väljer en ordning som de känner ger dem mest motivation och som de efterhand kommit underfund med är den bästa, för dem. Vissa väljer att plugga ämnen som de tycker är svåra först, andra väljer de lätta eftersom det då går fortare att komma in i studierna och också avsluta delar av det man måste göra. Det motiverar dem att fortsätta, att påbörja något annat, en annan uppgift i ett annat ämne. Lucia beskriver att hon upplevde mer traditionella skoldagar som långa, eftersom deras längd var förutbestämd och inprickad i schemat, och dessutom ofta kompletterades med läxor. Nu slipper hon dötiden, väntan på nästa lektion eller andra klasskamrater, och hon behöver inte göra saker som hon redan kan eller förstår. Tiden blir mer koncentrerad, eller som Lucia skriver, "man jobbar mer intensivt så man blir klar fortare".

För många har det tagit tid att förstå och känna efter vad som passar dem och i förhållande till skolans krav och tidsramar. Nästan alla har *börjat* utan schema eller

planering men efterhand insett att det inte fungerar utan att de hamnar i stressiga situationer eller tappar kontrollen. Leo skriver att,

/.../ förra året fick jag lägga upp allt hur jag ville och plugga hur jag ville. Det slutade med att jag gjorde ett helt års arbete i april och maj månad och det blev nästan 14 timmar varje dag som jag pluggade och det var inte bra för mig och för mina lärare. Så vi var tvungna att sätta upp tider.

Nu planerar Leo och hans handledare alltid ett veckoschema tillsammans. Det finns fortfarande utrymme för Leo att göra mer än det var tänkt för dagen och därmed kunna frigöra tid längre fram i veckan, men för det mesta håller han sig till de tider han och handledaren ”satt upp”. Andra planerar och bestämmer själva när och i vilken ordning, och liksom Leo föredrar de flesta att arbeta med ett ämne i taget, att göra klart ett ämne för veckan innan de börjar med nästa. Lisen beskriver att hon föredrar mindre men fler uppgifter framför större och få, eftersom hon gärna vill kunna avsluta något under dagen. Hon tycker också att det känns skönt att veta vad som kommer sen, alltså vilken uppgift som följer på det hon just avslutat.

Det veckolånga tidsperspektivet ger eleverna möjlighet att se och förstå hur mycket och vad de förväntas plugga under en vecka, men inte utan utrymme för egna val och rytmer, inom veckoplanens gränser. Att kunna inleda veckan med det som man upplever vara tyngre och svårare för att ha det avklarat eller, som vissa föredrar, börja med det lätta eller roliga för att känna att man kommer någonstans, är erbjudanden som identifieras och antas av flera elever på Luft. När eleverna börjar och slutar under dagen varierar något från person till person och från dag till dag, men alla börjar någon gång under morgonen/förmiddagen och slutar under eftermiddagen/kvällen (förutom Lara som föredrar att plugga på kvällen och natten). De tar pauser för lunch och ibland längre pauser för ärenden eller för att helt enkelt gå ut och ta lite luft i trädgården. När någon familjemedlem eller vän kommer hem från skola/arbete kanske de slutar för dagen eller tar en paus för att sedan sitta och plugga en stund under kvällen. Deras dagliga tidsramar är relativt *vanliga* och anpassade till det sociala livet omkring dem. Lotta skriver,

Jag pluggar alltid på dagen. Jag försöker också stiga upp tidigt och börja plugga så att det blir mer som en vanlig skoldag eller arbetsdag. Även om jag skulle kunna vända på dygnet och sova sent på dagarna tycker jag det är skönare att bli klar tidigt på dagen. På eftermiddagarna och

kvällarna är ju alla andra lediga, så då vill jag ju träffa kompisar.

Lotta återkommer hela tiden till distansstudiernas likhet med vanliga studier. ”Alla som man träffar tror att jag bara använder datorn, trots att jag egentligen inte använder datorn speciellt mycket mer än jag skulle ha gjort om jag gått i vanligt gymnasium.” Lotta betonar att hon gör vanliga saker, vanliga skollika saker hela dagarna, fast hemma. Lara har inget fast schema eller någon specifik ämnesordning när hon studerar. Men även hon hänvisar till det vanliga och skollika i sina studier. Hon kan ha flera dokument öppna samtidigt på datorn och hoppar sedan fram och tillbaka mellan uppgifterna; ”jag försöker hålla mig som till ett vanligt schema, med flera ämnen om dagen”.

På *Luft* balanserar många av eleverna *mellan* viljan att göra som man vill, på ett eget sätt *och* strävan efter att vara vanlig, trots att man varken syns eller hörs *i* skolan. Att inte vara närvarande med sin kropp är en utmaning som alla känner av. De saknar närheten av andra, men också möjligheten att kunna ha ett riktigt samtal med lärare och andra elever, ”att ha debatter på nätet är inte samma sak som att vara tillsammans i ett klassrum” skriver Lara. Att bara kunna ta emot skriftlig information från lärare och att alltid behöva *skriva* ner frågor och problem som man stöter på är andra utmaningar som eleverna måste hantera. Dessutom kan lärarnas svar dröja upp till flera dagar och eleverna skriver att de ofta måste försöka lösa de flesta uppgifter själva, eller med hjälp av någon familjemedlem. Att inte kunna diskutera med andra kan i vissa ämnen som antingen är nya för eleven eller kräver muntliga övningar som språk, beskriver eleverna som utmanande och tunga att ta itu med själv. Även om man läser samma program och löser samma uppgifter som andra jämnåriga på distans är deras enskilda studier och dagliga reflekterande, pluggande och handlande skilt från och också osynligt för andra. Man är ”i sin egen lilla värld” som Lara skriver, och det är alltid upp till en själv om man träffar andra eller pratar *på riktigt* med kompisar eller andra under dagen.

Å andra sidan lyfter eleverna fram självständigheten och ansvaret över den egna studietiden som både *nyttigt* och viktigt, en försmak av vuxenlivet eller studier på universitetet. Liksom elever på *Jord* och *Vatten* betonar eleverna på *Luft* vikten av att lära sig planera och använda tiden bra och *rätt*, så att det både gynnar dem själva och omgivningen. Lisen skriver att ”för att få ut så mycket som möjligt av den tid man har bör man göra det bästa av den”. Problemet, som bland andra Lucia lyfter fram, är att deras tid på ett sätt är distanserad från andra och därför sällan *behöver* anpassas till andra människor, men så ser inte livet med självklarhet och för alltid ut:

/.../ man vänjer sig vid friheten och att vara sin egen chef. Sedan, när gymnasiet är slut kanske det känns motigt (för en del) att ta ett vanligt 9-5 jobb 5 dagar i veckan. Det tycker i alla fall jag. Det är därför jag har startat mitt eget företag för jag vill fortfarande ha kvar friheten. Den betyder jättemycket.

För några resulterar självständigheten och ansvaret i en känsla av frihet, medan andra alltså flyr den i den mån de kan genom att utföra sina studier i rum om de delar med andra, i en skola och mellan förutbestämda, gemensamma tider. Beskrivna erbjudanden finns i det självbestämmande, i möjligheten att göra som man vill i förhållande till den dagliga tiden. Den möjligheten är också uttalad från skolans perspektiv och förstås av eleverna som ett ideal. Möjligheten att välja och att organisera själv *kan* leda till att man läser mer en dag för att kunna ta ledigt nästa, eller att man tar ut sportlovet en annan vecka än andra, men oftast inte. Alla i studien väljer att studera inom de sociokulturella ramar som kompisar och föräldrar lever, arbetar och vilar efter. Vad är det för mening med att vara ledig, om ingen annan är det samtidigt? Däremot finns skillnader och personliga rytmer och ordningar i ett dags- och veckolångt perspektiv, i vilken ordning man läser olika ämnen och när på dagen.

Breven från elever på *Luft* beskriver en skolvardag som både är lik och olik en mer traditionell skoldag. Elever och lärare har sinsemellan aldrig träffats. All kommunikation är skriftlig, vilket betyder att kroppens gester, uttryck eller utseende saknar betydelse. För några av eleverna är detta ett erbjudande om att slippa närvara, men ändå gå i skolan (som alla andra). För andra är det en central utmaning att inte synas eller höras. Att plugga på distans handlar om att kunna *balansera* känslan av frånvaro från skola, klasskamrater och lärare *med* friheten att själv bestämma, och förmågan att organisera sin kropp och sina studier i rum som inte är skollika. De elever vars tidssjälv finner ett sätt att vara och som trivs med det självständiga arbetet positionerar in sig *med hjälp* av det vanliga, igenkännbara *och* det nya. Elever som inte trivs med sina studier saknar främst gemenskap med andra och de sociala aspekterna av skolans tidsrum, men ibland också en struktur som befriar dem från ansvaret över tiden *med* skolan.

Närhet eller distans, vanlig eller ovanlig elev?

Eleverna på *Luft* studerar på samma gymnasieprogram men de har aldrig träffats. Den distans i tid och rum som eleverna ger uttryck för har både positiva och negativa konsekvenser för deras erfarenhet av studierna (och livet). En förklaring till deras varierade känslor och beskrivningar har sin grund i *varför* de läser på distans. För några upplevs det som en sämre, men i rådande situation, nödvändig lösning. För

andra innebär studierna på distans en befrielse från tidigare erfarenheter av instängdhet, utanförskap och tvång. Deras beskrivna utmaningar och erbjudanden kan delvis förklaras med hjälp av begreppen *närhet* respektive *frånvaro/distans*. Studier av unga elevers upplevelser av distansundervisning har visat att mindre struktur och andra kommunikativa villkor kräver mer autonomi och tillit av den enskilde eleven (Moore 1993; Balldin 2004). Elever på *Luft* som valt distansstudier för att de inte trivdes i den traditionella (stationära) skolan närmar sig denna autonomi, men de kämpar också med känslor av ensamhet och av att inte vara vanliga. Michael Moore (1993) använder begreppet *transaktionell distans* för att beskriva de specifika villkor som distansundervisning ger upphov till. Det är en distans som inte har med geografiska avstånd i tid och rum att göra utan som handlar om känslan av kommunikativt och mentalt avstånd. En upplevelse som alltid är beroende av hur väl man lyckas överbrygga känslan av att vara distanserad med hjälp av struktur, till exempel nya former för kommunikation och bekräftelse, i andra rum är de fysiska. Eftersom viktiga delar av en dialog, såsom gester, miner och tonfall saknas i studier på distans måste dessa kompenseras genom andra former av möten och meningsfulla ramar för studier, men inte alltför rigida ramar och inte alltför konstruerade möten. Skolans veckoplanering används (om den används!) som en riktlinje och utgångspunkt för elevernas självständiga planer och studier, den legitimerar både deras studier och dem som gymnasieelever. Men, planeringen ersätter inte känslan av att dela rum och studier med andra. De är själva med sin tid.

Många av eleverna på *Luft* försöker tona ner det konstruerade och ovanliga i sina studier, samtidigt som de lyfter fram unika möjligheter i tid och rum som erbjudanden användbara för att utforma en egen rytm i sina studier. Det unika utvecklas och tar form inom och utifrån mer konventionella tidsramar och sätt att vara i det vardagliga livet med andra. Det dilemma som de här eleverna står inför handlar om viljan att få göra på ett eget sätt, men ändå inte tolkas som ovanlig, om viljan att studera som alla andra, utan att bli sedd av dem. Vikten av skoltidens sociala linjer återfinns i utsagor från alla tre skolformer, men tydligare i den skolform som kanske skiljer sig mest från det gängse. På *Luft* skapas och reproduceras individuella rytmer med hjälp av och utifrån vanliga och socialt inneslutande tidsramar, i en strävan efter att känna sig inblandad och vanlig.

Christensen och James (2000) menar att det finns en vilja hos elever att beskriva sig själva som vanliga i termer av *sociala individer*, ”as someone with friends, rather than as someone who sits inside on his own reading” (s 174). Det normala anses vara att dela, eller framför allt vilja dela sin tid med andra. Idén om åldersgruppens gemenskap skapar utgångspunkter för vissa elevers upplevda utanförskap, liksom idéer om normalitet skapar villkor för upplevelsen av att vara unik och speciell i en positiv bemärkelse. Eleverna på *Luft* studerar i ett mycket *speciellt* tidsrum, vilket också gör

dem speciella. För att motverka känslan av distans och utanförskap dras de till och beskriver hur de använder sig av vanliga tidsramar i sin planering av studierna, och i vardagen med andra.

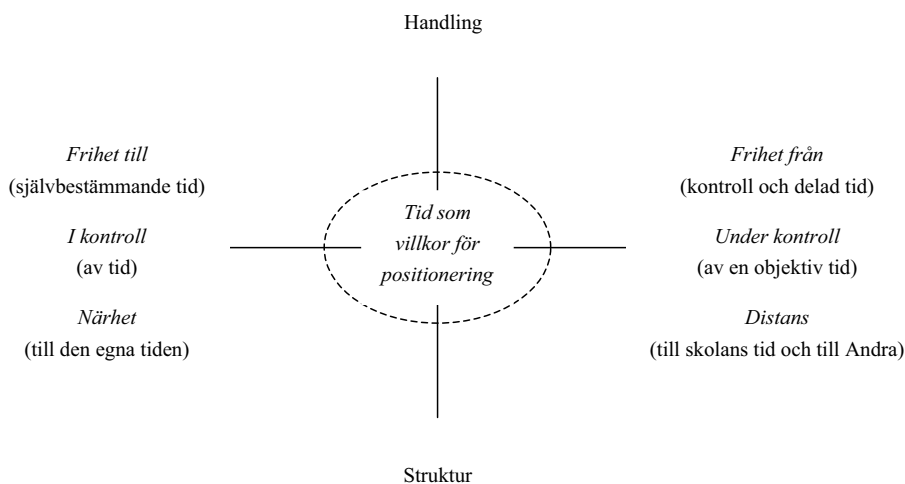
I sin avhandling om hur gymnasietjejer positionerar in sig som *tjejer*, visar Fanny Ambjörnsson (2003) hur strävan efter att bli en självständig och fri individ möter utmaningar i form av sociokulturella värderingar som bestämmer vad som karaktäriserar självständighet respektive stereotypa ofria beteenden. När vissa tjejer anpassade sin stil till den dominerande gruppens uppfattades de som mer *sig själva*. De blev fria individer först när de accepterat och anpassat sig till en rådande föreställning om det normala. Ambjörnsson menar att hemligheten bakom den åtråvärda individuella friheten verkar ligga i en anpassning till normerna, vilket betyder att det unika och det förgivet tagna blir två sidor av samma mynt.

De elever som uppsöker skollika rum och förutbestämda tidsramar för sina studier menar att ensamheten i kombination med känslan av att vara i andra rum än skolans, leder dem bort från studierna, och gör tiden meningslös. Beskrivningar av tid i skolan får en annan innebörd när skolans tidsramar, klassrum och klasskamrater kopplas bort från själva skolarbetet. För några ses förändringen som ett erbjudande om att kunna skapa något eget och nytt, medan andra tappar kontrollen över både den egna tiden och skolans. För att kunna dra egna linjer som överensstämmer både med skolans tidsramar och tidssjälvetns preferenser och behov måste man hitta en jämvikt mellan (erövrade) erbjudanden och (därmed hanterbara) utmaningar. *Samma skolarbete upplevs och hanteras olika, beroende på vem man är, var man är och varför man är just där.*

Skoltidens sociala betydelse – om tidens band till rummet

Vi har sett hur eleverna i de olika skolorna förhåller sig till, tolkar och använder tid på olika sätt, hur de ser och antar olika utmaningar och erbjudanden. Men tidens villkor kan delvis också relateras till *Jord*, *Vatten* och *Luft* som skolformer, former som presenterar och erbjuder specifika möjligheter och förutsättningar i tid och rum. Att vara i eller under kontroll, känna sig fri att bestämma över tiden i skolan eller tappa kontrollen, att känna närhet till den egna tiden eller distans till både skolans tid och andra människor är tolkningar och känslor som återkommer i alla tre skolformer. De överlappar varandra och kan ibland säkert upplevas som vore det samma sak, att tappa kontrollen över den egna och skolans tid kan förknippas med känslan av frihet *från* sammanhang och närhet. Men känslorna är också kontextbundna. Få elever på *Luft* skriver om känslan av att vara styrd eller kontrollerad, däremot är det en underliggande frustration i utsagor från *Jord* och *Vatten*. Få elever på *Jord* uttrycker att de saknar

närvaron av andra, eller känslan av att bli bekräftad och sedd, men det gör många av eleverna på *Vatten* och *Luft*. Figuren nedan illustrerar sambandet mellan dessa tolkningar/känslor och understryker att flera olika känslor kan överlappa varandra och existera samtidigt på skiljelinjen mellan struktur och handling: Elevernas tolkningar av skolans tid är en komplex väv av egna erfarenheter och intressen, kulturella linjer och underliggande uppmaningar, vilka tillsammans bidrar till olika villkor för positionering.



Figur 6. Figuren illustrerar den komplexa relationen mellan elevers olika tolkningar av tid som konstruktioner på skiljelinjen mellan handling och struktur, och hur att dessa i sin tur har betydelse för vilka villkor för positionering eleverna ser och hanterar.

Tid och rum är som fenomen som är nära förknippade med varandra, det visar inte minst elevernas beskrivningar av de nya villkor som identifieras när schemat inte längre visar *när* och *var*, i vilken *ordning* eller i vilken *takt*, och hur de uppfattar sig själva när rummet inte längre hänger samman med skolans tid. Kulturella föreställningar om tid och rum har betydelse för hur vi uppfattar oss själva och våra handlingar i termer av rätt och fel, i eller ur fas med tiden. Som Asplund (1985) skriver kan olika karaktärsdrag eller personligheter relateras till en tidslig kulturell struktur:

Varje 'karaktärsdrag' innefattar någon sorts förhållningssätt till tiden, även om karaktärsdragen också kan innefatta mycket mer än ett sådant förhållningssätt (Asplund 1985 s 112).

Motsatsparet lättja/flit är enligt Asplund karaktärsdrag vars innebörd har en tveklös relation till tid. Lat är den som uträttar mycket litet under en given tidsintervall, medan den flitige tvärtom uträttar mycket i förhållande till klockans tideräkning. Den late kan i sin extrema utsträckning sägas bli apatisk, medan den flitige kan övergå till att bli manisk eller hysterisk, överaktiv och så vidare. Det finns i vår kultur flera karaktärer som alla grundar sig i enskilda människors användning av tiden: effektiv, taktisk, noggrann, eftertänksam, konstruktiv, sävlig, snabb, aktiv, passiv och så vidare.

Elevernas beskrivningar pekar på vikten av att använda tiden väl, i betydelsen effektivt och välvägt, men rummet har också betydelse för hur de *känner* sig. Ville säger att han känner sig lat under de veckodagar som eleverna förväntas studera självständigt. Han tycker att han blir lat av att vara hemma och studera, det vill säga han använder inte tiden såsom han upplever att han borde. Ville vet att han borde använda tiden till att studera men känslan av att inte bli sedd och bekräftad för det han gör eller inte gör, hindrar honom. På liknande sätt beskriver Jenny att hon tycker att tiden känns slapp när de inte har lika många lektioner på schemat som de tidigare haft. Egentligen har ju tid frigjorts från schemat till det självständiga projektet, men dessa luckor omvandlas inte automatiskt till arbete. Elever på *Luft* som ordnar sin egen studietid i tid och rum beskriver hur de premierar uppgifter som de kan slutföra under dagen, för att de då känner att de fått något gjort.

Kroppens frånvaro ställer elever inför nya eller andra utmaningar i tid och rum. Att inte bli sedd och hörd i rummet har konsekvenser också för hur man uppfattar tidens rörelser och framförallt för hur man planerar sin egen tid så att den sammanfaller med andras, så att den egna rytmen garanteras och innefattar både början och slut, bland annat som ett tecken på att man faktiskt gör något, även om ingen annan ser. Tidssjälvet kroppsliga frånvaro respektive närvaro har betydelse för hur tiden upplevs och hanteras, det berörs inte bara av när, utan också var. En gemensam tid synkroniserar och binder kroppar och tidssjäl i tiden, medan den individualiserade tiden frigör och separerar dem. Förlusten av de ramar som delar in tiden i privat, offentligt, arbete och vila och som därmed legitimerar vissa göranden på vissa tider, som verkar *befriande* efter en lång skoldag eller inför ett stundande lov, gör i vissa fall nya ordningar och rytmer svåråtkomliga.

Känslan av att allt flyter och att olika tider går i varandra och därmed förlorar sin ursprungliga betydelse är enligt Bauman (1997) en svår utmaning eftersom den fråntar oss den trygghet som temporala och spatiala gränser gav. Elevernas utsagor och brev

visar att de vill kunna bestämma själva, men att de också behöver gränser i tiden som både bekräftar och som ger dem andrum från yttre krav och ansvar. Att inte kunna släppa skolarbetet när man tittar på TV eller under en helt vanlig söndag upplevs påfrestande för många. De vill kunna rama in studierna liksom de vill kunna rama in sina lediga dagar och tider, så att fritiden inte flyter ihop med arbetet, vardagar med helgdagar, skoldagar med lovdagar. Om var sak har sin tid, vet man vad som gäller, men också *inte* gäller, här och nu.

”To define something is to mark its boundaries, to surround it with a mental fence that separates it from everything else”, skriver Zerubavel (1991 s 2). Känslan av att vara produktiv respektive lat definieras i förhållande till rörelser i rummet, liksom känslan av att vara klar med skolarbetet legitimeras av arbetstiden slut. Fritiden saknar mening om den inte sätts i förhållande till arbetstid, liksom skoltid saknar mening om den inte separeras från annan tid. Sommartid eller sommarlov är till exempel förknippat med vissa ideal och betydelser, vilka tydliggörs först i sitt motsatsförhållande till andra kategorier av tid. Sommarlovet är en skiljelinje och ges mening utifrån den tid som föregår den och den tid som kommer efter. Vi drar mentala linjer i tid och rum för att det har en viss innebörd och mening för oss, individuell men också gemensam. Linjerna separerar handlingar, men garanterar också möten:

Indeed, a primary framework is one that is seen as rendering what would otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful (Goffman 1974 s 21).

Enligt Goffman (1974) finns meningen alltid i det förklarliga, i det som vi kan se och förstå, och samordna med annat. Alla bitar måste kunna läggas i vårt kulturella *livspussel*. Om någon bit avviker, lirkar, trycker och pressar vi in den så att bilden återfår sin form. Vi står inte ut med det oförklarliga, allt måste ges en ram och kunna läggas på plats. Goffman menar att vi intersubjektivt och ständigt försöker reproducera och upprätthålla vissa mönster eller ramar i det sociala livet, men också att vi ofta misslyckas eftersom det sociala livets ceremonier och regler sträcker sig från något så självklart och konkret som födelsedagar och trafikregler till mer subtila regler om när och hur vi ser på varandra eller inleder ett samtal. Elever i dessa nya skolsammanhang beskriver hur tidigare självklara ramar i det vardagliga, skoltid, fritid, måltider och raster, blir svåra att urskilja och reproducera när ansvaret att dra linjer och bestämma när och hur överlämnas åt dem själva. Till viss del handlar det om att försöka lirka in pusselbitar på nya platser, men också om att faktiskt inte kunna hitta pusselbitarna eller ens veta hur den färdiga bilden ska se ut...

Livets linjer och gränser organiserar inte bara mening, de möjliggör också *inblandning*. Vi behöver inte bara förstå och kunna känna in vad som pågår, vi vill

också bli spontant upptagna och *tagna i anspråk*, menar Goffman. Vendela säger att det egna ansvaret över studierna resulterat i en känsla av utanförskap och av att hon förlorat kontrollen över sig själv och studierna. Hon vet inte när hon ska göra vad eller hur, eftersom hon inte kan se vad som är rimligt eller vad som egentligen förväntas av henne. Hon ser tillbaka på den schemalagda tid hon tidigare följde i skolan och längtar, kanske inte efter schemat eller lektionerna i sig, men efter känslan av att bli sedd, ledd och innesluten. Detsamma gäller Ville och Love som saknar tidsrum att bli sedda och bekräftade i. De känner sig utanför. Jessika och Jonas på *Jord* känner sig också utanför, men på ett något annorlunda sätt. Deras längtan handlar inte om den fysiska närvaron eller känslan av att dela tid och rum, utan grundar sig i avsaknaden av en *närvarande* tid, en tid som tillåter människor att mötas och delta i något som inte redan är tidsligt förutbestämt. En tid som är närvarande i betydelsen följsam, som följer deras handlingar och tankar, snarare än att deras handlingar hela tiden förväntas följa tiden.

Elevernas utgångspunkter är olika, men det finns hos dem en gemensam längtan efter att *ha* kontroll, känna frihet *till* självbestämmande, och en tidslig närhet, fysisk men kanske framförallt mental. Den gemensamma tiden kan upplevas kontrollerande och tvingande, men fungerar också som en social tid att låta sig omslutas av. Om studietiden eller skolans tid beskrivs i termer av svår, tung eller långsam, alternativt effektiv, bra eller följsam kan det kopplas till upplevelser av mening, en mening som i sin tur verkar ha starka band till känslor av närhet, gemenskap och bekräftelse, av det egna tidssjälvets inblandning. Det handlar om vilken skolform eller vilka villkor som tidssjälvets ställs inför, men också om hur man i rådande situation förstår, balanserar och positionerar in sig på skiljelinjen mellan inre och yttre, mellan egna preferenser och kulturella tidsramar.

När livet är på linjen, upplever vi att det inre stämmer med det yttre. Det vi säger och gör känns naturligt och rätt. Årstider kommer och går, liksom födelsedagar och skollov. Det finns inte så stor anledning att ifrågasätta eller vilja att verkligheten såg annorlunda ut. Men så hamnar vi utanför eller innanför. Det yttre känns inte längre lika följsamt, vi känner oss missförstådda eller fel; alienerade eller instängda. Dessa situationer eller upplevelser tillhör vardagen, eftersom vi och omgivningen hela tiden är i rörelse, vi skapar nya gränser, nya tidsrum; vi förändras och förändrar. Linjer kan tänjas på och ändras utifrån en känsla av att specifika linjer blivit för snäva eller ytliga, för andra kan samma förändring innebära oro och svårighet att hitta rätt.

6. Tidsliga drömmar och dilemman

Elever om egna rytmer och kulturpedagogiska villkor

I föregående kapitel har elevernas brev, utsagor, teckningar, bandade monologer och skriftliga uppgifter analyserats utifrån deras identifierade utmaningar och erbjudanden kopplat till studier i olika skolformer. Utsagorna visar att eleverna har unika tidssjälv, att de tolkar och hanterar tiden olika, men att de också delar gemensamma preferenser och villkor. I det här kapitlet analyserar jag några *enskilda* elevers beskrivningar av tiden i termer av *drömmar*. Drömmarna ses som skapade på skiljelinjen mellan egna preferenser och kulturella ideal och normer. De behöver inte nödvändigtvis leda till handling men de finns med i elevernas beskrivningar och inverkar på hur de tolkar och faktiskt använder tid i skolan. I förhållande till skolans tidsramar visar det sig att vissa drömmar förverkligas medan andra fastnar i pedagogiska dilemman. Återigen beror det på olika tolkningar av tid, olika perspektiv som anger och ringar in skilda villkor för positionering.

Drömmarna och dess villkor finns inte inskrivna i de olika skolformerna utan föds och formuleras på skiljelinjen och utifrån elevernas perspektiv, de är elevernas egna konstruktioner och varierar till form och innehåll. Känslan av att tiden försvinner eller saknar gränser tar sig olika uttryck och behöver inte vara negativ för alla, liksom den självbestämmande tiden inte självklart behöver utgöra en möjlighet...

Dröm 1

Spontanitet

Möjligheten att i olika utsträckning studera självständigt och på eget ansvar antas av de flesta elever (men kanske främst på *Luft* och *Vatten*) som ett erbjudande om att kunna göra som man vill i tid och rum, att kunna plugga mindre förutbestämt och ta dagen som den kommer, att kunna ta sovmorgon om man behöver/vill, gå på stan med en kompis några timmar en eftermiddag om man har lust, kunna plugga på natten och i vilken ordning man vill.

Brev från elever på *Luft* visar att de flesta började sin distansutbildning utan ett schema eller en plan över vad de skulle göra från en dag till en annan. De flesta blev efter ett tag varse att studierna då hopade sig och blev svårare att kontrollera, och att de oplanerade dagarna hade en tendens att flyta ut till eviga skoldagar, eftersom man inte riktigt kunde släppa skolarbetet när inga tider visade att man var färdig. Nu studerar många på ett *eget sätt* men utifrån de veckoplaner som ges av skolan varje vecka. På *Vatten* arbetar många av informanterna utan ett schema. De pluggar helt enkelt på den uppgift eller i det ämne de ligger mest efter i, eller som känns viktigt/roligt här och nu. De fasta lektionstiderna på lärcentret bestämmer i stor utsträckning när, men kanske framför allt när de *inte*, pluggar.

Viktoria tycker inte att det är lönt att plugga några timmar före en lektion som ligger mitt på dagen. Det blir för kort sammanhängande tid tycker hon. Ofta blir det inte mycket pluggande de dagar hon har lektion. Resor till och från skolan tar tid och när hon kommer hem vill hon ofta göra något som inte har med skolan att göra. Oavsett lektioners antal och utsträckning i tid tolkas de ibland som en skoldag *per se*, vilket legitimerar andra göranden när de är slut. När Viktoria spelar in och berättar om sina dagar på band under en månads tid (inte varje dag men regelbundet) redogör hon ganska detaljerat för när hon gör olika saker och för olika skoluppgifters innehåll, men också för hur hon upplever olika situationer eller händelser. I början av inspelningen beskriver hon tillvaron som "lugn", hon känner att hon har gott om tid för alla skoluppgifter och skjuter upp sina studier till förmån för andra, som hon tycker, roligare saker. Även om hon inte skriver ner vad hon tänker göra från en dag till en annan, planerar hon gärna sina dagar, ibland också hela veckor. Däremot vill hon alltid kunna vara spontan, och har inte svårt för att ändra sina planer då och då. Viktoria vill kunna vara öppen för de möjligheter som *avsaknaden* av ett förutbestämt skolschema och krav på närvaro i skolan kan ge henne.

När skolans tid och deadlines gör sig påmind på olika sätt blir hon varse spontanitetens baksidor, eller kanske snarare skoltidens icke spontana ramar. Plötsligt en måndag kommer hon på att hon har tenta i fysik på onsdagen. Det är en omskrivning och hon pluggade inte till första provet så nu känner hon sig plötsligt stressad. Dagen därpå berättar hon att hon bestämt sig för att skjuta upp tentan, eftersom hon inser att hon inte kommer att kunna höja sitt betyg om hon inte pluggar under längre tid. Det finns tydligen en chans till att tenta av fysiken. Hon skjuter alltså upp studierna och träffar en kompis istället. Denna tillfälliga lösning fungerar dock inte alltid, då och då hamnar Viktoria i stressiga situationer som kan vara svåra att hantera, både i tid och rum. I dessa situationer verkar hon ångra sitt spontana sätt och de lösa oskrivna planerna. I ett utdrag från en bandad monolog säger hon att,

just nu är jag enormt stressad
för jag fick reda på att
det va väldigt mycket mer jag hade att göra än jag trodde
jag hade
jag skulle egentligen behöva en kalender
och skriva upp allt
vad jag ska göra
som [lärarens namn] sa
ehh men ja
det löser sig
jag får ta en sak i taget
nu är det svenskan som gäller
eftersom den skulle vara klar
klockan tolv idag
i natt nu då
så är den första prioritering
så den ska jag göra i mornn
i mornn har jag även
utspringsmöte
och sen ska jag kolla på en film
med några
kompisar som jag läser
jag har lektioner med på fredagar
men så blir det väldigt mycket svenska då [suck]
tyvärr
sen vet jag att jag har två uppgifter till att göra i svenska
och
jag har två uppgifter till i svenska c
plus en i svenska b
plus IG prövning i fysik
och så den här
foto och så
ohhh jag får panik alltså
det är så mycket att göra nu
jag som inte trodde jag hade nånting att göra ens

Några dagar senare känns det lite lugnare igen men hon har fortfarande fysiktentan framför sig och den stressar henne eftersom hon inte tror att hon kommer att klara att

nå upp till betyget G. Hon förstår inte fysik säger hon. Viktoria pluggar ofta ihop med kompisar, hon söker umgänge när hon är i skolan och när hon kan väljer hon sociala aktiviteter framför ensamma studier. Hon skriver sällan upp vad hon ska göra, men i stressiga situationer tänker hon att hon borde skaffa en kalender eller göra en planering. Före jul skrev hon en lista över saker hon skulle göra, för ”när man skriver ner det på papper ser det faktiskt inte så jobbigt ut som det kanske blir om man inte skriver ner det”. I slutet av inspelningen säger hon att hon nu bestämt sig för att skriva ner vad hon ska göra varje vecka och hon tycker att hon börjar få lite mer *struktur* på sitt liv. Hela sportlovet skriver hon på sitt specialarbete, men essän i svenska, som hon planerat in att göra var och varannan dag sedan några veckor tillbaka, är fortfarande inte avslutad, och det känns...

Viktoria säger att hon tycker om att planera, men hennes planeringar skrivs sällan ner på papper och de är alltid öppna för andra göranden eller planeringar. Hon planerar för att i tanken lägga det ena till det andra, för att kunna *se* vad hon kan och ska göra, inte för att låta sig styras av tiden. Hennes planer är lösa planer, oskrivna och därmed inte inprickade i tiden. Liksom Viktoria säger ger de skrivna planeringarna struktur, men kanske hennes vilja att inte bestämma vad hon ska göra i förväg, hänger ihop med en ovilja att faktiskt göra ett schema? Det som står i schemat gäller, men de endast tänkta är lättare att ändra på?

Viktorias vilja att kunna ta dagen som den kommer möter visst gensvar i hennes studier på *Vatten*, men skolan kräver också mera långtgående planer för att man inte ska tappa bort sig i tiden eller missa viktiga deadlines. Hennes tidssjäl är tillitsfullt, hon drivs av en förtröstan av att det säkert ”löser sig” till sist. För Viktoria är det viktigt att kunna vara spontan, att kunna fånga tillfällena, vara öppen för roliga eller meningsfulla möten och händelser. Hon drar linjer i tiden men lyckas inte skapa en egen rytm på skiljelinjen mellan de självständiga studierna, annan tid och skolans tid, eftersom spontaniteten hela tiden *krockar* med skolans tid. Hon balanserar svajigt mellan egna tidsliga drömmar och skolans tidsramar. Avsaknaden av (eller befrielsen från) den förutbestämda tiden får henne att bejaka spontana positioner och ett mycket kort tidsperspektiv som hela tiden riskerar att landa i kaos.

Linus började läsa på distans när han bodde utomlands med sin familj, och har fortsatt med det trots att de nu bor *hemma* i Sverige igen. Linus har efterhand fått in vissa rutiner i sitt självständiga studerande. Han vet att hans dagar både känns bättre och blir mer produktiva om han börjar dagen med de ämnen som känns både tunga och kanske mindre roliga, ”så är det överstökad”. Han skriver att,

Allt hänger nog egentligen på förmiddagen. Får jag något gjort då får hela dagen en mening, och jag får bättre lust att

arbeta på eftermiddagen, kanske även kvällen. Jag kanske till och med planerar att jobba ikapp under helgen. Så förmiddagen kan vara väldigt viktig för mig. Vid 2, 3 tiden drar jag ner tempot lite. Jag tar längre pauser dessutom.

Linus gör varje vecka ett schema som han sedan följer, men han låter också känslor och händelser här och nu få styra hur han studerar och lägger upp arbetet. Brevutdraget ovan visar att känslan av att ha kommit igång, gjort något, är viktig för hans motivation att fortsätta, och att han medvetet trappar ner på arbetet under dagen. Linus har en plan för sina studier men låter också den egna känslan, och inre rytmen styra vad han gör och när. En känslomässig spontanitet finns inflettad i de dagliga studierna.

När på dagen och vilken dag i veckan jag gör ett ämne, och varför just då, kan jag nog inte svara på, det blir som det blir. Jag gör det jag känner för. Men visst vill man ha det lite lättare på fredagar, så matte ser jag helst att den är avslutad då.

Linus studier är spontana relaterat till egna tidspreferenser och inre rytmer, men också ett resultat av skolans ramar och kulturella mönster, veckodagarnas ordning, arbetstid och fritid. Av Linus brev förstår man att hans familjs närvaro har stor betydelse för hur han känner sig och för hur studierna går. Hans syskon går på traditionella skolor och är borta hela dagarna. När de bodde utomlands var hans mamma hemma mycket mer och det tycker Linus hade stor betydelse eftersom hon då kunde peppa honom, hjälpa till när han stötte på problem eller behövde stöd. ”Jag kan nog säga att jag tar ansvar för mina studier, men det hjälper självklart om någon förälder är hemma och pushar på lite”. Hans vilja att kunna vara spontan krockar med hans behov av socialt stöd vilket innebär att han anpassar sina studier efter familjemedlemmars tider och rytmer. Hans yttre ramar för när han studerar stämmer överens med familjens tider och den kulturella ordningen, fredagar innebär till exempel slutet på veckan och en nedtrappning av arbetet inför stundande helg, ledighet och samvaro med andra.

Linus måndagar är både lika och olika andra skolelevers, här finns både spontana infall och en förutbestämd ordning. Hans beskrivning av en *vanlig* måndag visar till exempel att den både innehåller spontana infall, rutiner och en anpassning till och ett behov av familjens stöd och närvaro.

Vaknar, ingen hemma. Går ner till köket och äter frukost. Pappa kommer hem. När jag gjort mig i ordning går jag upp till datorn och gör ett schema för veckan. Sedan försöker jag ladda ner en fil från Internet som ska

användas till engelskan. Det går inte bra, hur många gånger jag än försöker. Jag blir vansinnig och går ner till köket. Äter lite smått och ber pappa om hjälp när jag ska göra fysiken. Det är svårt att hålla i alla kablar, lampor och sladdar själv. Efter en timme eller två blir det klart, och jag går upp till datorn igen för att skriva det på datorn. Skickar iväg det till läraren. Syrran kommer hem från skolan. Jag retar henne ett tag. Spelar lite gitarr, visar henne en låt jag lärt mig. Vi är lite oeniga om hur några ackord ska spelas. Brorsan kommer hem, han lyssnar på lite musik i hans rum, där vi alla är. Mamma kommer hem från jobbet. Jag går ner och pratar lite om vad jag har gjort under dagen, skolmässigt. Hon har sedan jag började på [skolan] hjälpt mig med att planera veckorna, hjälpt mig när jag kört fast osv. Hon hjälper mig sedan med matten (den blir bara svårare och svårare, tur att det är sista kursen)...

I början av utbildningen, eller när de bodde utomlands tyckte Linus att studierna gick lättare. Nu har uppgifterna blivit svårare och svårare att klara på egen hand. Då hade han också kompisar i närheten och som han kunde träffa efter studierna. Här hemma har han inga kompisar från förr och träffar inte några nya eftersom han inte ingår i ett socialt sammanhang som till exempel hans syskon i den lokala skolan gör. Han känner sig mer ensam nu och studierna upplevs tyngre. Till hösten har han därför bestämt sig för att börja i den stationära, lokala skolan, och gå sista året i en skola, med andra.

Linus tidssjälvt är tillitsfullt, det känner frihet *till* den egna tiden och möjligheten att kunna ta dagen som den kommer. Trots att tidssjälvet balanserar mellan skolans fasta tidsramar, nära personers tidsvanor och egna inre rytmer och sinnesstämningar verkar det kunna sträcka ut sig och känner sig inte styrt eller kontrollerat. Linus reproducerar delvis sociokulturella tidsramar men lyckas samordna dem med egna intressen. Även om de dagliga tiderna följer ett specifikt mönster kan han alltid välja vilket ämne han ska börja och sluta med. För Linus är det viktigt att kunna göra det han känner för men också att planera tiden så att studierna känns bra.

Skolans och samtidens dubbla tidsramar

Linus förmedlar en tolkning av tid som något han styr och kan bestämma över, en känsla av att kunna ta dagen som den kommer, och en tilltro till kulturella tidsramar, vilka både garanterar studiernas begränsning i tid och samvaro med andra. Viktoria tolkar och anammar skolans erbjudande om *frihet i tid och rum* som ett sätt att kunna planera både studier och andra göranden som hon vill, men också att kunna ändra

planerna när hon vill. Både Linus och Viktoria speglar en vilja att kunna studera och positionera in sig som spontana personer, med en närhet till egna intressen och inre rytmer och sinnesstämningar. *Hur* de positionerar in sig på skiljelinjen mellan skolans tid och egna preferenser ser dock olika ut. Om Linus flexibla tillvaro bestäms och vägs upp av sociala behov och dagliga rutiner, visar Viktorias utsagor hur spontanitet också kan vara en berg och dalbana mellan en mycket spontan tillvaro och stunder av stress och tvång. Som tidssjälverkar de tillitsfullt sträcka ut sig och räds inte förändringar eller ändrade planer, men det ena självet riskerar hela tiden tappa bort skolans längre tidsperspektiv till förmån för stundens händelser, medan det andra anpassar sin plan och rytm för andras rytm och närvaro. Det ena vill hålla tiden öppen för omgivningens erbjudanden medan det andra håller tiden öppen för möjligheten att bli inblandad.

Viktoria och Linus visar att spontanitet som dröm kan förverkligas på olika sätt, och med olika konsekvenser och villkor som följd. Deras beskrivningar ringar in de kulturpedagogiska dilemman som uppstår mellan skolans och samtidens dubbla tidsramar och ideal. Att å ena sidan ta ansvar för skolans linjära och långtgående tidsplaner, och å andra sidan leva upp till underliggande krav på självständighet och förverkligandet av egna rytmer som inte självklart rör sig linjärt eller med framförhållning, är ett centralt dilemma och en utmaning som eleverna hanterar på olika sätt. De balanserar i en verklighet med parallella tidslinjer och ideal, *mellan* sammanhängande utbildningslinjer vars mål är stabila och långlivade, *och* mer fragmenterade och korta tidpunkter, en hängivenhet åt nuet.

Många elever i studien balanserar mellan tron på att skolans linjära tid ska leda dem till, och ge utbildning i framtiden, och misstro till en utbildning och tid som inte är öppen för förändring. Jessika beskriver sin misstro gentemot en skola som hon inte tycker känns följsam, varken i förhållande till elevernas egna behov och preferenser, eller till samtidens och arbetsmarknadens ständigt föränderliga efterfrågan. Den kunskap skolan vill förmedla har ingen självklar plats och betydelse i den samtid/framtid hon ser och visserligen upplever som oviss, men ändå skönjbar. Enligt Jessika framstår betygen som det yttersta tecknet på skolans stela förhållning till tid och kunskap. Om inte betygen fanns kunde man diskutera tillsammans utan att den bedömande relationen mellan lärare och elever hämmade samtalens riktningar, säger Jessika. Kanske kunde man, istället för att ”traggla” färdiga fakta och glosor, komma fram till nya saker, ”som man har användning av”. Hon tycker inte att skolan tar vara på deras inneboende kvaliteter och tror att om inte betygen fanns skulle man vilja lära sig för sin egen skull, och framför allt skulle man kunna fokusera på det som man tycker är intressant och viktigt. Jessika säger,

alltså jag känner ingen betygshets på det viset
men det är bara att man

att det blir en
en konstig undervisning
i och med att
det är betygen man är koncentrerad på
och inte själva lärandet

Jessika beskriver en objektiv, kvantitativ tid i skolan, en tid som inte meningsfull för nuets handlingar, utan bara för vad den ska resultera i senare. Problemet är att Jessika och fler med henne inte tror att utbildningens raka linje med nödvändighet kan dras vidare in i framtiden och ge arbete och framgång. Bra betyg ger tillträde till universitet och vidareutbildning, men vidareutbildning leder inte självklart till framgång och de mest eftertraktade jobben. Speciellt inte eftersom utbildningar sträcker ut sig i en tid som hela tiden verkar förändras och därför riskerar leda fel, eller snarare leda till en arbetsmarknad som inte såg likadan ut som när utbildningen påbörjades. Skolans tid borde, som Jessika säger, vara följsam *under tiden*.

Skolan har enligt Ziehe (1982, 2002) förlorat sin *aura* eller dragningskraft i termer av kontinuitet eller som garanterad väg mot framgång. Fram till och med 1960-talet fanns det en given kontinuitet mellan det skolan speglade och det arbetsliv man visste fanns, och som skulle fortsätta finnas på obestämd tid. Skolans empiriska verklighet representerade på ett annat sätt samhällets sociala och kulturella förhållanden, vilket skapade en atmosfärisk täthet, en slags positiv tilltro och stämning som inte går att återskapa i dagens skola, eftersom den inte längre utgör ett självklart led i ett på förhand utstakat och eftertraktat livsprojekt. Det är inte längre i, eller genom skolan, vi får en identitet i samhället. Många av eleverna återkommer till vikten av att också göra andra saker, skolan räcker inte som erfarenhet och förberedelse för det som kommer sen. Deras dröm om spontanitet kan delvis ses som ett sätt att tidsligt kombinera skola och utbildning med andra erfarenheter. Flera elever på framför allt *Jord* uttrycker en stress över att skolan tar tid från andra göranden, till exempel att knyta kontakter, samla erfarenheter, pröva olika jobb och så vidare. ”All kunskap går ju inte att få i skolan” säger Juliet, vilket leder till en drivkraft att frigöra eller samordna skolans tid med annan tid för att kunna *samla* erfarenheter och kunskaper även utanför skolan. Juliet säger också att nuet och framtiden måste bjuda på en del tur för att man ska komma någonstans, det räcker inte med skolkunskaper och bra betyg.

Man måste ”nisha in sig” säger Jonas, vilket man gör genom att träffa människor, prova på olika saker och samla på erfarenheter. Eleverna vet och förmedlar tankar om att arbetsmarknaden idag kräver mer än utbildning och goda betyg. Man måste också vara *någon*. En känsla som bekräftas i forskning om dagens arbetsmarknad. Den svenska arbetsmarknaden söker enligt Ulla Gustafsson (1999) i allt större utsträckning

sociala, kreativa och självständiga egenskaper (snarare än ämneskunskaper) vid tillsättande av tjänster. Enligt Marika Hanson (2004) skapas samtidens arbetsvillkor av enskilda människors tolkningar av dem, och i förhållande till allt vagare yttre ramar och strukturer vidgas det enskilda handlingsutrymmet, men också ansvaret att kunna förvalta det rätt. Självförvaltandets kompetens innebär förmågan att både utveckla och förvalta sin egen kompetens i arbetslivet. För att komma in på arbetsmarknaden och lyckas i framtiden krävs med andra ord ett flexibelt sätt och specifika erfarenheter, som man måste erövra och förvalta själv, och utanför skolans förutbestämda kunskapsramar eftersom dessa inte ensamma garanterar inträde till framtidens arbete (!). Utbildningars utlovade framtidsmöjligheter väcker frustration hos unga som, trots att de har gått igenom en utbildning (done the time) inte får någon utdelning på arbetsmarknaden, menar Wyn och White (1997). En lång utbildning leder inte självklart till bra jobb, eller ens till arbete överhuvudtaget, däremot kan unga med sämre utbildning, men rätt attityd, social bakgrund eller kontakter få jobb som anses både attraktiva och bra:

The 'ideal' worker is now generally defined in terms of qualities such as flexibility, adaptability, capacity for teamwork and demonstrated loyalty (Wyn & White 1997 s 41).

Arbetsmarknaden framstår som godtycklig och skolan som sluss över till vuxenliv och arbete likaså. De elever i studien som ges möjlighet att själva bestämma över sin skoltid, inte i termer av vad de ska plugga, men när och i vilken ordning, tolkar skoltiden som mindre styrande och ser kanske också annorlunda på innehållet i sina studier eftersom de trots allt kan lägga ner mer eller mindre tid beroende på vad de läser och vad de känner att de vill och behöver för att förstå. Den mer följsamma tiden framställer studierna annorlunda, även om betygskriterierna är desamma. I en egen takt och rytm finns möjlighet att vara mer spontan och följsam, att skapa en egen väg genom skolan och i kombination med andra erfarenheter utanför skolans ramar. Men, det är en balansgång som kräver förmåga att se och förstå hur man både tillgodoser konventionella *tidlinjer* och samtida *tillfällen*, eller med andra ord, hur man balanserar mellan långa tidsperspektiv och korta infall i nuet. När skolan erbjuder självständighet och frihet från traditionella tidsscheman är det lätt att tro på en anpassning till samtida ideal om flexibilitet och följsamhet, men kanske leder de nya sätten att studera snarare till andra villkor men inom samma tidsramar? Att kunna ta dagen/tiden som den kommer och vara spontan är ett samtida ideal, men också en utmaning att anamma inom skolans tidsramar. Om spontaniteten ska förbli en dröm eller kunna förverkligas beror på tidssjälvets tolkning av tiden och dess olika sätt att hantera parallella linjer och ideal.

Viktorias försök att hålla tiden och planeringen öppen för plötsliga infall och erbjudanden ligger i linje med bilden av den flexibla (moderna) människan, men hon visar också hur dessa handlingar tenderar att krocka med skolans tidsramar. Hennes planering uppfattas kanske från skolans håll som bristande när det gäller framförhållning (i alla fall återkommer Viktoria till tankar om att hon ju egentligen *vet att hon borde* och så vidare), men om framtiden verkligen är så oviss som den verkar och om arbetsmarknadens efterfrågan mer handlar om personlighet, *rätt* erfarenheter och följsamhet kanske hennes inställning till syvende och sist är ett tecken på just framförhållning och långsiktigt tänkande? Att vara spontan i nuet behöver väl inte betyda att man inte kan se eller tänka längre än så? Liksom en anpassning till andras rytmer inte behöver betyda en rigid inställning till tiden.

Betygen lyfts här fram som ett tecken på skolans bristande flexibilitet och dess objektiva tidslinjer. Det finns enligt eleverna inte utrymme inom skolans tid att utveckla ett flexibelt tänkande eller en personlig kunskapsnisch. Skolans tid framstår på det sättet hopplöst förlegad. Många av informanterna som erbjuds en mer flexibel skoltid försöker initialt studera spontant och oplanerat, men inser snart att den flexibilitet skolan kan ge bara sträcker sig till en självvald daglig studieordning, som även den rymmer begränsningar eftersom den hela tiden måste anpassas till deadlines och olika kursers ramar, lärarens tillgänglighet och så vidare. Är man dessutom ensam hemma med sina studier anpassas ofta den egna tiden till andra människor och till möjligheten att bli inblandad, sedd och bekräftad någon gång under dagen.

Spontaniteten har gränser, men skillnaden mellan känslan av att *kunna* ta dagen som den kommer eller inte, bygger på tidssjälvets förmåga att sträcka ut sig och att kunna skapa en egen tidsrytm på skiljelinjen mellan de konventionella långa perspektiven och de korta, mellan en konventionell syn på kontinuitet och andra sätt tolka tiden.

Dröm 2

Närvarande tid och närhet till andra

En annan tidlig preferens som några kan omsätta i handling och andra drömmer om, och som återkommer i elevernas beskrivningar, är viljan att känna att tiden är närvarande, att inte den yttre tiden eller skolans tid *rusar förbi* eller kräver ständig prestation och rörelse för att man ska kunna bli sedd och accepterad. Känslan av att kunna vara *i* tiden och påverka den, snarare än att bara *hänga med* en anonym och ständigt pågående tid, är något eleverna eftersträvar. Men, det gäller inte alla elever i studien. Det finns också de som beskriver att de själva bestämmer över tidens gång, att de faktiskt kan *stanna tiden* ibland och bara vara, eller låta tiden veckla ut sig

efterhand. Två elever från *Jord* respektive *Vatten* får beskriva drömmen om närvaro, som de båda har svårt att förverkliga eller ens se hur det är möjligt.

Jonas tycker att skolan är som "ett överhängande stressmoment", ett överhängande krav på att hela tiden hänga med, vara i fas, tänka på allt och ständigt prestera. I intervju-utsagor pendlar han mellan att beskriva skolans krav och livets (eller är det samma sak för honom?). Den försvinnande och tvingande tid han upplever att skolans tid är, finns också utanför skolan i form av en anonym tid som driver honom framåt och som inte tillåter eftertanke eller några omvägar. Jonas försöker ifrågasätta den inrutade, förutbestämda tidens form och tempo, men det är svårt att göra och tänka annorlunda än det som (han upplever) anses rätt och normalt! Jonas beskriver hur han försöker förstå och leva upp till samtidens, enligt hans uppfattning, abstrakta krav på prestationer, att kunna mycket om allt, samtidigt som man inte kan se vad kunskaperna leder till (se dröm 1). Jonas känner sig ur fas. Han tycker att skolans tid kunde vara mer följsam, men framför allt mer *personlig* än vad den är idag. Han drömmer om en skola i vilken det finns tid för möten och en möjlighet att lära, tillsammans och i en takt som inte är bestämd på förhand.

/.../

och mycket mer

att lärarna litar mer på möten med människor

än själva konkreta handlingar under en timmes lektioner

jag tror det viktigaste är att vårda nån slags eh

kreativ

och nyfikenhet i en elev

än just pumpa ut massa glosor

om man ska säga så

jag tror det är mycket mer värt

och det tror jag också

man har mycket större glädje av sen efter gymnasiet

att man är

att man är hungrig på att lära sig saker och

delta och den biten

för det är ju såna saker som man faktiskt inte undervisar i skolan

inte i tillräckligt stor grad upplever jag det som

Jonas återkommer till vikten av att träffas, verkligen träffas och stanna upp, diskutera för diskuterandets skull och inte för framtiden. Skolans "plottriga" tid tycker kan inte inbjuda till möten mellan människor och det finns inte någon möjlighet att påverka

kunskapers eller undervisningens riktningar. Han saknar en social dimension i skolan som inte bara handlar om kroppens närvaro, utan om att också känna mental närvaro i sammanhang som bejakar elevernas sociala behov, rytmer och viljan att diskutera och samarbeta. Jonas tror att det skulle vara bättre om man fick arbeta med längre projekt, men vet inte om han egentligen vill ha ansvaret över tiden, ”det blir ju också svårt var man ska dra gränsen”. Jonas efterfrågar frigörelse från förutbestämda tidsblock, men hans önskan handlar egentligen inte om mer frihet, utan kanske snarare om en mer *följsam* tid i skolan. En skoltid som vecklas ut efterhand och utifrån det som elever och lärare gör tillsammans.

Skolans tid innebär att man alltid har något att passa, ”det är givna punkter liksom”, och inom och mellan dessa punkter har Jonas svårt att finna utrymmen att i form av en egen rytm, ett eget sätt att vara, här och nu:

varför kan man inte bara vara och tycka att det är rätt mysigt
och bara

trevligt att vara någonstans överhuvudtaget

/.../

kvalitetstid för mig är

tid liksom som är

närvarande

att man befinner sig verkligen där man är

att man är med liksom

att man inte är

i nåt annat liksom

Jonas upplever att tiden rusar och människorna med den. Det finns inte utrymme att stanna upp ”och känna att man kanske tillhör någonting”. Skolans tid känns inte som hans tid. Det redan indelade och snäva schemat verkar ”avskärmande” och ”flyktigt”, man kan ”lalla runt” och behöver inte tänka så mycket på saker och ting ”man gör bara det man ska liksom”. För Jonas är det utmanande att inte känna sig omsluten av skolans tid. Snarare driver tiden honom framåt utan att han förstår vad han ska med alla ämnen och valmöjligheter till. Skolan känns inte viktig för honom personligen, samtidigt vet han att han måste vara där, följa med, prestera, eftersom det han gör i skolan har betydelse för vad han kan göra sedan: ”om man inte är bra i skolan ja då blir det ju inte bra efter det heller”.

Jonas tidssjälvt har inte tillit till skolans tid. Han tycker inte att tiden i skolan erbjuder honom utrymme, eller det han efterfrågar i termer av närvaro. Hans tidssjälvt kan inte sträcka ut sig i tiden eftersom det ständigt måste anpassa sig till en yttre

drivande och tvingande tid. Det förmår heller inte stanna upp och göra något meningsfullt av nuet, eftersom nuet verkar försvinna i en ständig rörelse framåt...

Love beskriver också tiden i skolan som alienerande och stressande. Även Love söker och längtar efter möten men saknar kanske framförallt känslan av att ingå i en gemenskap, att bli sedd och hörd av andra. Den utmaning han beskriver handlar om att försöka studera *bortom* den tillhörighet som bara klassrummet och de närvarande andra kan ge: en skoltid som garanterar fysiska möten med andra, vilka gör samma sak som en själv.

Jag skulle älska att ha en lärare som kan stå och förklara saker för mig, att ha en hel klass som läser samma ämne som jag som man kan diskutera med. Att sitta helt på egen hand och läsa i en bok för att sen försöka svara på frågor är inte kul.

Love bor utomlands sedan några år och flyttade från Sverige därför att hans föräldrar ville jobba utomlands. Han läser på distans så att han efter gymnasiet ska kunna flytta tillbaka till Sverige och fortsätta sina studier där. Love hade aldrig valt studier på distans om det inte vore för att han ville ha en specifik utbildning. Liksom några andra på *Luft*, studerar Love på en närliggande skola där det finns en handledare och andra elever som också studerar på distans. För Love innebär studier på distans en känsla av frånvaro, av kompisar och den gemenskap och ömsesidiga förståelse som bara finns mellan individer som gör samma sak, i samma rum.

Han studerar alltid mellan samma tider (9.00-15.00), men har inget schema utan pluggar på det som han "ligger mest efter i". Love tycker att alla dagar ser likadana ut, och när jag ber honom berätta vad han gjort de tre senaste dagarna har han svårt att komma ihåg skriver han. Han går upp klockan åtta varje morgon, blir skjutsad till skolan av en förälder, studerar ensam (men med viss hjälp av en handledare) mellan förutbestämda tider, blir sedan hämtad i skolan av en förälder och åker hem, sover några timmar och sätter sig sedan vid datorn, lyssnar på musik och chattar med sina kompisar i Sverige. På helgerna träffar han ibland kompisar där han bor. Den enformiga tillvaron förstärker antagligen Loves känsla av alienation och hemlängtan. Han saknar möjligheten att kunna diskutera med andra i ämnen som filosofi och psykologi, och han saknar den delade tidens omslutande funktion. Han är ensam med sina studier, vilka därmed känns både tyngre och mer omfattande än han tidigare upplevt i en stationär skola.

Love tror att distansstudiernas krav på egen läsning, förståelse och problemlösning samt den skriftliga kommunikationen leder till att studierna blir svårare att hantera.

Han tycker att de tar mer tid i anspråk och det egna ansvaret tillsammans med individuella scheman och veckobaserade mål, leder till en känsla av otillräcklighet. Hur mycket man än studerar finns det alltid mer att göra, fler uppgifter att lösa. Det går alltid att vara mer effektiv, eftersom ansvaret över vad man åstadkommer idag och därmed kan göra imorgon, ligger på en själv. Love tycker det är svårt att finna utrymmen där han bara kan vara, där han kan fly rådande regler och strukturer och låta tiden ha sin gång. Han känner sig aldrig ledig och eftersom ramarna för hans arbetstid hela tiden kan vidgas blir de svårare att manipulera och förändra, själv:

Det jag saknar i en vanlig skola är att man alltid vet vad man ska göra. T.ex. på måndag läs tio sidor i x boken. På onsdag räkna uppgifterna 1-10. När man gjort det vet man att man är klar med allt man har att göra! Här har man aldrig den känslan. Man är aldrig ledig, utom på sommar och jullov.

Känslan av att arbetstid och fritid flyter samman är en utmaning han försöker hantera genom att plugga i en skola mellan specifika tider varje dag, ”Jag måste inte gå här men den viktigaste orsaken är nog den sociala, alltså att här finns det folk att träffa och kompisar att umgås med”. Han skriver själv att han inte tror att han klarat att studera hemma själv, eftersom han då inte får den lugn och ro han behöver och ”tänk va sugen man skulle vara att till exempel sätta sig framför datorn och skita i plagget”.

För Loves tidssjälv är det viktigt att tiden i skolan är förutbestämd och legitimerar delad tid. Distansstudierna är en svårlöst utmaning för honom, eftersom de just bygger på en mer individualiserad tid, frånvaro av ett delat rum, och därmed ett ökat eget ansvar över de egna handlingarna i både tiden och rummet.

Mitt ansikte behöver en spegel

Den tid som både Jonas och Love beskriver är en anonym och tvingande tid. För Jonas framstår skolans tid som en tid vilken kräver närvaro och prestation mellan specifika tidpunkter. Tidens stela former beskrivs av honom som anonyma och slutna, här finns inga luckor i form av spontana möten och upplevelser. Love studerar på distans från den delade tiden i klassrummet och det gör att han känner sig utanför. Trots att han varje dag sitter i ett rum med andra elever känner han sig inte innesluten och delaktig. Tiden i skolan känns överhängande och frånvarande samtidigt, och det verkar för Love omöjligt att finna egna utrymmen eller att själv kunna skapa tid i form av en egen rytm som känns bra.

Deras brev respektive utsagor är beskrivningar av en tid de rekonstruerar i minnet, en tid de ser och beskriver utifrån upplevelser i nuet men också en tid de lärt sig förstå

på ett visst sätt, på grund av tidigare erfarenheter och sociala omständigheter då och nu. Love beskriver hur den tid han lever är ”extremt enformig”, tråkig och händelselös. Men, jämfört med vad? Tiden är ju bara enformig mot bakgrund av tidigare erfarenheter, eller drömmar om en annan tid. Det antal meningsenheter en person upplever under en specifik period har enligt Flaherty (1999) betydelse för hur han eller hon upplever tidens utsträckning, det vill säga hur lång tid saker tar och i vilken takt tiden förflyter. I Loves vardagliga liv saknas både den sociala och praktiska tidsdimension som han är van vid, och som han kanske också behöver för att känna att tiden rör sig, förändras och känns meningsfull. Nu resulterar den enformiga, ensamma tiden i en känsla av omfattande och tunga studier, studier som aldrig tar slut.

Att lyssna på musik, läsa en text eller höra en lärares berättelse eller förklaring har specifika yttre tidsramar, början och slut, medan den inre tiden följer andra ramar eller inga ramar alls, menar Andersson (1992). Oavsett klockans regelbundna tickande känns tiden olika lång eller kort beroende på vad vi gör och hur vi upplever det vi gör, läser eller lyssnar på. Men, den inre och den yttre tiden är ju å andra sidan inte helt skilda fenomen, bara olika uttryck för det som skapas människor emellan, eller mellan människor och omgivande händelser och rörelser. *Känslan* av tidens rörelse eller utsträckning är beroende av det som sker i normaltiden. Tid uppstår enligt Andersson i mellanrummet mellan inre och yttre, i mötet mellan människor, och mellan människor och ting, en förnimmelse av rörelse i den ena änden, en klockas tickande i den andra. Den inre tiden är känslan av en rörelse, men den ges inte betydelse förrän den möter andra rörelser, i det mellanmänniskliga livet. Känslor, liksom tankar och idéer handlar alltid om oss själva i förhållande till andra. Orsaken till att Love upplever sin tid i skolan som enformig, medan andra elever på *Luft* kan beskriva sin tid som varierande, handlar om den *sociala* utmaning Love ser och försöker hantera i sina studier på distans. Känslan av det enformiga livet grundar sig hos Love i en känsla av utanförskap och ensamhet, av för många abstrakta regler och för lite *lek*. Asplund (1987) ger leken en innebörd som kan förknippas med *responsivitet* eller gensvar, om avsaknad av nytta och produktion, men inte av regler, om avsaknad av förutbestämda mål men inte av delade tider och rum. Lek som responsivitet är frånvarande i Loves tid, men också i Jonas, vilket leder till att deras tidssjäl får svårt att balansera på skiljelinjen mellan struktur och handling. De behöver gensvar och bekräftelse för att kunna skilja ut sin egen tid från skolans tidsramar och därmed kunna ta till sig och balansera på skiljelinjen mellan olika tidslinjer och egna intressen.

Vendela och Viola på *Vatten* drömmar också om närvaro och respons, men istället för enformighet eller stress återkommer de till känslan av att ha förlorat kontrollen. Vendela säger att hon lockades av friheten att själv bestämma när och var hon skulle studera, men nu vill hon inget hellre än följa ett förutbestämt schema, och framför allt gå på lektioner och lyssna på lärare, se och bli sedd, förstå och bli förstådd. Enligt

Andersson (1992) är upplevelsen av att bli sedd och förstådd oumbärlig för möjligheten att se och förstå sig själv, att kunna positionera in sig i tiden som någon, eller att veta hur man kan balansera mellan egna drömmar och preferenser och skolans och samtidens krav och regler. Ett ansikte behöver en spegel i form av ett annat ansikte, eftersom det är först i mötet med andra människor som man får syn på sig själv och därmed kan sträcka ut sig i tid och rum. Att se handlar också om att bli sedd.

Love har valt att studera mellan specifika tider och i ett och samma rum trots att han blivit erbjuden *friheten att välja*. Han väljer de rigida ramarna eftersom de garanterar mötet med andra människor och ramar in studierna i tiden, men det alternativet saknar egentligen också den delade tiden med klasskamrater och möjligheten att bli sedd. Love dras till de gemensamma reglerna i en dröm om att få känna sig innesluten, men de andra som han möter i skolan delar inget annat än den abstrakta klocktiden med honom. För Jonas verkar skolans tid alienerande och anonym trots att den sammanför honom med andra i det fysiska rummet. Det är inte främst närheten av andra han saknar utan en närvarande tid i betydelsen följsam, en tid som tillåter personliga och gemensamma rytmer att utvecklas efterhand. Skoltidens krav på tempo och prestation leder hos honom till en känsla av frånvaro, den separerar snarare än innesluter.

Enligt Asplund (1987) måste tiden man lever och använder upplevas meningsfull i den bemärkelsen att den egna närvaron gör någon skillnad, tiden blir annars abstrakt och man själv frånvarande.

Det man företar sig måste göra någon liten skillnad. Gör det inte det, står man som framför en vägg eller upplever sig som obefintlig. Frånvaro av varje form av feedback leder till att man själv upphör att avge livstecken, och i den processen förtunnas det affektiva livet och dör till slut helt ut. Känslor är feedback, de kan liknas vid en pendel i den sociala interaktionen. När utbränning har inträffat, har den pendeln slutat slå mellan ego och alter (Asplund 1987 s 150).

Asplund liknar utbränning med känslostopp, men menar att det aldrig kan existera som en egenskap eller sjukdom hos individen, eftersom utbränning och känslor alltid uppkommer och finns i det mellanmänskliga. ”Utbränning bör inte uppfattas liktydigt med att ett förråd av känslor minskar och förbrukas” (s 150), utan snarare som en process som pågår på skiljelinjen mellan individen och omgivningen. Varken Love eller Jonas är utbrända i bemärkelsen känslolösa, snarare beskriver och uttrycker de ett flertal känslor. Men de känslor de ger uttryck för, som ensamhet, frånvaro och utanförskap, jämte beskrivningarna av en tom och abstrakt tid tangerar en meningslös tillvaro och utbränning som fenomen. Deras tidssjälvt får svårt att balansera och hitta

ett sätt att vara som känns bra eftersom de saknar närvaro, gensvar och känslan av att åstadkomma något av betydelse, för dem. För att kunna balansera och hitta ett sätt att vara på skiljelinjen mellan egen och andras tid behövs både regler och lek, eftersom för mycket eller för lite av det ena gör att man antingen känner sig styrd och tvingad eller utanför och utom kontroll.

Det kulturpedagogiska dilemma som Jonas och Love kan sägas beskriva handlar om normaltids komplexitet, tidssjälvets erfarenheter och olika preferenser i livet och i tiden. Skoltiden sammanför elever i åldersrelaterade grupper, men den garanterar inte elevernas känsla av tillhörighet eller gemenskap. Elevernas olika tolkningar av skolans tid visar att delad tid och fysisk närvaro inte självklart leder till känslor av närhet, men också att avsaknaden av en gemensam tid och ett gemensamt rum är utmanande och svårhanterligt både socialt och känslomässigt. En delad tid garanterar fysisk närhet men inte känslan av att vara inblandad. Som Schütz (1962) skriver behöver inte en delad yttre tid självklart innebära en *känsla* av gemenskap och närvaro, men ”närhet i upplevelse är ett omedelbart kännetecken för själva vi-relationen” (s 160). Den närhet Jonas och Love efterfrågar handlar om känslan av att dela något mer än fysisk närvaro under lektioner. Det handlar om att ”verkligt mötas” som Jonas säger, om att diskutera, prata och att arbeta fram något tillsammans, snarare än att ta emot instruktioner och sedan plugga/lära ensam, att helt enkelt skapa tid tillsammans.

Yttre händelser och stämningar, möten och intryck påverkar den inre tidens rörelser och utsträckning, liksom känslan av mening skriver Schütz. För Love och Jonas mäts och värderas deras respektive upplevelser av tiden i skolan mot tankar om hur livet bör levas, och framför allt, *delas* med andra. Ur deras perspektiv erbjuder inte skolans tid närvaro i termer av en *vi-relation*, en känsla av delaktighet i tid och rum.

Dröm 3

Intensitet

Vera går andra terminen av första året, men hon har fått en ganska klar bild av vad det innebär att studera självständigt. Det är svårare än hon trodde det skulle vara, men kanske framför allt annorlunda. Vera valde att studera på *Vatten* därför att hon tänkte att hon då skulle kunna planera in *mer* aktiviteter och göranden i sin vardagliga tid. Hon tolkade de självständiga studierna i termer av valfrihet och mer tid för annat, en tolkning som nu ställer henne inför en svårhanterlig utmaning.

För Vera innebär *tidsplanering* att hon skriver listor, långa listor som aldrig verkar ta slut och vars bockar och överstrykningar både får henne att känna sig produktiv och ur fas, eftersom hon upplever att det alltid finns mer som kan, och som borde, bockas av. Vera (liksom andra elever på *Vatten*), säger att hon borde varit mer strukturerad från början. Om hon planerat och ordnat från början, lagt upp i ”ordentliga mappar i

datorn, ja hade ordning på allting det hade ju hjälpt jättemycket”. Enligt Vera blev alla inledningsvis uppmanade att planera sina studier och kolla upp när tentorna skulle vara, men hon och hennes kompisar hade svårt att ta det på allvar. De spelade spel och snackade i skolan och tänkte att deadline ju låg så långt fram i tiden. De kunde inte se meningen med att ta tag i det, *nu*. Vera valde *Vatten* som skolform eftersom hon i de självständiga studierna såg en möjlighet att kunna kombinera skola med extrajobb, träning, planering, arbete med en skoltidning, kompisar och andra saker som hon tycker är roligt. Hon planerar sitt vardagliga liv så att hon ska hinna med så mycket som möjligt, vilket ofta leder till att hon saknar marginaler för eventuella förändringar. Hennes planering är tajt, för att inte säga sprängfylld. Sådär beskriver hon själv sin tid i en intervju:

alltså jag
jag hoppas
mina förväntningar var väl att jag skulle kunna planera
så att jag skulle kunna fortsätta jobba
jag skulle kunna hålla igång de olika delarna liksom jag vill göra
för att jag var ju inte säker på att jag ville plugga
jag vill gärna jobba jag vill träna mycket eller (skratt)
det är så många grejer jag vill göra samtidigt
så att mina förväntningar var väl att jag skulle kunna kombinera dom på nåt bra sätt då
och det går ju även om det liksom är typ
som liksom som när vattnet är överfullt i glaset hela tiden
det fungerar men det är väldigt väldigt såhär gränsfall
och det är väldigt lätt att känna att man liksom tappar fotfästet
för att kommer det ett prov för mycket så liksom rubbas allting
man måste hela tiden ha stenkoll på vad som händer
och det för det är så mycket det är så lätt och missa
jag kanske har tre fyra tider och passa varje dag fast jag inte
olika möten med tidningen och personer jag måste ringa och så lärare jag måste träffa
och massor med grejer så att det är alltid väldigt mycket att hålla i huvudet
så att där känner jag liksom bristen på dålig planering
jag måste verkligen skriva upp allting även om jag tror att jag ska komma ihåg det och
jag trodde inte det skulle va så
så tufft

På *Vatten* har alla elever mentorer som ska kunna hjälpa dem att planera sin tid och sina studier, men det är ofta upp till eleverna själva att ta kontakt med mentorerna och att initiera eventuella problem med studierna. Vera har aldrig pratat med sin mentor

om sin studieplanering. Veras problem är att hennes listor saknar slut i form av mål för dagen eller för den aktuella veckan, eller andra gränser, som till exempel tidpunkter, antal uppgifter och så vidare. Listornas innehåll består av saker som ska vara gjorda, men de har alla olika deadlines och kräver olika lång tid att utföra. Det betyder att Vera under en dag kanske kryssar för tre av tio saker på listan. I ett tidschema kanske det skulle vara tillräckligt men i *listan* finns ingen sådan gräns.

Ett centralt dilemma i hennes utsagor är ambitionerna att göra så mycket som möjligt i kombination med en skolform som bygger på frihet och eget ansvar. Det ställer henne inför uppgiften att sortera, dela in och bedöma vad som är rimligt i tid och rum. Hon vill kanske mer än vad som är möjligt, men ser inte själv var hon bör dra gränsen. När inget tidsschema delar in studierna i tiden och underförstått visar hur mycket tid som är rimlig att lägga ner på respektive uppgift, känns uppgiften övermäktig. Alla göranden och uppgifter flyter samman i en *gränslös* tid, och det som först tolkades som en möjlighet att genom tidsplanering kunna göra många saker parallellt med skolan, förvandlades till en skola utan avbrott:

det finns ingenting som kallas fritid
för att när
alltså du blir aldrig klar
det kan du inte bli
för att det är inte så att vi har uppgifter som är klara
ja dels uppgifter
men samtidigt så räknas det in att du pluggar engelska genom att söka på Internet
bläddra i böcker
du pluggar engelska utan gränser
du
du liksom pluggar så mycket du hinner och orkar

Att kunna bocka av eller kryssa på listan är ett sätt att hantera till synes oändliga krav. Kryssen markerar och visar att hon faktiskt gjort något, men de legitimerar inte skoldagens slut eller andra görande. När man inte genom kroppslig närvaro kan bekräfta sin medverkan kan producerade uppgifter och *bockar* i kanten bli länken till ett bekräftande tidsrum, ett rum som ser att man lyckats planera och använda sin tid på ett produktivt sätt. Veras tidssjälvtolkar den självständiga tiden som utvidgad och planerar in mer handlingar än vad som är rimligt. Gränserna mellan fritid och skoltid, privat tid och offentlig tid, vila och arbete flyter samman, och de höga kraven på självet prestationer leder till kaos och stress.

Vera konsumerar erfarenheter! Hon staplar aktiviteter i nuet och blir ändå inte nöjd eftersom hon mäter de egna prestationer mot en ständigt försvinnande och

oberoende tid. Hennes dröm och strävan att hela tiden göra mer kräver likaså ett högt tempo, en intensiv rytm som också återspeglas i hennes talflöden (se utdrag ur intervju ovan). Hon har inte tid att ta paus. Samtidigt finns också i hennes utsagor och tolkningar av de egna positionerna ett sökande efter en ordning som kan ge henne överblick, bekräfta och legitimera andra göranden än skolan. Hon behöver *linjer* i tiden som skiljer det ena från det andra, *mappar* i datorn som separerar olika uppgifter och göranden från varandra, och kanske också *heldragna streck* i listan, som markerar början och slut på det dagliga skolarbetet.

Juliet förmedlar också känslan och drivkraften att fylla tiden till bredden, att *samla* på sig så många kunskaper och erfarenheter som möjligt, *nu*. Skolan som tid och erfarenhet räcker inte. Juliet skulle egentligen behöva ha ett extrajobb säger hon, men hon prövade ett tag och insåg att hon då inte hann med skolan och fritiden. Hon skulle gärna jobba en dag i veckan men det är svårt att hitta en arbetsgivare som går med på det. Drömmen är att kunna jobba som frilansare och skicka in alster då och då, eller så mycket man hinner och behöver. Just nu säger Juliet att hon inte vill lägga så mycket tid på jobb eftersom hennes tid känns alldeles för värdefull när hon går i skolan och bor hemma, nu när ”man har det liksom fixat för sig”. Det är *nu* hon kan göra alla de där sakerna som känns viktiga och meningsfulla, men framför allt roliga. Utmaningen ligger i att ”få ihop allt”, att få det att rymmas i den tid som är och att kombinera skolarbete med andra intressen och göranden.

Den privilegierade tiden är betydelsefull också därför att den är hennes. Hon behöver inte dela den med någon annan, om hon inte vill. Den egna tiden är viktig tycker Juliet. Senare i livet, när man måste jobba, kanske få barn och så vidare tror hon att hennes tid blir mer begränsad eftersom hon då måste tjäna pengar och ta ansvar för tiden på ett annat sätt. Det gör nuet än mer betydelsefullt som något att ta vara på, eftersom det snabbt försvinner för att aldrig komma tillbaka. Juliet känner att hon måste fylla tiden med så mycket som möjligt och med så mycket bra och rätt saker som möjligt! Tiden handlar därför om ständiga val, framför allt vad hon ska välja nu, men också i ett längre perspektiv. Juliets illustration av tiden i form av en hjärna med massor av pilar som spretar i olika riktningar, beskrivs såhär:

/.../

det här är tid precis alltså
just nu för mig
att det bara liksom
det bara pulserar i hjärnan
alltså man har masa olika riktningar man kan välja
och man

det är liksom som massa olika
pilar som
skuttar iväg åt olika håll
och man eh

alltså det handlar så mycket om val tycker jag
alltså vad man ska lägga tid på

Juliet uppskattar den *privilegerade* och av möjligheter fyllda tiden, men tycker samtidigt att det är ansträngande att hela tiden behöva tänka efter vilka val som är bra respektive dåliga, vad hon bör göra nu och vad hon kanske helst vill göra nu, ”det är ju man själv som bestämmer, och det är det som är det jobbiga /.../ och ibland lägger man ju tid på helt fel saker och det går ju inte.” Juliet upplever att hon egentligen har mycket egen tid och eget utrymme, men detta erbjudande vänds ibland och i vissa situationer till en utmaning då tiden tolkas som begränsad, försvinnande och därmed värdefull. Det finns helt enkelt inte tid för felval.

Skolan är viktig, säger Juliet, men som investering i framtiden verkar andra erfarenheter och kunskaper värderas högre, både här och nu, men också i ett längre perspektiv. Hon samlar på olika slags kunskaper och försöker positionera in sig som ett rikt tidssjälvt i betydelsen rikt på erfarenheter. Juliet säger själv att det ju främst är ”för sin egen image” som hon känner att hon ska och vill göra massa saker:

man ska prova på saker
och ha liksom träffat folk
sett världen och
jag tror det är bra om man
du vet
drar runt ett tag
och tar olika typ jobb
eller
/.../
du vet
åker runt i världen
eller...

Juliets tidssjälvt vill sträcka ut sig och försöker tänja på tiden. Det strävar efter att göra så mycket som möjligt, inte bara sånt som man måste utan också det som Juliet vill och tycker är roligt. Livet planeras som om det vore mycket kort, och skolans tid hamnar i bakgrunden även om den inte ignoreras eller förkastas som meningslös. Det är bara det att skolan inte räcker som erfarenhet och *merit* i Juliets verklighet. Även

Juliet samlar erfarenheter, men på ett mer reflexivt sätt än Vera. Juliet samlar men har också behov av att samordna alla aktiviteter med egna tidspreferenser och rytmer. Hon behöver pauser för att kunna tänka efter. Det verkar för henne vara viktigare att välja rätt än att bara stapla på hög. Snarare än att hinna allt, blir utmaningen att välja rätt. Båda eleverna värderar tiden som värdefull och försvinnande, varför valet av aktiviteter och själva användandet av tiden ses som en ansvarsfull och livsavgörande uppgift. Juliets skoltid är till stor del avgränsad och inrutad på förhand och utmaningen handlar därmed inte så mycket om att kunna dra linjer mellan skolan och andra göranden, utan snarare om att kunna samordna en redan indelad tid med andra tidsrum, och andra rytmer, inte minst sin egen.

Det fyllda livet

Vera och Juliet pratar om sin tid som försvinnande, begränsad och därmed värdefull. En tid som de känner att de måste försöka fylla med så mycket bra, roliga och användbara erfarenheter som möjligt. Ur ett livstidsperspektiv tolkar de den period de nu befinner sig i som privilegierad, ekonomiskt, socialt och kulturellt. De kan och har möjlighet att göra många saker eftersom de nu går i skolan och bor hemma. De har inget ekonomiskt ansvar och inga andra förpliktelser än sin egen utveckling och prestation i skolan. De delar en temporal position i förhållande till vuxenlivet, eller det liv som börjar efter skolan. Men, de delar också ett kortare tidsperspektiv, tolkningen av nuet som en värdefull måttstock på mening i form av intensitet i upplevelser och väl valda erfarenheter.

En meningsfull tid verkar för båda innebära en tid fylld med självutvecklande erfarenheter. Tiden är förgänglig och eleverna drivs därmed av att, både nu och i ett längre perspektiv, fylla tiden på ett för dem meningsfullt sätt. Idéhistorikern Sven-Eric Liedman (2001) har beskrivit hur en modern syn på kunskap som "något att samla på", men inte i form av tiden det tar utan som mål, riskerar att tappa bort betydelsen av lärandets utsträckning i tid, själva processen *att lära sig*. Den synen på kunskap bygger enligt Liedman på samtidens informationstäthet och ökad tillgänglighet till "snabb kunskap" i kombination med temporala ideal som effektivitet och ett högt tempo.

För Vera har skolans erbjudande i form av självständiga studier tolkats som en möjlighet att kunna göra mer än vanligt, men även Juliet (vars skoltider är relativt låsta och förutbestämda) prioriterar erfarenheter utanför skolan, som hon dels tror är värdefulla i ett längre perspektiv, men som framför allt gynnar hennes image här och nu. De skapar positioner genom att samla på sig erfarenheter som dels hör vuxenlivet till och ger dem ett visst *försprång*, och får dem att framträda som företrädesvis rika själv *här och nu*. Kulturella uppmaningar om att upprätta en rik men specifik biografi ställer eleverna in för utmaningen att samla, samordna, och välja aktiviteter och erfarenheter i förhållande till en skoltid vars ramar *både* bejakar disciplin och

anpassning till skolans tid och innehåll, och öppnat dörrarna för egna sätt. Tolkningen av tiden i termer av egna val och eget ansvar leder till att de står med ena benet i vuxenlivets tidsrum, och det andra i skolans. Men framför allt strävar de efter att utveckla en egen image, rik på erfarenheter som får dem att framträda här och nu, och som förhoppningsvis är användbara i framtiden.

Gränsen mellan ungdomstid och vuxenliv är både rörlig och luddig, enligt Wyn och White (1997), bland annat beroende på individualiseringens spegling i skolan och arbetsmarknadens förändrade villkor. Gränsen mellan skoltid och den tid som kommer därefter kan däremot bestämmas på dagen. Alla elever i studien är medvetna om att en period i livet går mot sitt slut och då börjar något annat, av somliga tolkat i termer av befrielse, av andra som begränsande och ovisst. Ju mer man har gjort, lärt och upplevt under skoltidens gång, desto större chanser har man kanske sen att hitta en meningsfull sysselsättning, och bli *någon*. Juliet säger att hon vill kunna njuta av den tid som är, men underliggande finns en strävan att hinna så mycket som möjligt innan skolan tar slut och ett annat liv tar vid, och då man ska kunna framträda som en person med betydande livsmeriter. Även Vera, som både jobbar, engagerar sig i skoltidningen, tränar regelbundet, och försöker läsa in fler ämnen än hennes program rymmer, planerar sin tid utifrån en image av den fria men *välmeriterade* människan. Med tanke på den diskussion som förts i ett föregående avsnitt (dröm 2), kanske den som arbetsmarknaden och samtiden vill ha (?).

Framtiden finns i det nu som både Juliet och Vera beskriver, eller annorlunda uttryckt, deras strävan att fylla nuet med göranden och upplevelser sägs vara drömmar de uppfyller, men underliggande finns kulturella utmaningar som grundar sig i känslan av en försvinnande tid. Skoltiden rinner ut, och sedan vet man inte mer. Samtidens kulturella friställning skapar en strävan efter att säkra utrymmen, både bokstavligt och symboliskt, eftersom friställningen i sig kan tolkas som utvidgade möjligheter att uppnå det man önskar och drömmer om, men också i termer av individuella och kulturella krav att utforma och skapa en biografi, en livstid (Ziehe 1982).

Idén om att livet rymmer oändliga möjligheter leder till en slags *temporal stress*, hur ska man hinna göra allt? Både Juliet och Vera beskriver hur de på olika sätt försöker koordinera och samordna olika göranden i tiden. Veras självständiga tid tolkas som *vidare* än den egentligen är och hennes utmaning består i att föröka fylla tiden med en mängd olika saker, samtidigt som hon saknar linjer i tiden som också legitimerar vila och fritid. Hennes ambitioner hämmar hennes möjligheter att veta hur och var hon ska dra dessa linjer och kunna känna sig fri ibland. Juliet tänjer istället på skolans tidsramar om det är något hon verkligen vill göra. Ett centralt dilemma i de här elevernas beskrivningar finns i deras strävan efter att fylla tiden och därmed bli någon, men utan att veta vad ens handlingar kommer att leda till, vilka utdelningar de kan ge i

framtiden. Att å ena sidan använda tiden för att bli någon sen, å andra sidan för att utnyttja nuet och den privilegierade tid de upplever att de befinner sig i nu.

Det finns inga fasta ramar för, eller bilder av, framtiden. Jonna säger att koncentrationen försvinner när hon försöker blicka in i framtiden, ”det är lite svart eller det syns inte riktigt för att man vet inte riktigt”. Jessika tycker att man blir begränsad av att planera in framtiden och föredrar att hålla den öppen:

för att man inte vet typ
hur
dels hur det kommer att se ut då
eller vad man själv vill göra
sen kan det ju hända saker liksom
så man vet aldrig om man...
då är det bättre att försöka göra roligt nu
än och
försöka göra roligt sen

Eftersom man ändå inte kan förutse vad man *kan* göra, vilka möjligheter som finns och vilka möjligheter man kommer att *vilja* anta och göra något av, resonerar Jessika som att det är bättre att tänka på och göra en sak i taget, att leva i nuet och inte planera för händelser som man inte vet något om. Samtidigt finns, i Jessikas och andras utsagor, en underliggande längtan efter att också kunna luta sig tillbaka och veta att framtiden trots allt har *något* att erbjuda. Jessika säger att trots att hon nog inte vill läsa vidare direkt efter gymnasiet gör hon arbetsprover till olika utbildningar och skickar in för att ”se om man kommer in någonstans”. Josefine och Judit menar att det är lönlöst att försöka planera längre fram än till sommaren eller nästa skollov, men att de samtidigt känner sig oroliga för framtiden och ovissheten inför det som kommer sen, efter skolan. Josefine säger,

det finns ingen
utstakad väg
liksom
jag blir så rädd
när jag tänker så långt
jag vet inte alls
vad jag ska göra

Jag frågar Josefine och Judit om man måste veta, och de svarar att nja, egentligen inte men att det vore ju skönt att ha någon slags plan eftersom man då kunde anpassa sina

handlingar i nuet för att kanske få utdelning senare. Ovissheten hindrar dem således från att kunna njuta helt och fullt i nuet, och dessutom verkar de inte vilja bara *vänta in* framtiden, de vill göra något aktivt för att kunna påverka den. Josefine fortsätter,

ja om man inte liksom
gör någonting
för att

kunna få nån slags framtid
då är jag såhär jätterädd
för att jag kommer att sitta i rännstenen
och snorta kokain
för jag har en sån förmåga
eller
lite såhär
och kunna
hamna i nåt sånt där
jag skulle

[fniss]

bara förfalla
liksom och det vill jag inte heller

Enda sättet att påverka framtiden verkar vara genom att samla på sig så många olika sorters erfarenheter som möjligt, man förbereder sig för en mängd scenarier som *kanske* kan uppstå. Uppstår de inte har man i alla fall, genom specifika erfarenheter, positionerat in sig som en specifik person, under tiden. Eleverna vill positionera in sig som någon som tagit tiden i anspråk, gjort något av sin tid. Eftersom det inte finns någon självklar kontinuitet över tid, försöker man skapa och ta till sig framtidens erfarenheter redan i nuet. Det man inte kan se och sia om, kan man alltid försöka förekomma eller skapa själv. Enligt Ziehe (1982) kan unga skapa utrymmen (och tid!) genom att ”göra anspråk på vuxenhetens yttre förutsättningar” (s 53). Denna strategi leder till en ökad möjlighet att bestämma över tid och rum via egna pengar och egen konsumtion, eget boende, egen sexuell frihet och egna relationer, sammanhang och erfarenheter. *Vuxna* förutsättningar blir en central drivkraft och ett villkor för positionering i en ungdomstid som både känns alltför kort, men som å andra sidan saknar förutbestämda gränser i tiden. Genom att manipulera med sociala och kulturella ramar vidgar unga de traditionella tidsramarna för ungdomstiden och förändrar dess innehåll och villkor.

Vad är det egentligen att vara ung? *Ung i skolan* är enligt Juliet ett privilegium, ett tillfälle i livet att faktiskt kunna förverkliga drömmar och söka sig fram genom att

pröva på, låta sig utmanas och att utvecklas. *Ung i livet* är något annat, något mer ovisst, och som Wyn och White (1997) påpekar, snarare ett tillstånd som är tillgängligt genom livet och alltså inte åldersspecifikt, längre:

The traditional markers of the end of youth are less and less meaningful. The implication of this is that youth as a social experience can be continuously available, regardless of age – the ‘becoming’ can go on and on. Youth then, has symbolic meaning as an item of consumption (Wyn & White 1997 s 21).

Att vara ung i betydelsen ofärdig/på väg (becoming) innebär dels att man intar en specifik position gentemot vuxenlivet, men när vuxenlivet och dess villkor hela tiden förändras, ges *det blivande* en annan mening. När gränserna mellan ungdom och vuxenliv blir allt luddigare kan det blivande ses som ett tillstånd vilket karakteriserar både barn, unga och vuxna! Blivandet fortgår genom att människor *konsumerar* erfarenheter, kunskaper och upplevelser, men inte för att bli färdiga utan för att skapa och omskapa en image, och utifrån en drivkraft att förändras jämte samhälleliga rörelser, normer och ideal. Framtiden som mål eller bilden av den fullständiga människan skjuts hela tiden framåt eller åt sidan. Framtiden skapas i nuet och nuet skapas i framtiden. De ungas tolkningar av nutid och framtid, möjligheter och utmaningar leder till handlingar som för dem i vissa riktningar, men dessa är tydligen inte uppenbara, inte heller gemensamma.

Ovanstående drömmar, dilemman och beskrivna villkor för positionering understryker variationen av temporala tolkningar. På skiljelinjen mellan egna preferenser och kulturella strukturer skapas och omskapas tidssjälva som på olika sätt hanterar den tid de ser och förstår. Beroende på hur olika dimensioner av tiden förstås, rör vi oss olika genom tiden. Olika skolformer och förutsättningar inverkar på hur dessa rörelser ser ut, men ovanstående utsagor och brev visar också att tiden i skolan tolkas och används olika från elev till elev, oavsett skolform. De delar kulturella rytmer, normer och ideal, men de skapar också egna sätt att vara i tid och rum.

Spontanitet, närhet och intensitet, tre tidsliga drömmar som får olika uttryck i elevernas beskrivningar av tiden i skolan och i livet. Gemensamt för dem alla är att de verkar kräva tidsliga ramar för att kunna förverkligas. Ramar som ser, ordnar och legitimerar deras handlingar och framträdanden. Drömmarna bejakar både en följsam tid och den egna möjligheten att kunna påverka tidens rytm och rörelse, men rörelsen kan inte sakna takt, begränsningar eller mönster, då flyter den ut och blir orytmsk, kaotisk och svårhanterlig. De är uttryck för både gemensamma och unika positioner i en komplex väv av betydelser och olika tolkningar, och i förhållande till en skoltid som rymmer en mängd olika sätt att vara i tid och rum.

7. Rytmer, mellan drömmar och strukturer

Spontanitet, närhet och en intensiv konsumtion av livserfarenheter, drömmar som krockar med, eller ibland verkar kräva en utvidgning av skolans tidsramar, tolkade som stela, anonyma eller otillräckliga, här och nu och i ett framtidsperspektiv. En dyster bild av tiden i skolan? Nja, bilden är inte så entydig. Som ovanstående analyser av det empiriska materialet också visat, och som det här kapitlet kommer att betona, har skolans tidsramar också kvaliteter som möjliggör elevernas positioneringar och känslor av kontroll, frihet och närhet. Skolans tid är del av mycket vidare kulturell väv som rymmer både temporala begränsningar och möjligheter, beroende på hur eleverna tolkar tiden i skolan. Några elever får exemplifiera hur egna rytmer både reproduceras och skapas mot bakgrund av gemensamma kulturella tidsramar och nya möjligheter i specifika skolformer. Deras rytmer speglar en vilja att ordna handlingar i tid och rum, kunna se hur och var de hänger ihop, men att också kunna känna att var sak kan få sträcka ut sig i tiden, och ta den tid det tar.

Den egna rytmen i livet skapas och utvecklas på skiljelinjen mellan rigida strukturer och tidsliga drömmar, och den innesluter både kulturella regler, förändrade ideal och egna preferenser.

Var sak har sin tid

Många av de tidsdrömmar som kommer till uttryck i det empiriska materialet är mångsidiga, så även de eftersträvansvärda rytmer som presenteras här. De innefattar både möjligheten att känna att tiden följer, snarare än att man själv måste följa med och försöka leva upp till tidens ideala takt, och erbjuder något konstant och orörligt, linjer som indikerar början och slut, gränser mellan arbete och fritid och så vidare. Drömmarna i ovanstående kapitel rymmer också denna dubbelhet, den självbestämmande tiden måste kunna ta avstamp i något delat och kanske till och med bestående. Här speglas eftersträvansvärda rytmer, dels i form av Jonnas beskrivning av utmaningen det innebär att *samordna* självständig studietid med fasta lektioner och deadlines, och dels i form av de individuella studierytmer och egna sätt att ordna skolarbetet i tid som elever på *Luft* skapar.

Vems eller vilken tid ska man egentligen vara i, följa och prioritera? Vilken tid är mest relevant för den egna positioneringen, och hur kan man samordna olika tider i det vardagliga? Egna rytmer blir tydliga i förhållande till andra, och speciellt om de inte är i fas med varandra. Drömmen om den följsamma tiden är underförstått ett uttryck för att den inte är det, idag. Skolans tid är annorlunda än den egna, och när den krockar med egna preferenser ställs eleverna inför utmaningen att samordna olika tider, men också att försöka väga upp det ena med det andra.

Jonnas utsagor präglas av ett temporalt och kulturpedagogiskt dilemma, nämligen ambivalensen mellan det hon känner att hon *kan* göra och det hon drömmer om och *vill* göra. Hon pratar om olika tider som en tid, men ändå skilda åt. Den egna tiden och skolans tid, andras tider, hur ska hon kunna få alla dessa tider att samspela, och samtidigt inte tappa bort sig själv? Jonna känner och tycker att hon prioriterar den egna tiden framför skolans, men inte utan konsekvenser:

om man pratar om skoltid så är det väl det som
är lite jobbigt då att
min tidsplanering inte alltid liksom
går in i skolans eh
planer på hur jag ska tillbringa min tid
så jag har en lång frånvarolista

Jonna utgår från den egna tiden, den egna planeringen och prioriterar också den framför skolans tid. Hon tolkar den egna tiden och tidspreferenserna som viktigast, men lever med känslan av att inte leva upp till de krav och ideal skolans tid innefattar. Jonna är väldigt engagerad och tycker det är roligt att arbeta med det självständiga projektet. Hon tycker att hon aldrig varit så ambitiös som nu, vilket ibland leder till att hon är frånvarande på förutbestämda lektioner. Hon tolkar det självständiga arbetet som en möjlighet att använda tiden som hon vill, följa en egen rytm. Problemet är att projektet bara utgör en liten del av tiden i skolan, vilket innebär att hennes arbete och tid ständigt riskerar att överlappa eller krocka med skolans förutbestämda tider och lektioner. Arbetet med det egna konstprojektet är stimulerande på ett personligt plan och upptar hennes tankar och tid. Om hon har en idé och jobbar med projektet låter hon inte lektioner avbryta henne eftersom hon vill kunna avsluta det hon håller på med, ”jag måste liksom få ihop innan jag kan komma vidare”. För att kunna samordna olika tider behöver hon se dem som åtskilda projekt, men sen behöver hon utrymme och tid för att kunna relatera till varandra!

Trots att hon säger att hon inte låter skolans tider styra henne tycker hon att hennes tid känns pressad, även i arbetet med projektet. Parallella rytmer och ideal inverkar på tiden och handlingarna här och nu. Kanske också för att hon inte riktigt vet

vad som förväntas av henne i arbetet med projektet, ”det finns liksom ingen ribba att nå”. Det självständiga arbetet saknar i det här fallet ett facit över slutprodukten och en färdig tidplan. För Jonna innebär det att hon känner sig inspirerad och personligt engagerad, men också misstänksam och stressad över att inte kunna leva upp till ett för henne oklart mål. Jonna vill inte låta sig påverkas, men hennes tolkningar och handlingar utgår alltid från den tidsram som hon också försöker frigöra sig från. Hon har egna idéer och hämtar inspiration utanför skolan, samtidigt vill hon kunna känna kontroll och närhet inom och i förhållande till skolans tidsramar.

Jonna tycker att skolans tid verkar splittrande, eftersom man har flera olika deadlines och uppgifter samtidigt. Det finns inte utrymme att tänka färdigt eller göra klart en sak innan man måste vidare till nästa. Man går från ett ämne till ett annat och på vägen blandar man ihop eller glömmmer bort. Om det hade funnits en röd tråd mellan olika ämnen tror Jonna att skolan känts mer meningsfull och kunskapen mer användbar. Nu tappar man istället bort sig och har svårt att komma ihåg eftersom det inte finns något uttalat samband mellan de olika delarna. Många skilda uppgifter inom skolans tidsram konkurrerar med och utökas med egna projekt, idéer och aktiviteter. Jonna söker dels samordna tider inom skolans ram och i förhållande till den egna tiden och egna preferenser i tid och rum. Hon känner sig stressad. Ibland, säger hon, försöker hon tvinga sig själv att ta det lugnt och inte göra någonting för att ”man är ständigt liksom igång”. Hon ifrågasätter också sin egen känsla av stress och upplevelsen av ”att det ständigt är någonting man måste liksom”. Varför är det så? Hon söker utrymmen inom vilka hon kan samordna, skapa de samband mellan olika tider och erfarenheter som omgivningen inte tycks ge henne. Den egna rytmen söker regler för att kunna hålla takten, men också för att kunna stanna upp ibland.

Hon vill intala sig att skolan egentligen inte spelar så stor roll och att hon själv kan avgöra vad som är meningsfullt för henne. Jonna pratar mycket om att försöka följa en *egen rytm* genom att ibland ta avstånd ifrån och inte följa skolans tid. Hon berättar om hur hon försöker uppmärksamma sig själv om att det egentligen finns olika sätt att göra saker på, och att man måste fråga sig själv vad man vill, egentligen. För det behöver hon utrymme och tid för att tänka och för att samla tankarna:

tid för mig själv
tycker jag är oerhört viktigt
det är jätteviktigt för mig
ehh och det brukar jag oftast också ta
den tiden
att försöka liksom
för att jag tror verkligen man behöver det för att
kunna liksom

kunna tänka igenom saker och
försöka ta det lugnt och liksom koppla bort saker och ting och se
och liksom det handlar väldigt mycket om
utveckling och sånt där
att man försöker liksom
jag vet inte
inte rannsaka sig själv men att
man har tid och
och sen att man kan vara för sig själv för det
ehm
ibland känns det som att
ibland blir man rädd för att man inte gör nånting
eller att
man inte
att man bara är liksom och det
det tycker jag
sånt vill jag liksom inte hamna i

För Jonna är det viktigt att kunna bara vara, och inte ständigt vara igång. Frågan är hur man ska tolka *bara vara* i det här sammanhanget. Vad betyder det när Jonna säger att hon vill ha ”tid för mig själv”? Är det ett uttryck för samtidens fokus på individualisering och självutveckling, eller är det uttryck för svårigheten att faktiskt kunna ta sig tid och bara vara, utan att prestera, skapa eller framträda i det offentliga rummet? Vi har konstaterat att det finns olika sätt att tolka tiden och att det finns olika intressen, förutsättningar och villkor relaterat till individuella tidssjälvtid och perspektiv, men hur ska man tolka Jonnas och andra elevers strävan efter att vara *i* tiden, att kunna *stanna upp*? Dessa uttryck indikerar att det finns en yttre tid som hela tiden sätter dem i rörelse och inte tillåter stillastående handlingar, och som man därför måste ta avstånd från. Det indikerar en känsla av att den egna rytmen styrs utifrån och sökandet efter den egna tiden blir därför ett sökande efter erbjudanden om att kunna skapa tid och rytm, själv. En känsla av att kunna skapa utrymmen utanför den yttre tiden, där man kan ”försöka ta det lugnt och liksom koppla bort saker och ting och se”, som Jonna säger. Jonna försöker skapa en egen rytm genom att samordna egna preferenser med yttre krav och ideal, en rytm som innefattar både *kontroll* över hur olika saker hänger samman, en känsla av *frihet till* den egna tiden och en *närhet* till vad man själv vill och till det man faktiskt gör här och nu.

Tidens trösklar och andra meningsfulla tidslinjer

För att känna att saker och ting hänger samman måste man kunna separera dem och avsluta en sak innan man går vidare med nästa. Denna tidspreferens och rytm har nämnts tidigare och kommer att utvecklas mer i detta kapitel. Att var sak får ha sin tid framstår som viktigt för att man både ska kunna se och ha kontroll över den egna och skolans tid. Strävan efter att kunna göra en sak i taget hänger ihop med strävan efter att kunna samordna olika göranden på ett sätt som passar det egna tidssjälvet. Oviljan att behöva koncentrera sig på parallella saker i skolan hänger ihop med viljan att ge var sak sin beskärda tid, att var sak får *ta* sin tid, och att det är elevernas handlingar, tankar och lärande som vecklar ut sig snarare än tiden. Att tiden räknas in i efterhand snarare än bestämmer takten på förhand.

Elever på *Vatten* beskriver framför allt hur avsaknaden av fasta tidpunkter och ett schema resulterar i en svårighet att faktiskt komma igång med sina studier utan att tiden markerar en början. Vanja beskriver till exempel vilken betydelse det har för hennes egen självkänsla att ”komma över den där tröskeln”. Sen, när man väl kommit in i arbetet är det lättare att fortsätta och också göra klart. Att kunna börja och sluta har betydelse för känslan av att man faktiskt gör något men också för att kunna släppa skolarbetet ibland. Viktor beskriver betydelsen av att känna att han är *färdig*, för att han ska kunna gå vidare och göra andra saker, ”det skönaste är väl att ha allt gjort och känna att nu har jag varit duktig nu har jag verkligen min tid här så jag kan göra vad jag vill”. Även Vera beskriver ju hur avsaknaden av förutbestämda tidsramar leder till att hon visserligen kommer igång, men aldrig kan släppa skolarbetet, i tanken. Deras upplevelser av en gränslös och till synes svårfångad tid leder till en känsla av att även skolarbetet flyter och saknar både början och slut. När inte läraren bekräftar det utförda arbetet genom att se och bekräfta elevens blotta närvaro, när inte klassrummet bekräftar skolarbetet och legitimerar andra göranden när skolklockan ringer ut, när inte tiden ramar in, liksom befriar, då finns plötsligt inga självklara garantier för början eller slut.

Tidsenheter ges mening utifrån det som föregår och det som kommer efter, och i vårt samhälle är det ofta avslutat arbete som ger mening åt den efterföljande fritiden eller vilan menar Goffman (1974) och Zerubavel (1991). När man lämnat ifrån sig uppgifter eller gjort ett prov kan man känna sig duktig, och därmed berättigad att göra andra saker. Temporala indelningar representerar mentala linjer och delar alltså upp mer än själva tiden. Föreställningar om *början*, *slut* och också *vändpunkt* är temporala linjer som har betydelse för vardagslivets handlingar. Zerubavel (1991) visar hur temporala föreställningar som dessa kan resultera i mentala glapp eller diskontinuitet i det vardagliga livet, men också vilken betydelse de har för känslan av att tiden faktiskt rör sig i en specifik riktning och att den, liksom världen, förändras, *att vi går från det ena till det andra*:

Most revealing in this regard is the sense of conclusion we experience as a performance, picnic, or season is coming to an end, the radical change we expect at the turn of a century or a millennium or even between two contiguous decades, and the experience of a 'fresh' start often associated with the beginning of a 'new' year (Zerubavel 1991 s 10).

Vår specifika indelning av tiden med hjälp av början och slut påverkar våra tankar om tidens gång och vår egen rörelse i den. *Tröskeln* och andra rumsliga metaforer används som en form av mental geografi i elevernas beskrivningar av tiden i skolan. Med hjälp av dessa symboliska tecken förstår vi varandra och omgivningen, trots att de inte har någon fysisk realitet. Som den befriande känsla Vanja beskriver infinner sig när hon väl *kommit över tröskeln*, och allt blir mycket lättare. Eller hur många elever upplever att de efter avslutat arbete känner att de kan *gå vidare*. *Tröskeln* utgör en mental illustration av en linje som har betydelse för motivationen och för känslan av att lyckas. Livet är fullt av trösklar som (när man står inför dem) kan tyckas omöjliga att passera, och man behöver olika lång tid, olika former av stöd och strategier för att komma över. När man väl passerat glömmer man ganska snart hur svårt det var och siktar istället in sig på nästa tröskel. Tröskelmetaforen kan kanske också knytas till underliggande kulturella föreställningar om hur vi utvecklas och lär, i stadielika kliv tar vi oss upp för *trappan* eller *stegen*, ett steg i taget, mot bättre vetande.

Eleverna i studien använder sig av dessa bilder för att beskriva tiden och dess villkor. Avsaknaden av förutbestämda linjer i de självständiga studierna gör att de försöker återupprätta nya eller söka sig tillbaka till de linjer som de känner till. Behovet av tidslinjer som anger början och slut kan relateras till drömmen om att få göra och tänka färdigt. Liksom elevernas illustrationer av tiden uttrycker temporala intressen och föreställningar som är deras, men likväl kulturellt igenkännbara.

Indelningen av tiden i sekvenser med början och slut har betydelse för elevernas känsla av rörelse och utveckling, där det ena följer det andra, eller till och med är en följd av varandra. Denna indelning av tiden finns återspeglad i skolans tid, i schemat, kursers planering och utbildningars form, men skillnaden mellan skolans inrutande tid och den tid bland andra Jonna efterfrågar är att skolans schema är fastlagt, tiderna för början och slut är förutbestämda, men inte enligt elevers egen rytm och takt. Det finns även i denna tidsbild ett kulturpedagogiskt dilemma, eftersom de förutbestämda linjerna å ena sidan legitimerar både arbete och vila, privat och offentlig tid, å andra sidan riskerar att *krocka* med alla de drömmar som beskrivits i tidigare kapitel, möjligheten att kunna ta dagen som den kommer, närhet och följsamhet relaterat till egna individuella rytmer och den fyllda tiden. Elevernas drömmar tangerar en rytm

som *både* legitimerar olika handlingar, bekräftar dem, *och* är följsam gentemot egna temporala intressen och uppgifters olika utsträckning i tid.

Brev från elever på *Luft* visar hur några av dem, med hjälp av en veckobaserad struktur kan skapa en till synes egen rytm i sina studier. Utmärkande för dessa rytmer är en strävan efter att göra en sak i taget, i en egen takt men inte utan linjer för början och slut.

På *Luft* har avslutade uppgifter eller prov två centrala poänger, dels som gräns eller avdelare i den självbestämmande tiden och dels som en möjlighet att komma i kontakt med skolan och få bekräftelse på att man är och gör saker, fast det inte syns. Bland annat Lukas och Leo skriver att respons från lärare, beröm eller kommentarer om det avslutade, gör att de kan släppa skolarbetet eller gå vidare med annat. Personlig respons på avslutade uppgifter bekräftar att man varit produktiv och att man kommer någonstans och gör skillnad. Men även utan respons är avslutade uppgifter en drivkraft i studierna. Lisen skriver att hon har en tendens att sluta tidigare med ämnen hon vet att hon ändå inte kommer att kunna avsluta den dagen:

Det blir gärna tidigare om man liksom inte blir klar med sakerna, utan vet att man ändå måste fortsätta med dom en annan dag. När det är uppgifter som sträcker sig över flera veckor så brukar jag ta dom i slutet på veckan när jag är klar med allt annat. Det känns liksom inte lika bråttom med de uppgifterna så därför lägger jag upp det så.

Lisens dagliga rytm i skolarbetet bestäms med andra ord av uppgifternas omfattning och av hennes vilja att kunna avsluta. En rytm och strategi som även andra elever på *Luft* anammar. För Linus beror hela dagens studier på om förmiddagen blir lyckad i betydelsen produktiv: ”får jag något gjort då får hela dagen en mening och jag får bättre lust att arbeta på eftermiddagen, kanske även kvällen”. Även Lotta skriver att hon vill och behöver känna att hon kommer någonstans för att känna sig motiverad att fortsätta. Därför börjar hon alltid med ämnen som hon har lättare för, som snabbare kan avslutas: ”jag är sån att jag måste se resultat för att orka fortsätta”. Även om tanken om avslut är gemensam för eleverna på *Luft* tycker några att det är mer motiverande att börja med och kunna få undan ämnen som känns svåra eller tråkiga, medan andra alltså börjar med det lätta, det som går fort.

Som visats i kapitel fem anpassar de flesta av eleverna på *Luft* sin skoldag efter konventionella tidsramar i en strävan att dela andras tid, för att garanteras möten med andra. De börjar för det mesta på morgonen och slutar när kompisar kommer hem från skolan eller föräldrar från arbetet. Det som skiljer elevernas dagliga rytm från en mer

traditionell rytm i skolan, är fördelningen av ämnen och uppgifter över tid, och tanken om att *var sak har sin tid*. Det gäller inte alla elever i studien, men de som ser och antar erbjudanden om att skapa en egen rytm och ett eget schema, utifrån skolans veckoplanering. Lucia skriver att hennes vecka inte planeras i detalj i förväg men att hon alltid gör klart ett ämne åt gången, annars blir det så ”rörigt”. Utifrån en drivkraft att kunna avsluta innan man går vidare har många av eleverna utvecklat en rytm som bygger på att de arbetar med två eller tre ämnen under dagen och som de avslutar inom det aktuella veckoschemat. Det betyder att de till exempel jobbar med matte och spanska på måndagen, svenska och fysik på tisdagen och så vidare, alltid utifrån personliga preferenser om vad som är roligt, tråkigt, svårt eller lätt och vad som känns bäst att börja respektive sluta dagen med. I vilken ordning ämnen kommer är alltså inte slumpartat, snarare mycket medvetet och så småningom relativt rutinerat. Några elever har illustrerat sitt schema i breven och Lotta presenterar sitt så här:

v.	Idrott	Marknadsföring	Administration	Rättskunskap	Internationell ekonomi	Affärsjuridik
18		Projekt			Projekt	

Hon kallar detta det ”översiktliga” schemat och skriver att hon också har mer detaljerade planeringar i respektive ämne, ”till exempel kapitel eller inlämningsuppgift”. Nedan beskriver Lotta hur hon varje dag utgår från vilket ämne hon har att göra och gör klart det innan hon börjar på nästa. Hon håller sig till yttre tidsramar som när på dagen hon börjar och slutar, äter lunch och så vidare, men bestämmer aldrig i förhand hur länge hon ska arbeta med respektive ämne, även om hon av erfarenhet vet att hon hinner med åtminstone ett före lunch:

I översiktsplaneringen skriver jag bara i om det är prov eller projektarbeten, annars är det vanlig ”lektion”. Sen när jag gjort den veckans arbete i det ämnet kryssar jag i rutan./.../En idealisk skoldag börjar vid halv nio (jag försöker alltid börja mellan åtta och nio). Sen hinner jag med att göra en veckas arbete i ett ämne klart före lunch, och helst hinner jag också börja titta på ett till ämne. Sen tar jag lunch i en timme någon gång mellan tolv och ett. Efter lunch fortsätter jag med det ämne jag började på strax före lunch eller sätter igång med det. När jag är klar med det börjar jag titta på nästa ämne om jag hinner och orkar. Hur många ämnen jag hinner med per dag beror lite på veckans uppgift.

Som Lotta skriver har hon en översiktlig idé eller plan över hur mycket hon ska hinna under dagen, men den är inte definitiv, eftersom det beror på *tiden det tar*, vilket ämne det är och hur uppgiften ser ut, med andra ord, hur lång tid hon behöver för att förstå, lösa och göra klart. Det dagliga arbetet är också i ett längre perspektiv planerat utifrån hennes veckobaserade tidspreferenser eller biologiska/mentala rytm. Hon försöker slutföra mer i början av veckan eftersom hon vet att hon kommer att vara tröttare i slutet:

Som det är nu i vår behöver jag inte göra mer än två ämnen per dag eftersom jag har så få ämnen. Tidigare så har det dock varit en fördel om jag hunnit med åtminstone två och ett halvt ämne per dag. Dessutom vet jag själv att jag jobbar mer i början av veckan och blir tröttare torsdag, fredag. Jag brukar sluta någon gång mellan tre och fem beroende på vilka ämnen jag arbetar med, hur mycket det är att göra och hur svårt det är.

”Jag gör oftast planeringen själv”, skriver Linus, ”i 99 fall av 100”. Även Linus utgår från den veckobaserade planen när han skapar sin egen studieritm. Hans schema påminner om Lottas med ett par individuella skillnader:

Vecka 30 (12)

Kemi: →

Matte: →

Fysik: labb

Idrott: simning

Engelska: →

Psykologi: v 12

I parentes överst står det 12. Det är vårtermin. 30 är totala skolveckor sedan starten i augusti. Psykologikursen startade efter vinterlovet och den läser jag alltså under vårterminen. → kan betyda många saker. Oftast är det inte en speciell vecka jag gör, utan något påbörjat som jag vill avsluta. I kemi och matte ligger jag efter, då betyder → jobba på så gott jag kan.

Linus tycker att de veckolånga perspektiven känns rimliga och ger honom kontroll över en lagom utsträckt framtid. ”Att tala om block och så vidare, tycker jag är onödigt. Min matte D kurs är uppdelad i olika block, men inte veckor, jag har

åtminstone inte kunnat hitta någon sådan. Nu ligger jag en månad efter i den kursen.” Det veckolånga, men också förutbestämda tidsperspektivet ramar in och tillåter en egen rytm, en möjlighet att skapa egen tid under det dagliga skolarbetet. Att eleverna premierar veckolånga planeringar visar också att de vill kunna se och kontrollera en längre, men inte *alltför* lång tidsperiod.

Elever på *Vatten* antyder också att de fördrar kortare planeringar framför längre, månads- eller terminslånga. Viktor säger att han uppskattar och har lättare att följa med i en kurs i svenska, vars uppgifter görs veckovis:

i svenskan har vi ju en uppgift
varje vecka nu
som samlas in
så fall...
det tycker jag är ganska bra
man får en uppgift
har veckan på sig att plugga och göra den
och så kommer man hit med den
så tycker jag
det är ju bra

Viktor menar att en av poängerna med det veckolånga perspektivet är det fasta, men ändå frigörande målet den planeringen ger, känslan av och vetskapen om att ”man har nåt att lämna in” som han säger. Att kunna skapa en egen rytm på skiljelinjen mellan förutbestämda ramar och möjligheten att inom respektive ämne och uppgift ”jobba på så gott man kan” som Linus skriver ovan, ses av flertalet informanter på *Luft* och några på *Vatten*, som ett erbjudande om *frihet till* en självbestämmande tid, *följsamhet* relaterat till egen rytm och takt, och *kontroll* över studierna i både ett längre, och i ett kortare perspektiv. Men återigen, dessa rytmer kräver fasta ramar för att kunna förverkligas. Det måste finnas en början och ett slut, och en känsla av att både kunna bestämma själv, och göra rätt.

Samtidens individualisering och fragmenterade (diskontinuitiva) tid skapar enligt Ziehe (1982, 2002) och Bauman (1997, 2002) tendenser till längtan efter de linjer som tidigare inneslöt människor i en trygg men oföränderlig bana och vars mål redan var utstakade och klara. Frihet och valmöjlighet riskerar enligt Bauman (1997) att förvandlas till ”varats outhärdliga lätthet” eftersom frihetens janusansikte, förlusten av den trygghet och gemenskap som delade ramar gav, inte går att bortse ifrån. Den självbestämmande tiden har enligt elevernas utsagor och brev ofta en social baksida. När skoltiden inte längre karaktäriseras av det förutbestämda, fasta platser i rummet och en tidlig regelbundenhet, när tiden blivit ens eget ansvar, behöver man som elev

troligtvis och som vi också sett, något annat att hänga upp tiden på. Veckans dagar och inbördes ordning, den så kallade *sjudagarscykeln*, är som Zerubavel (1981, 1991) skriver, ett mönster som ger de olika dagarna och timmarnas flöde en innebörd, men dess specifika form ger också mening och ramar åt privat respektive offentlig tid, arbete och vila. Den gemensamma ordningen garanterar möten och en känsla av gemenskap. Våra planeringar sträcker sig ungefär lika långt och överlappar varandra längs veckans cykliska rörelse. Vi bokar in möten och andra sammankomster och ser fram emot fredagens lite kortare arbetsdag och helgens vila och specifikt valda göranden. *Veckan* spelar roll, både som meningsfull ordning och social mötesplats, men också som en utsträckning i tiden vi vant oss att planera och tänka med. Nu börjar en ny vecka, låt oss se vad den innehåller. Dess början och slut ramar in egna och andras handlingar, liksom den garanterar en ständigt återkommande fredag. Valmöjligheten i studiens skolor innebär att eleverna *kan* göra annorlunda, studera på andra dagar än vardagar, på andra tider än vanliga skoltider. Men, sociala behov och delade vanor hindrar dem antagligen från att skapa rytmer som skiljer sig alltför mycket från Andras. Eleverna på Luft har utvecklat ett sätt att studera som å ena sidan kan ses som en kompromiss, å andra sidan som ett nytta sätt att kombinera tidens olika kvaliteter i en rytm som passar både dem och skolan.

Enligt Ziehe (2002) kan skolans bejakande av samtida ideal som flexibilitet och valmöjlighet ställa elever inför dubbla utmaningar eftersom de redan, i livet utanför skolan, står inför ständiga val och framtida ovisshet. Skolan måste därför kunna erbjuda en täthet som uppväger snarare än utvidgar det vardagliga livets flytande former. Ziehe hävdar att "students are even grateful for structures and feel a tormenting weariness when their own feeling of 'swimming' is reinforced by institutional diffusion and vagueness" (s 8). Elever i dagens västerländska skola saknar enligt honom en symbolisk struktur, som ger mening och relevans åt deras skoltid, och som skiljer ut skolan från det vardagliga liv de lever med kompisar, och från de erfarenheter de söker och gör något av, utanför skolans ramar.

Skolans både kontrollerande funktion och (i de här studierna) tidsliga möjligheter, ställer eleverna inför ett specifikt och ibland svårförståeligt dilemma. Elevernas strävan efter att finna en rytm som både samordnar egna drömmar och skolans krav, kan ses som en strävan efter att förstå och samordna de dubbla budskap skolan och samhället sänder ut, självbestämmande inom specifika gränser, frihet på eget ansvar. Jonnas rytm skapas på skiljelinjen mellan den egna drömmen om att göra klart en sak innan hon går vidare till nästa, och känslan av en splittrande, men också ständigt krävande yttre tid. Hon vill kunna samordna olika tider och göranden utan att de överlappar varandra. Eleverna på Luft skapar rytmer genom att balansera mellan drömmen om att kunna skapa en egen studieritm, och behovet av delade, bekräftande tidslinjer. De positionerar in sig genom att hänga upp tiden på något som känns bekant

och rätt och samtidigt följa en egen takt. Deras rytm skiljer sig åt från peson till person, men består alltid av en blandning av en igenkännbar och kulturellt accepterad tid och känslan av att tiden vecklar ut sig efterhand, att var sak få ha/ta sin tid. Denna tolkning (och användning) av tiden påminner om den som beskrivs i Predikaren. *Allt har sin tid, det finns en tid för allt som sker under himlen: en tid för födelse, en tid för död, en tid att plantera, en tid att rycka upp, en tid att dräpa, en tid att läka, en tid att riva ner, en tid att bygga upp, en tid att gråta, en tid att le, en tid att sörja, en tid att dansa, en tid att kasta stenar, en tid att samla stenar... och så vidare.*

Nya förutsättningar skapar nya villkor och positioner, nya tecken och andra känslor. När framtiden inte går att urskilja får nuet större betydelse i form av något att luta sig mot, tro på och att vara i, en närvarande tid känns eftersträvansvärt. När man inte längre har ett förutbestämt schema att följa eller kan träffa sina klasskompisar, *på riktigt* får den egna rytmen andra drag som kanske på ett sätt närmar sig *egna* intressen, men reproducerar och bejakar också specifika tidpunkter eller stunder som förut inte haft något speciell betydelse.

Rigida regler och svävande sätt

- *delar av samma rytm och takt?*

I skolan förväntas eleverna planera och tänka långsiktigt, framför allt de som studerar självständigt, men även elever på *Jord* uppmanas att regelbundet skriva ner sina planer och arbetsprocesser i en loggbok under arbetet med det självständiga projektet. Skolarbetet bygger på en utvecklingsrelaterad tidslinje, enligt vilken alla delar följer på varandra och slutligen leder fram till det mål som man hela tiden bör ha i sikte. Men, samtiden ger enligt eleverna också uttryck för förväntningar om att kunna ”nischas in sig” på ett specifikt sätt *och* i linje med *det som gäller* här och nu och därmed vara flexibel i tanken. Man ska kunna skönja framtidens utsikter men *inte* stirra sig blind på specifika mål, eftersom samtidens förutsättningar och efterfrågan ändras. Skolans och samtidens dubbla budskap skapar ambivalens i elevernas tolkningar av tiden, men också en strävan efter att kunna *samordna* olika tider och temporala ideal.

Eleverna *balanserar* på olika sätt mellan skolans tidsramar och samtidens krav och föränderlighet, mellan långa livstidsperspektiv och korta här och nu perspektiv; mellan utvecklingsrelaterade, återkommande och försvinnande linjer. På olika sätt förstår de och försöker kontrollera skilda tidslinjer genom att ta del av dess regler, men sedan och utifrån skilda erfarenheter och intressen, *spela det kulturella spelet* på sitt sätt. För många innebär det delvis att acceptera/hantera regler som man inte tycker känns bra eller rätt. Elever som läser på distans eller självständigt måste framför allt hantera frånvaron av andra och en förutbestämd tidsplan. Att känna att man har,

alternativt saknar, känslan av kontroll, frihet, respektive närhet inverkar på hur eleverna balanserar mellan de erbjudanden och utmaningar som skoltidens kulturpedagogiska villkor ger upphov till.

Huruvida man känner sig inblandad eller som medskapare till en daglig rytm (i skolarbetet) beror på tidssjälvets förmåga att ta till sig, förstå och kontrollera flera parallella tidslinjer, samtidigt. Ett ”rikt” tidssjälv kan enligt Gustafsson (1997) både finna ro att vara i nuet, stanna upp utan att känna att det hamnar efter, och se långt, både bakåt och framåt. Elevernas drömmar rymmer ofta olika tidsdimensioner och normer, de tangerar både nuet och livets tid. Temporal närvaro framstår som en viktig aspekt av deras tidsperspektiv, men utsagor visar också att de flesta i studien inte bara ser kortsiktigt. Framtiden finns hela tiden med som en horisont mot vilken man är på väg, som erbjuder andra möjligheter än skoltiden, men som också präglas av oklara utsikter och förändring.

Vi har sett olika slags *balansakter* i de empiriska avsnitten ovan, olika sätt att tolka och använda tiden, de flesta präglade av ett allvar inför tidens regler och de utmaningar som ses och hanteras på skiljelinjen mellan egna intressen och en komplex kulturell tidsram. I detta tidsliga allvar finns en positiv drivkraft att själv skapa en rytm i livet, att själv bestämma hur den egna tiden ska användas och med vad de ska fyllas. Utifrån vad man ser och tolkar som utmanande respektive meningsfulla erbjudanden i skolans tid skapas denna rytm antingen via gränsöverskridanden, motstånd, eller genom mer eller mindre lättsamma *tidslekar*.

Några få elever verkar ha ett mer lättsamt och lekfullt förhållningssätt till tiden i skolan, och livets tid. Deras tillit till den egna förmågan att navigera mellan olika tider bygger delvis på en tolkning av tiden som obegränsad - det finns alltid mer - konstant och följsam, på samma gång. Tiden finns alltid där, men det går också att förändra.

Jens brukar *tävla* med tiden. Det är en lek som han själv initierat och som handlar om hur han försöker komma precis i tid till olika avtalade möten eller lektioner. Han försöker räkna ut i förväg hur lång tid olika sträckor kommer att ta, tunnelbanan så lång tid, bussen så långt, gå den sträckan tar så lång tid och så vidare. Han kommer nästan aldrig för tidigt, eftersom han avskyr att vänta, ibland kommer han för sent, och ibland också ”på pricken”. Det är en tillfredställande känsla tycker han, att komma precis på pricken, att kunna göra en bedömning och att det sedan stämmer. Det är en riskfylld lek eftersom den saknar marginaler, men Jens är inte rädd för att komma för sent, ”folk har förståelse” som han säger. Detsamma gäller för skolans deadlines och tidsliga gränser. Det spelar egentligen ingen roll om man lämnar in uppgifter för sent, bara man lämnar in dem. Det betyder inte att tiden i skolan upplevs som oviktig, men den är varken definitiv eller tvingande. ”Tiden är ju bara ett ord”, säger Jens. Det är inte tiden utan andra människor som bedömer vad han gör och hur han gör det,

människor som man kan lära känna och prata med. För Jens känns det viktigare att få sova ut på morgonen än att komma i tid till lektionen. Hans egna vanor och preferenser får styra över den dagliga tiden, hans rytm bygger på närhet till kroppens behov och intressen här och nu, och med en obekymrad inställning till tidens försvinnande drag. Tidscheman och tidplaner, deadlines, det är ju bara ord! Jens tänker inte så mycket på framtiden, säger han. Han tycker till och med det är lite spännande att inte veta vad som händer sen, efter sommaren; ”jag får se helt enkelt/.../ nu gör jag det som jag har lust med”.

Man skulle kanske kunna tro att Jens uppskattar det självständiga projektarbetet, eftersom det ju lämnar över ansvaret över tiden till honom. Men så är det inte. Jens tillit till tiden och hans gränsöverskridande lekar har nämligen sin grund i skolans pålitliga, fasta ramar. Skolans tid är den ram han hela tiden utgår ifrån, det är den han frigör sig från och tänjer på, och det är i förhållande till skolans tid han positionerar in sig som den flexibla, självbestämmande person han vill vara. Projektarbetet beskriver han därför snarare som något jobbigt, *onödigt*:

alltså projektarbeten är så jävla svåra att göra
jag tycker man borde ha en lektion som man gjorde
som man lärde sig mer hur man skulle göra ett sånt projektarbete
men det
jag tycker inte
det här är särskilt bra
det enda man gör är att man lämnar in saker
man lär sig ingenting
jag menar
man ska ju kunna det tydligen
innan man gör det
jag menar
han [syftar på en lärare] borde ju visa...

Snarare än att tolka och se projektarbetet som ett erbjudande om att själv få bestämma, beskriver alltså Jens arbetet som utmanande. Han förstår inte poängen med det. Varför har ingen gått igenom och visat hur de ska göra? Jens har lärt sig och kan kontrollera skolans tid på sitt sätt. Han kan vara i den och samtidigt ta avstånd från den ibland, när det passar. Det självständiga arbetet får honom däremot att känna sig ur fas. Han vet inte vad som förväntas av honom och det de skriver i loggboken känns tomt och meningslöst. Varför ska de skriva i den? Bara för att lärarna ska kunna kolla upp? Men vad? I förhållande till och i arbetet med projektet känner han sig övergiven, av skolans tid och av lärarna, ”dom verkar ju inte bry sig liksom”.

Jens beskrivning av tiden i skolan antyder att hans väg till ett eget, unikt sätt att vara går via reglerna, de gemensamma tidsramarna. Han balanserar mellan rigida regler och egna, mer svävande sätt. Han vet när det är rimligt att manipulera tidsgränser och när han bör anpassa sig. Däremot tillåter inte projektarbetet honom att leka eftersom han inte vet vad som förväntas av honom, han kan inte se linjerna och då finns det heller inte något att utmana eller tävla med. Den *flexibla* rytm han utvecklat och trivs med bygger på ett specifikt förhållande och en tillit till skolans fasta tidsramar.

Flexibilitet handlar enligt Zerubavel (1991) om att kunna samordna rigiditet med kaos. Det är ett sätt att vara som kräver ett rikt tidssjälvt men också pålitliga yttre linjer. Huruvida tidssjälvvet tolkar linjerna som *elastiska* eller abstrakta och definitiva handlar om tillit till den egna förmågan att skapa tid, men också om möjligheten att kunna påverka kulturella strukturer.

Flexible people notice structures yet feel comfortable destroying them from time to time. Analytically focused at some times, they are quite sensitive to context at others. In fact, it is precisely their ability to be rigid that allows them to be fuzzy. After all, one must have a pretty solid self to which one can always return in order to be able to step out of it periodically (Zerubavel 1991 s 120).

Upplevelsen av en rigid tid och känslan av kaos är båda lika outhärdliga menar Gustafsson (1996), och söker därmed alltid sin motpol. Jämvikt skapas genom att tidssjälvvet sträcker ut sig från den ena till den andra polen, och tar del av dem båda.

Det kaotiska tillstånd som Viola beskriver att hon hamnat i har sin grund i avsaknaden av fasta linjer att luta sig emot, linjer som talar om för henne när hon ska börja och sluta göra olika saker och som erbjuder henne ett tidsrum att förstå och bli förstådd i. Obalansen tvingar henne över till den andra motpolen, trots att hon kanske egentligen vill kunna vara någonstans mitt emellan. Den utmaning och tidliga obalans som Love beskriver får honom att söka upp fasta ramar, tidsrum som inte tillåter honom att sväva ut. De fasta tidsramarna fungerar som ett stöd för hans upplevda ensamhet och distans, men är egentligen inte en lösning på hans problem. För att kunna se erbjudanden och lösa identifierade utmaningar måste man hitta ett sätt att balansera på skiljelinjen mellan tidens motpoler. Flexibla, balanserande rytmer återfinns i alla tre delstudierna, skillnaderna bygger på skilda kulturella förutsättningar och individuella tolkningar och intressen.

Vidar och Viggo är kompisar och intervjuades ihop. För dem framstår skolans tid inte som något problem, gå i skolan är något man måste göra och dess tidsramar något man måste förhålla sig till. De ser och förstår var gränserna går, trots att dessa inte går att avläsa i ett dagligt schema på *Vatten*. Vidar och Viggo reproducerar en rytm som de

känner igen sedan tidigare. De blickar tillräckligt långt fram för att kunna se vad som måste göras, i vilken ordning och hur mycket tid som behövs. Men, utifrån denna ram kan de också ta dagen som den kommer, tänja på ramarna och anpassa dem till egna preferenser i nuet.

Vidar tycker att *Vatten* som skolform frigör tid och han läser förutom ett grundprogram även ämnen från andra program. Allt som allt kommer han att läsa ca tretusen poäng istället för det normala som är drygt tvåtusen. Han känner sig lite stressad ibland men menar att det oftast inte är någon fara om man blir lite sen med uppgifter. Tiden har blivit mer tillgänglig och det väger upp att det är mycket att göra ibland. Viggo reflekterar inte så mycket över tid säger han, men tycker att han fått mer utrymme och känner sig mer kreativ sen han började på *Vatten*. Ingen av dem *skriver ner* ett eget schema, men Vidar säger att han brukar planera för ungefär en vecka framåt. De gör båda uppgifter efterhand och ibland får de plugga på helgerna också, men det verkar inte bekymra dem.

Viggo tänker inte så mycket på framtiden utan försöker leva för dagen, det ordnar sig nog säger han. Vidar ska läsa vidare direkt efter gymnasiet. Bakom det något svävande sättet att tänka och handla i förhållande till tid finns en långtgående och relativt färdig plan, men den är så självklar att Vidar inte verkar reflektera över den. Hans tidssjäl balanserar mellan det förutbestämda och ett *svävande* sätt som tillåter honom att känna närvaro i nuet och ta en sak i taget. Även Viggo *flexar* mellan en skoltid vars ramar han accepterar och följer, och en mer tillåtande tid som *Vatten* delvis erbjuder, men som också har sin grund i tidssjälvets tilltro. Han vet när han måste koncentrera sig, vara mer rigid i tanken, och när han kan släppa efter och vara gränsöverskridande,

jag måste nog säga
att jag inte tänker speciellt mycket på
klockan
förutom när jag ska till skolan och sånt
då gäller det att passa tider
men annars så
spelar det inte så stor roll
tycker jag inte

Viggos förmåga att hålla skolans tidsramar och ett mer svävande sätt levande samtidigt speglar en flexibel rytm, och innebär till exempel att även om han ibland måste plugga på en söndag, stressar det honom inte att skoltiden överlappar fritiden. Även när han sitter framför datorn och håller på med en skoluppgift beskriver han att han kan koppla om och göra andra saker då och då, ladda ner musik, kolla in sajter och så vidare. För

Viggo finns det vissa inprickade tidpunkter man måste passa och som har med skolan att göra, för övrigt vecklar tiden ut sig efterhand.

Viggo, liksom Jens (ovan), *har* tid. Den försvinner inte, det finns hela tiden mer och så småningom kommer framtidens bild att klarna. Kanske inte förrän man är där, men det räcker. För både Viggo och Jens är närheten till nuets behov och preferenser viktig, de följer kroppens rytm och tänjer på samma gränser som gör deras rytm möjlig. Viggo vet var skoltiden gränser går och kan skilja dem från fritidens göranden, därför kan han också tillåta sig att leka med tiden. Av samma anledning ogillar Jens projektarbetet som i sin (för honom) luddiga form inte går att tänja på eller leka med.

Elevernas balansakter mellan struktur och handling skapar olika rytmer, olika sätt att vara i tiden. Drömmar och behov drar i vissa riktningar, liksom kulturella ideal och normer har betydelse för vilka val man gör, liksom för vad man drömmer om. Tolkningar av tiden utformas på skiljelinjen mellan rådande strukturer och egna tidsliga preferenser. De olika skolformernas specifika förutsättningar ställer vissa självklarheter på ända, men skapar också nya möjligheter och nya positioner. Svårigheten ligger i att samordna olika tidsliga ideal och ramar som ibland känns motsägelsefulla och ur fas med egna sätt att tänka. De villkor eleverna lyfter fram bygger på tolkningar av tidens olika dimensioner som antingen kontrollerande, frigörande, försvinnande eller återkommande, och skolans tid blir scen för motstridande ideal och normer, kulturella ramar och individuella drömmar och rytmer. De rytmer som framträder i drömmar och villkor innefattar balansakter som bejaktar motpoler och tolkar dem som utgångspunkter eller erbjudanden om att kunna skapa egen tid, både i nuet och i ett längre tidsperspektiv.

8. Unga tidsmakare

Summering och analys av resultaten

Många människor har samlats på taket till ett mycket högt höghus. Taket kantas av ett stabilt och orubbligt staket. Här bakom trängs alla för att försöka komma fram och få en titt, en blick ut över världen, få känna yrseln inför både den skrämmande höjden och den vidunderliga vidden. Känslan av frihet infinner sig när de insuper himlen och utsikten, där, allra längst fram vid takets kant.

Så tas staketet bort. Vad händer nu?

Människorna på taket står tryckta tätt, tätt intill varandra och så långt från kanten de kan komma. Känslan av frihet är som bortblåst och alla längtar istället efter att återigen få känna gatans asfalt under sina fötter...

Inledningen ovan illustrerar ett av studiens centrala dilemman, känslan av ökat självbestämmande och den samtidiga förlusten av invanda, och på ett sätt frigörande kulturella ramar. Kulturella tidslinjer kan verka som staketet, som en trygg gräns inom och mot vilken man kan frigöra sig, se och förstå, och våga balansera på kanten till en hissande höjd, men likväl vacker utsikt. Tas linjerna bort eller förändras känns tillvaron inte längre lika trygg eller möjlig att kontrollera, ej heller utmana.

Upprinnelsen till den här avhandlingen är bland annat de tankar och frågor som väckts i mina tidigare studier om tid i skolan, från elevers perspektiv. En första studie med högstadiel elever ringade in temporala utmaningar relaterat till den fasta och anonyma tiden i skolan. Studien framställde tiden som ett potentiellt problem, ett pedagogiskt villkor för utveckling och sätt att vara. Detta fokus ledde till nästa studie, i en gymnasieskola med lösare gränser i tid och rum, självständiga studier och få möten i det fysiska rummet. Vad händer nu med elevernas beskrivningar av tiden? De lyfter visserligen fram känslor av frihet *till* en mer självbestämmande tid, men också förlusten av tidslinjer som de tidigare inte *tänkt på* men nu insett betydelsen av.

Genom att återigen fokusera på skolans tid via gymnasieelevers perspektiv, men nu i tre olika skolkontexter med skilda förutsättningar och möjligheter i tid och rum, utökas *och* kompliceras bilden. Mitt förhållningssätt, datainsamlingstekniker och

analysmetoder, sättet att använda teorier och dra slutsatser abduktivt, leder till en *möjlig* förklaring, men också, i mina försök att illustrera något mycket komplext och mångfacetterat, kanske också en förenkling. Elevernas beskrivningar av fenomenet ringar in individuella variationer, vilket i sig är en slutsats, men de pekar också ut och bekräftar mer generella kulturella rörelser och strukturer. Som informanter om identifierade kulturella erbjudanden och utmaningar i skolans tid, beskriver de fenomenet från enskilda perspektiv, men också utifrån en gemensam kulturell väv, en gemensam generation, och en gemensam position inom skolans tidsramar och i förhållande till andra kulturella tidslinjer och perioder i livet.

Tidigare studier och teorier, liksom elevernas utsagor och brev visar att skolans tid *används* både kontrollerande och individualiserande. Gemensamma (förutbestämda) tidsramar verkar parallellt med de nya möjligheter *Luft*, *Vatten* och *Jord* erbjuder eleverna att till viss del själv styra in studierytmen och ta ansvar över tiden i skolan. Det ökade ansvaret över tid skapar känslor av ambivalens eftersom den självständiga tiden, liksom dess gränser tolkas på olika sätt från elev till elev och mellan elever och vuxna, men också som en följd av mångtydiga kulturella uppmaningar i ett och samma tidsrum. Denna mångtydighet bygger på det enskilda tidssjälvets erfarenheter och intressen, men också på motsägande parallella föreställningar om barn, unga, utveckling och lärande, kunskap och rättigheter. Eleverna i studien erbjuds temporal *frihet* inom en tidsram som, oavsett form, utformats som en institution för barns och ungas *socialisation*, och som en sluss över till arbetslivet och vuxenlivet. Elevernas tolkningar av detta erbjudande måste därför ses och förstås i ett sammanhang som tar hänsyn till olika kulturella rörelser, och som tillsammans bildar den väv eleverna medverkar i. Skolan bygger ursprungligen på en essentiell tanke om barn och unga som blivande och i behov av kunskap och fostran för att utvecklas och bli fullvärdiga människor, vilket ger den en både obligatorisk och *nödvändig* karaktär (Mayall 1999; Buckingham 2000). Elever delas in i åldersrelaterade grupper mot bakgrund av kulturella föreställningar om deras utveckling i form av stadier, men framför allt som *lika för alla* (James, Jenks & Prout 1998).

Skolans kontrollerande former är således en del av dess idé och form, och det undersökta problemet uppstår eftersom skolans tid också används som ett medel för att erbjuda frihet och eget ansvar. Gymnasieskolornas *tidserbjudande* kan delvis ses som uttryck för samtida idéer om barns och ungas kompetens och autonomi, och för att deras *rätt* att höras och få inflytande över sin skolgång får allt större slagkraft. Men, elevernas utsagor visar också att essentiella idéer om barns och ungas utveckling verkar parallellt med nyare synsätt. Skolans betydelse och roll i elevernas vardagliga liv, här och nu och i framtiden, är inte självklar och de förhåller sig till och tolkar denna mångtydiga tidsram på olika sätt.

Idéhistorikern Sven Eric Liedman (1997) menar att skolan som obligatorium alltid "väcker elevernas längtan efter annan kunskap, friare och med personlig" (s 52). Denna längtan finns hos elever som studerar enligt fasta, förutbestämda tidsscheman (se bland andra Westlund 1996; Holmberg 1998; Alerby 2000, 2004), men även i skolformer som erbjuder andra sätt. Gymnasieelevernas beskrivningar av tidens villkor indikerar att eleverna egentligen inte vill vara utan gemensamma tidslinjer, men att dessa borde vara mer följsamma och personliga, i skolan. Den självbestämmande tiden erbjuder inte större frihet i förhållande till kunskap och utbildningsinnehåll, vilket anonymiserar tiden i skolan. Eleverna erbjuds ansvar över tiden, men inte dess innehåll, en skillnad som ibland kan verka provocerande, och förvirrande. Många av eleverna tolkar den självständiga tiden som en möjlighet att kombinera skolarbetet med andra erfarenheter och kunskaper som anses användbara och viktiga, både nu och i framtiden. Skolkunskaper ses inte som oombärliga i ett livsperspektiv, däremot ses *skoltiden* både som nödvändig och viktig, för att komma vidare. Gymnasieskolan är ju formellt inte obligatorisk i Sverige, men en förändrad arbetsmarknad utesluter näst intill möjligheten att komma in på arbetsmarknaden utan vare sig gymnasie- eller högskoleexamen (Proposition 1997/98:169; se också Wyn & White 1997). Det vet eleverna, vilket självklart också inverkar på deras tolkningar av skolans tid och möjligheter att göra annorlunda.

Skolans tid- och kunskapsramar har både reproducerats och förändrats över tid. Dess kontrollerande ramar har ömsom stramats åt, ömsom vidgats genom skolans historia, skriver Per Johan Ödman (1995). Under förra sekelskiftet förespråkade den amerikanske pragmatikern och pedagogen John Dewey (1899:1980) en upplösning av skolans ramar. Skolan borde enligt honom utgöra en förlängning av samhället, inkluderat dess mångfald och komplexitet, och eleverna borde studera samtida samhällliga problem och intressen, snarare än en förutbestämd och otidsenlig kanon. Pedagogens uppgift skulle vara att vägleda snarare än undervisa, men också försöka förstå och sätta sig in i den enskilde elevens perspektiv på verkligheten och livet; "När allt kommer omkring är det livet som är det viktiga, barnets liv och dess tid och mått, lika väl som den vuxnes liv" (Dewey 1899 s 79). Dewey verkade ju under förra sekelskiftet men hans idéer har en del gemensamt med samtida barn och ungdomsforskning och synen på barns och ungas rätt att respekteras för vad de vill kan och behöver, här och nu och inte i förhållande till deras framtida liv (eller till rådande kulturella föreställningar om deras utveckling) (se James, Jenks & Prout 1998; James och James 2005). Deweys pragmatiska modell pekar på det som skolan *inte* är (skolan är inte samhället), och ifrågasätter dess specifika form som ett enskilt tidsrum, med enskilda regler och kunskaper, i förhållande till det samhällliga livet i övrigt.

Skolan var och är fortfarande skild från det vardagliga livet som ett särskilt och specifikt anpassat tidsrum i förhållande till andra sociala tider och rum, samtidigt

representerar skolan en öppenhet som släpper in aktuella sociala, politiska och kulturella ideal. Frihet, individualisering och demokrati är centrala idéer som fått bärkraft i skolan under 1900-talet och Karin Hadenius (1990) skriver i sin avhandling att den svenska skolans mål sedan andra världskriget varit att varje enskild elev ska utvecklas mot större autonomi. Frihet i betydelsen valfrihet, möjlighet till *upprepnig*, och möjlighet att skapa och få *utrymme*, ses som en nödvändig grund för detta. Under 1940-talet förändrades näringslivet, industri och handel fick större utrymme till förmån för jordbruk, vilket ledde till en ökad efterfrågan på arbetskraft med utbildning. Även erfarenheter av andra världskriget riktade uppmärksamheten mot betydelsen av alla människors utbildning och kritiskt tänkande och 1956 togs ett regeringsbeslut om en obligatorisk och organisatoriskt sammanhållen nioårig skola. Även under 1960-talet betonades alla barns rätt till samma utbildning framför individuell valfrihet. Om 1950-talets skolpolitik präglades av frigörelse och en strävan att ta vara på begåvningar, så uttryckte 1960-talets reformer en fortsättning på uppbyggnaden av samhället och ett gemensamt ansvar för allas trygghet och välfärd. En tredje skolreform myntades av socialdemokraterna i början av 1980-talet och innebär en strävan efter både jämlikhet och individens frihet. Syftet är att erbjuda rätten till specifika kunskaper och att utforma skolan och dess utbud med hänsyn till olika individers eller grupperns preferenser. Hadenius skriver dock att skolans utveckling visserligen leder till ökade *möjligheter* för elever att utveckla autonomi och känsla av självbestämmande, men att den inte självklart främjar elevernas *förmåga* att välja. Vidare, frihet och egenansvar kan erbjudas som en möjlighet av skolan, men behöver inte självklart uppfattas som ett handlingserbjudande från elevernas perspektiv.

Elevers autonomi ska enligt 1994-års läroplan (Lpo 94) utvecklas genom att de får lära sig ta personligt ansvar via aktivt deltagande i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen. För att dagens skolelever ska kunna orientera sig i en alltmer komplex verklighet, ett ständigt flöde av information via medier och en snabbt förändrande arbetsmarknad, bör de lära sig tänka kritiskt och på ett självständigt sätt lösa olika problem eller utmaningar i tillvaron. En snabb blick på skolutvecklingen de senaste åren visar att skolan till viss del följer samhällsreliga rörelser och kulturella ideal, men vi vet också att innehållet i studierna, indelningen av elever i åldersbaserade grupper, utbildningsplanernas förutbestämda tidsramar, bedömningen inom ett förutbestämt tidsrum fortfarande verkar som gemensamma ramar för elever i skolan. Som Liedman (2001) skriver är individualiseringen i skolan både ett påbud och en realitet, men alla elever mäts trots allt mot en måttstock graderad med tid.

Ziehe har i några av sina texter (1982, 2002) argumenterat för att *parallella* normer och ideal i skolan kan leda till att den förlorar i dragningskraft, ett kontrollerande och samtidigt individualiserande tidsrum ter sig motsägelsefullt för elever. I kombination med dagens föränderliga och för många unga, svårtillgängliga

arbetsmarknad, kan skolan framstå som varken utvecklande, inspirerande här och nu, eller relevant i förhållande till framtida möjligheter. Det saknas en kontinuitet mellan den kunskap eleverna erbjuds i skolan och den kunskap de tolkar och förstår att arbetslivet efterfrågar, av dem. Skolans dubbla syfte att både reproducera en traditionell kanon och initiera samtida ideal som valfrihet och flexibilitet, kan leda till att den uppfattas som svårbegriplig och meningslös, och eleverna söker sig till andra forum för att samla på sig den kunskap och de erfarenheter som de tror sig behöva för att "lyckas" i framtiden, och för att positionera in sig här och nu.

För att skolan ska återfå sin aura bör den enligt Ziehe (2002) upprätta en innehållslig och formmässig logik, som både är anpassad till det samtida men som också legitimeras för sin *särskildhet* i förhållande till det övriga livet. Den måste kunna erbjuda något utöver det vardagliga livet och samtidigt upplevas som relevant i förhållande både till elevers tidigare erfarenheter, och till deras framtid. Snarare än att upplösa gränserna till det omgivande samhället bör skolan alltså legitimera sig i form av ett specifikt, men i samtiden relevant tidsrum. Ett tidsrum som tar hänsyn till framför allt tre sociala och kulturella förändringar: 1. Behovet av kunskap förändras och överförs inte enbart mellan generationer och kulturer utan skapas här och nu, på skiljelinjen mellan individer och medias/kulturers konstruktioner av verkligheten. 2. Sociala former och vardagliga situationer förändras och regler är mer öppna, men också mer diffusa. Ungas relation till vuxenlivet är självkonstruerat och mycket selektivt. 3. Relationen till självet har förändrats i det moderna livet. Vi lägger idag stor vikt vid sinnesstämningar här och nu, känslor och behov av självförverkligande. Det innebär också att vårt "skinn blir allt tunnare", risken för inre ambivalens ökar och vi uttrycker större behov av privata gränser och skydd. Dessa tre processer är i sig ambivalenta menar Ziehe, eftersom de både kan innebära utvidgning av erfarenheter och perspektiv, men ökar behovet av privata gränser och kulturella linjer och modeller som består.

Tvetydigheten mellan skolans innehåll och de erfarenheter man tror sig behöva i framtiden är speciellt tydlig i utsagor från *Vatten* och *Jord*, men antyds i brev från elever på *Luft* i form av övertygelsen om att trots den sociala utmaning det innebär att studera på distans, är *erfarenheten* av att ta eget ansvar över tiden och lära sig samordna, planera sin egen tid värdefull, *sen*. Skolan som plats ses som intressant därför att den karaktäriseras av kulturella och till viss del underliggande självklarheter, men påverkas av omgivande kulturella och samhällseliga förändringar och idéer. I skolan möts flera olika tidslinjer, men också olika perspektiv på dessa. Som daglig miljö och tidsram för barn och unga ses den därför som viktig att studera *ur elevernas perspektiv*. De frågor som jag utgått ifrån och arbetat med är, hur förstår och hanterar elever dessa parallella linjer i förhållande till egna intressen och erfarenheter? Vilka

erbjudanden och utmaningar ser de och vad kan deras utsagor och temporala uttryck säga om kulturella tidsramar och dess villkor?

Tid kan vara så mycket, normaltid och kulturella rytmer, egna preferenser och årstidernas cykliska återkommande rytm, blå tisdagar och skolscheman. Några temporala uttryck verkar uppenbara och omöjliga att ta fel på, som klockans visare eller att det faktiskt är vinter! Men det finns också rytmer och sätt att vara i tiden som verkar i det vardagliga livet och i skolan på ett mer hemlighetsfullt sätt. Underliggande tecken, normer och ideal, som trots sin osynliga skepnad ändå har betydelse för människors tolkningar av verkligheten, och som villkor för utveckling och positionering. Som Frykman och Löfgren (1979) skriver: ”När en tidsuppfattning internaliserats, så att den blir osynlig, naturlig och självklar, kan den få något av ett eget liv. Den ligger som en underström i vårt medvetande och problematiseras sällan” (s 43). Tid verkar omöjligt att definiera på ett enhetligt sätt, och kanske är det också meningslöst att ens försöka. Att försöka definiera tiden skulle vara att förenkla och förvanska något som är mer komplext än att det låter sig fångas eller rymmas i *en* förklaring. Klockan är ett uttryck för tid, men det är också den individuella känslan av att tiden segar sig fram i snigeltakt, upplevelsen av att tiden inte räcker till för allt man vill göra, och den egna studierytmen som bygger på och är nära sammanflätad med en biologisk/mental rytm, preferenser för vissa skolämnen och behovet av att kunna känna sig färdig med en sak innan man påbörjar nästa eller slutar plugga för dagen. Föreställningar om tid; hur tid i form av kulturella normer och ideal tolkas, medverkar till att utforma de erbjudanden och utmaningar som enskilda människor ser och hanterar, från sitt perspektiv.

Syftet har inte varit att försöka ringa in vad tid *är*, inte heller vad skolan som fenomen *är*, men vad tid som villkor för positionering *kan vara*, enligt några gymnasieelever i tre (tids) specifika skolkontexter. Tillsammans ses de som informanter om ett fenomen, som de i sina speciella miljöer och med sina både gemensamma och individuella erfarenheter antas veta en del om. Filosofen Ian Hacking (2000) har diskuterat svårigheten med att just *definiera* kulturella fenomen och menar att det är mer rimligt att istället tala om *varför* de finns, vad är poängen med att dessa fenomen konstrueras, reproduceras och existerar? Genom att fråga sig varför de finns frigörs deras konstruerade drag och de fråntas en essentiell och definitiv roll. Fenomenen har visserligen (och trots sin konstruerade form) reell betydelse för människans förståelse av verkligheten och sig själv varför forskning om deras betydelse torde söka efter de kvaliteter eller *poänger* människor ger dem, snarare än att försöka definiera *vad* de är. Fenomenet perspektiveras och antar då form beroende på vem som tolkar och beskriver det. Vad finns det egentligen för poänger att tala om inre respektive yttre tid om man inte kan förstå hur de hänger samman för dem som både

lever efter och skapar tid. Vilka poänger har skolans tid för en elev eller en grupp människor i en specifik kontext?

Elever på *Jord* återkommer ofta till svårigheten att samordna skolans tider och innehåll med det vardagliga livet och egna intressen. För elever på *Vatten* och *Luft* verkar skolans *innehåll* inte utmana lika mycket som avsaknaden av gemensamma tidsramar. Utan gemensamma skoltider blir det svårare att samordna sin egen tid med andras och för några leder känslan av att vara distanserad från ett gemensamt sammanhang till att även innehållet i studierna känns tyngre och/eller utom kontroll. Frihet *till* mer självbestämmande tid innebär också frihet *från* en tid att utgå ifrån, en tid att träffas i eller/och en tid som tillåter vila. De olika studierna lyfter fram kulturella utmaningar med individuella förtecken, men de visar också hur den delade och kulturellt legitimerande tiden fungerar som en pedagogisk kvalitet i skolarbetet och i det dagliga livet utanför skolan. Kulturella tidslinjer fungerar också som erbjudanden om att skapa egna utrymmen och att utforma och upprätthålla en egen rytm. Självständig tid i skolan kan vara en möjlighet för elever att utveckla en egen studieritm, men även den förutbestämda, fasta tiden i skolan kan användas som *språngbräda* för att skapa egen tid!

I följande avsnitt presenterar jag några specifika meningsenheter eller poänger som eleverna lyfter fram och som belyser det sökta fenomenet tid som villkor för positionering.

Balansakter, gemensamma och personliga handlingar

Eleverna använder sig av rumsliga termer för att beskriva tiden. Stegen, trappan, rälsen och så vidare, bilder som lyfter fram spatiala tidpunkter som *början* och *slut*, men också tid i form av *rörelse*. Gränserna visar sig vara lika betydelsefulla som rörelsen för att eleverna ska känna att de gör något, skapar förändring, och blir sedda. Rummet är svårt att separera från tid i vår kultur, från vårt sätt att tänka. Jag har valt att fokusera på tiden, men inte utan att hela tiden tangera också rummets betydelse för vårt sätt att vara. Även jag använder mig av rumsliga termer för att beskriva tidens betydelse, inte minst för att betona dess vikt för vårt sätt att tänka om och tolka tiden. I analysen av data och elevernas sätt att hantera olika tidslinjer, ideal och intressen, används handlingsbegrepp som att *samordna*, men också att *balansera*, begrepp som både ringar in tidsanvändning och tidens rörelse i rummet.

Betydelsen av att kunna samordna och ordna olika göranden framträder i elevernas beskrivningar som viktigt, både för att kunna kontrollera tiden, men också för att se samband mellan olika göranden och för att kunna påverka vad som sker. Att själv kunna ordna sin tid, samordna olika tider med varandra, ses som ett tecken på

självbestämmande, men blir i sin motsats, när man av olika anledningar inte *kan* separera olika tider från varandra och därmed inte kan ordna dem på ett bra sätt, ett temporalt misslyckande. Individuella tolkningar av vem eller vad som ordnar tiden har betydelse för vilka erbjudanden och utmaningar man ser och för hur man positionerar in sig. Oberoende av skolform kan elever antingen känna att det är de själva som ordnar och samordnar olika tider med varandra, eller att deras tid i stor utsträckning ordnas utifrån. Poängen med ordning är att man kan se och kontrollera tiden, här och nu och i ett längre perspektiv. Om olika handlingar inte kan samordnas längs en linje från då, över till nu och vidare till det som kommer sen, blir det svårare att ge de olika handlingarna mening i förhållande till varandra (se också Goffman 1974; Zerubavel 1981, 1991). Enstaka lektionspass, många lektioner men utan inbördes samband, eller en studietid som sträcker ut sig på avstånd från andra elevers tid kan upplevas som både osammanhängande och meningslös tid. Om man inte kan se att det ena leder till det andra eller att det ena ges mening i förhållande till det andra, måste enstaka händelser bära mening i förhållande till vad de är här och nu, vilket delvis krockar med skolans tidsplan och bestämda riktning.

Elevernas tolkningar av ordning och vikten av att kunna samordna olika tider med varandra, bygger i sin tur på hur de tolkar kulturella tidsramar *i förhållande till* den egna tiden, egna intressen och behov. Att balansera mellan struktur och handling ses här som ett sätt att vara och leva i det kulturella, och att det finns olika sätt att balansera beroende på tidssjälvets erfarenheter och tolkningar av tid. Balans används som en metafor för olika sätt att vara och hantera det vardagliga livet och potentiella motsättningar mellan det som sker här och nu och det som förväntas ske i ett längre perspektiv. Gustafsson (1996) använder begreppet balans för att förtydliga hur tidssjälvets är en framväxande och föränderlig konstruktion på skiljelinjen mellan människor och mellan människan och verkligheten. Självets skapas genom en balansakt på skiljelinjen, men även andra fenomen som känslor, drömmar och villkor, skapas i balansakter mellan struktur och handling.

Våra tolkningar av verkligheten görs på lina mellan det vi vill och det vi vet, mellan det vi kan och det vi får. Alla tolkningar är både individuella och kulturella, samtidigt. Det visar inte minst elevernas beskrivningar av tid i skolan. Eleverna ser och beskriver olika utmaningar och erbjudanden relaterat till skolans tid, men de delar också gemensamma positioner och förutsättningar. Närvarande eller inte, schemalagda dagar eller självständigt arbete, lyssna eller skriva, ensam eller tillsammans. Formen har betydelse för deras upplevelse av skolan, men en än mer relevant iakttagelse är att elevernas beskrivningar av sin skoltid skiljer sig åt över formerna. Variationen av skolformer belyser skolans tid och dess villkor från olika håll, men de olika formerna tydliggör också det enskilda tidssjälvets relation till skolans tid.

Alltför snäva regler hämmar de egna tankarna och det egna skapandet. Drömmar och fantasi gör att vi kan tänja på gränser, experimentera med tid, rum och andra former i tillvaron, och ”ge slumpen, naturen och skapandet en rimlig chans att bryta de alltför tydliga mönstren” (Gustafsson 1996 s 205). För att kunna utveckla ett tidssjälvt som sträcker ut sig i tiden men också förmår skapa här och nu, måste man kunna balansera mellan kaos och rigiditet, liksom mellan egna och kulturella rytmer. Ett barn som tidigt lär sig att planeringar inte håller, att det utlovade sällan infrias och som inte har någon regelbunden rytm att stödja sina tankar på, kan senare i livet ha svårt att tänka på och planera framtiden. Det blir för riskabelt att planera in tiden eftersom man inte vill utsätta sig för risken att bli besviken. Men även en alltför planerad och rigid rytm eller en alltför upphackad tid kan leda till känslor av stress och frustration. Att inte få leka eller tänka färdigt hämmar tidssjälvets och ”hackar sönder” perspektiven bakåt och framåt. Både minnet och drömmarna om framtiden är betydelsefulla ingredienser för självet och har betydelse för hur individen förmår ta vara på livets möjligheter och hitta ett sätt att vara, i detsamma.

Ett tidssjälvt som vilar på en inre tillförsikt och tillit till omgivningen, känner också att det kan tänja på och leka med tidens gränser. Skolans schema är en ram att förhålla sig till, men den styr inte livet. Ett mindre tillitsfullt själv läser schemat som en lag, en tid som driver och kontrollerar, en tid utan nya chanser eller luckor att vara i, och som man därför inte kan fly ifrån, eller leka med. De unga i studien befinner sig ofta på skiljelinjen mellan vad de känner att de borde kunna och verklighetens begränsningar. De har olika uppfattningar om vad *frihet* är, liksom de ger temporala handlingar som att *planera*, lämna in *i tid*, eller studera *självständigt*, olika betydelser och vikt. Hur de tolkar tidens tecken inverkar elevernas balansakter mellan struktur och handling, hur de samordnar olika tider och *vad* de väljer att samordna med *vad!* Självtändiga studier tolkas och utförs på en mängd olika sätt, vilket understryker de enskilda perspektivets betydelse i forskning om kulturella fenomen och dess villkor, men också vilka potentiella missförstånd och pedagogiska dilemman användningen av dessa temporala begrepp kan skapa i relationen mellan eleverna och skolan. Om man som elev tolkar självständiga studier som ett sätt att studera när och hur man vill, eller som ett sätt att utvinna mer tid till annat, är risken att man förr eller senare krockar med skolans ramar större än om man tolkar självständiga studier som möjligheten att lägga upp studierna i en egen ordning och att till viss del följa en egen takt, men alltid inom skolans förutbestämda tidsramar.

Balansakter är en del av livet, men gymnasieelevernas balansgång mellan skolans riktade och fasta tidsramar och samtidens mer ovissa, svävande sätt; mellan skolans tid och egna tidsintressen, är en specifik balansgång med specifika villkor.

Villkor på skiljelinjen

En komplex relation mellan kulturell tid och individuella rytmer

Som filosofer och psykologer sedan länge konstaterat har människans upplevelse av tidens utsträckning och känslan av dess rörelse sin grund i tidigare erfarenheter, men påverkas också av den rådande kontexten. Tidssjälvvetet skapas och utvecklas på skiljelinjen mellan personliga förutsättningar och omgivningens respons på dessa, men också i förhållande till kulturella regler och rytmer. Det är delvis en grundförutsättning som skapas tidigt i livet, men den förändras och utvecklas i mötet med andra människor och i olika miljöer. Det påverkar hur vi ser och hanterar olika situationer, olika tidsramar.

Det är dock inte tidssjälvvetet utan elevernas tolkningar och beskrivna villkor som kommer att diskuteras här. Tidssjälvvetet kan vara en anledning till spridda tolkningar, kontexten en annan, de kulturella ramarna och dagsformen en tredje och fjärde. Det jag kan säga något om är tidens pedagogiska villkor, såsom eleverna beskriver dem. De meningsenheter som dras fram ur data bygger på olika beskrivningar av tid, men också beskrivna känslor av det egna självets förhållande till skolans tid, identifierade erbjudanden och utmaningar som tiden verkar ställa eleverna inför. I presentationen och tolkningen av elevernas beskrivningar av sina respektive skolformer, skoltider, framkommer dels specifika villkor som kan relateras till respektive elev och skola, och dels mer övergripande villkor som har med skolan som institution och övergripande kulturella (tids) plan att göra. Elevernas uttryckta villkor kan beskrivas i termer av *erbjudanden* och *utmaningar*, men även andra begrepp har efterhand tagits upp och använts för att belysa meningsenheter. Upplevelser av *kontroll*, *frihet* eller *närhet* existerar nära sina motpoler, och skapar ambivalens och olika villkor i förhållande till skolans tid.

Centrala utmaningar på *Jord* kan relateras till upplevelsen av att vara kontrollerad och styrd, både i tid och rum. Kravet på närvaro beskrivs som provocerande och verkar svårare att manipulera eller förändra jämfört med identifierade tidskrav. Med hjälp av kroppens närvaro kan man förflytta sig från den delade klassrumstiden till andra tidsdimensioner, drömmens eller fantasiernas. Kroppens frånvaro är däremot uppenbar och svår att dölja. Tidens inrutande form beskrivs som en utmaning eftersom den ordnar tiden på ett mycket specifikt och opersonligt sätt, och eleverna saknar sammanhang mellan olika tider och ämnen. Olika ämnen och lektioner *ordnas* i tid och rum, men de *samordnas* inte, från elevernas perspektiv. Parallellt tolkas den inrutande, ordnade tiden också som en legitimerande ram, inom vilken man kan känna sig trygg att utmana, manipulera och tänja på skolans tid. Den redan ordnade tiden kan också fungera som en riktlinje för studiearbetet och dess utsträckning i tid, utifrån vilken man sedan själv kan ordna och kontrollera sina handlingar, utan att behöva tänka på

eller planera studierna. Skolans tid är på *Jord* både kontrollerande och ansvarsbefriande, och eleverna rör sig på olika sätt mellan dessa villkor.

På *Vatten* identifieras erbjudanden i termer av mer självbestämmande och frihet. Ibland leder den här tolkningen till att skolans tidsramar (som ju fortfarande finns kvar) upplevs besvärande och att enstaka lektionspass verkar splittrande och förstör elevernas möjlighet att skapa en egen daglig tidsrytm. Erbjudanden om att slippa *en* sorts dötid, att gå på lektioner eller läsa böcker, vars innehåll man redan kan, riskerar att ersättas med en *annan* form av dötid, där den egna studietiden *hackas upp* av enstaka lektioner och skapar meningslösa mellanrum. En central utmaning är att kunna samordna konventionella tidsramar med skolans erbjudande om friare studier, att kunna samordna inprickade tider med studier som saknar förutbestämda gränser i tid och rum. En annan utmaning som några ser men andra inte verkar besväreras av, är hur avsaknaden av delade tidsramar leder till en känsla av övergivenhet och oförmåga att kontrollera och planera den egna studietiden. Skolans tid är på *Vatten* både befriande och svårmanövrerad, beroende på hur eleverna tolkar och hanterar skolans temporala erbjudande.

Varför man som elev har valt eller av andra anledningar går i en specifik skola har betydelse för hur man tolkar skolans tid och sina egna studier. Det är inte minst tydligt på *Luft*, där några elever valt studier på distans för att *slippa* gå i en stationär skola, medan andra på grund av utlandsvistelse upplever att de inte har något annat *alternativ*. Ett centralt erbjudande med studier på distans verkar vara att själv kunna planera sig tid, men också i vilken ordning man läser olika ämnen. För de som ser och antar möjligheten att studera på ett eget sätt i termer av handlingserbjudanden skapar en egen studieritm, men alltid utifrån skolans veckoplanering och i förhållande till familjens och vänners dagliga rytm. Utmaningar på *Luft* har sin grund i den ensamhet och känsla av utanförskap som en odelad tid och ett odelat fysiskt rum kan ge upphov till. Att inte ingå i en delad skoltid som legitimerar både arbete och vila, som fungerar socialt omslutande, ser och bekräftar, kan leda till en känsla av att inte vara som andra. För elever på *Luft* innebär skolans tid både självbestämmande och ensamhet, beroende på hur man tolkar tiden men också varför man läser på distans.

De olika skolformerna inverkar i varierad utsträckning på elevernas tolkningar och beskrivningar av tidens pedagogiska villkor för positionering. Utmaningar och erbjudanden skapas på skiljelinjen mellan strukturer och egna preferenser, men strukturerna uppfattas olika, liksom de egna möjligheterna. Att känna sig *kontrollerad* av skolans tid är en kulturell utmaning som inverkar på möjligheten att skapa egen tid och tidsutrymmen. Skolans tid ses som definitiv och styrande, både i skolan och i förhållande till andra göranden utanför skolans tid. Känslan av att kunna *kontrollera* skolans tid genom att på olika sätt manipulera eller tänja på dess gränser gör att man lättare kan se och ta till sig erbjudanden som den delade och redan inprickade tiden

också kan innefatta. Att känna *frihet till* mer självbestämmande tid är ett erbjudande som kan användas för att lösa de utmaningar som ofta följer med ökad individuell frihet; ökat ansvar, fler valmöjligheter och ensamhet. Men dominerar känslan av *frihet från* just dessa invanda och till viss del ansvarsbefriande tidslinjer kan det vara svårt att se, men framför allt, anta och göra något av de erbjudanden som också självständiga studier kan skapa. Att känna *närhet* till andra i tid och rum innebär att man själv också blir bekräftad genom sin plats i rummet, för sin del av den gemensamma tiden. Det är ett erbjudande som skolans tid kan innefatta, men som inte är lika självklart i studier på distans. Studier på distans kan innebära en känsla av att vara *distanserad*, inte bara från klassrum, lärare och andra elever, utan också från en tid som ser och bekräftar.

Dessa känslomässiga motsattpar används i analysen för att lyfta fram specifika erbjudanden och utmaningar relaterat till respektive skolform, men de kan också i ett vidare perspektiv ses som känslor och tolkningar av tidens pedagogiska villkor, i olika miljöer och vid olika tillfällen. Figuren nedan illustrerar hur elevernas olika erfarenheter och beskrivningar av tid som villkor för positionering, tolkas och utformas på skiljelinjen mellan kulturella tidstrukturer som till exempel skolans tid, och egna inre rytmer, preferenser och förmågor. Hur fenomenet beskrivs är en följd av elevernas tolkningar av sina specifika skolkontexter och vilka erbjudanden och/eller utmaningar de identifierar. Fenomenet är situerat och skapas på skiljelinjen, men kan också sägas omfatta alla fyra fält och riktningar.

och meningsfullt i elevernas beskrivningar av tiden i skolan, både i termer av vad de kan, vill och drömmer om. I det här avsnittet sammanfattas drömmarna mot bakgrund av en diskussion om rytmer som förståelseraster och sätt att vara. Lite ny empiri presenteras också nedan, men inte för att modifiera det redan visade, utan som ett inslag i en diskussion om ungas rytm som spegel för något vidare än skolans tid.

Drömmarna lyfter fram känslor framför reella handlingar, rörelse framför fasta tidpunkter. Rytm är också tid, men med fokus på dess rörliga dimensioner, och den rymmer en mångtydighet som tidsscheman och tidslinjer missar. Det betyder dock inte att rytmer saknar mönster eller återkommande drag. De ska inte förväxlas med varaktighet eller nuflöde, men speglar snarare ett sätt att vara, tänka och handla som är mycket specifikt utformat på skiljelinjen mellan kulturella linjer och individuella intressen. Elevernas drömmar ger en inblick i rytmer som bejakar en orörlig pålitlighet och följsamhet, samtidigt, men visar också att dess specifika mönster krockar med alltför rigida ramar *och* alltför upplösta linjer. Den egna rytmen är specifik, men blir det egentligen inte förrän den möter och konfronteras med andra rytmer (se Lefebvre 2004; Madsen, Jensen & Kampmann 2005). Elevernas drömmar och rytmer, liksom skolans parallella tidslinjer framträder och blir tydliga i konfrontation med varandra. Möten mellan rytmer visar att eleverna reproducerar kulturella linjer och sätt att vara men att specifika förutsättningar i skolans tidsrum också ger upphov till nya sätt att röra sig genom skolans tid.

Långt efter datainsamlingen skickade jag ett mejl till de deltagande eleverna med en undran om vad de gjorde nu (med några få undantag hade alla gått ut gymnasiet då). Många e-postadresser var kopplade till respektive skola och jag vet inte hur många som faktiskt kom fram till eleverna, men jag fick ett par svar. Ett var från Juliet (*Jord*). Hon har då gått ut skolan, jobbat ett tag och gjort en resa till Asien. Hennes tillbakablick, både på tiden i skolan och i Asien ringar in rytmiska skillnader, och den medvetenhet om det egna sättet att vara som krockar och jämförelser ger upphov till:

Så här i efterhand ser jag tillbaka på min gymnasietid som rolig, bitvis jobbig men fylld av fester och kompisar och ledig tid. Mycket frustration över skolsystemet men ändå en möjlighet att skita i det, skolka eller bara sätta på sig freestylelurarna på lektionen och drömma sig bort. Det kan man ju inte alls göra nu, nu har man ju en hyra att betala!

Juliet skriver att hon tycker det är skönt att inte längre behöva gå till skolan. Men det är inte hennes gymnasieskolas ljud, dofter och klassrum, lärarna eller klasskompisarna hon känner sig befriad ifrån, utan ”systemet, inordningen och känslan av att bara vara

en elev”. Sista året på gymnasiet beskriver hon som en enda lång väntan, en ”nedräkning” inför examen och det liv som sedan tar vid. Men, gymnasietiden var inte bara inordning och anonymitet. Tiden i skolan var också en ram inom vilken man kunde drömma sig bort. Det var samtidigt en tid man kunde strunta i, manipulera och göra någonting av. Juliet minns skoltiden som *både* jobbig *och* rolig: fylld av utrymmen för umgänge och frihet. Dubbla tidsminnen medverkar till att forma bilden av Juliets gymnasietid.

Juliet skriver att hon aldrig var särskilt stressad över betygen och att kunna prestera bra, att hon ändå fick hyfsade betyg menar hon har med tur att göra. Tur, eller en förmåga att samordna, och balansera mellan, olika tider och intressen? Att kunna samordna olika tider genom att ibland prioritera egna önskemål och tider men samtidigt ha så pass mycket kontroll över skolans tider och krav att hon inte riskerade att misslyckas, hamna efter eller utanför är och som vi sett här, inte en självklar handling. Den bild Juliet ger av sig själv är *ekvilibristisk*, hon kan gå på lina och jonglera med flera bollar i luften samtidigt. Hon förstår och kan läsa av omgivningens underliggande koder och normer, kontrollera och också manipulera dem, så att de kan samordnas med hennes egna preferenser och rytmer – för att hon *ser*.

Efter gymnasiet jobbade hon ett tag och reste sedan till Asien. Resan gav henne ytterligare perspektiv på det vardagliga livets rytm i Sverige och Stockholm;

Månaden efter jag kom hem från Asien degade jag bara och bodde hemma. Jag gick upp tidigt, gick ut i skogen eller åkte in till stan och kollade alla morgonstressade människor. Jag minns att jag cyklade vid Slussen mitt i en jämn ström av cyklister som skulle till jobbet. Jag saktade in ett par sekunder bara för att höra en argsint kvinna skrika bakom mig, Fy fan vad du kör långsamt! Det var kul. Alla var så himla stressade och jag kom direkt från Asien där det ju är ett helt annat tempo.

Finessen med det vardagliga livet är bland annat vanan och rutinerna, tiderna och rytmen i samordning med alla andra. En social rytm som de flesta av oss inte reflekterar över, om vi inte, som Juliet, möter en annan kultur och en annan rytm, ett annat sätt att vara. Hon och hennes kompisar vill och försöker göra så mycket, så många olika saker på kort tid, ”alla vill utnyttja sin tid maximalt, hinna så mycket som möjligt”. Det finns så mycket att välja mellan, och tiden känns värdefull, men knapp. Egentligen tycker hon inte att de olika möjligheterna är jobbiga i sig, det är bara mängden som känns stressande. Det är så mycket som ska göras ”innan man skaffar barn”. Juliet menar att hennes och kompisarnas planer ser ungefär likadana ut, det

handlar om att samla på sig erfarenheter, yrkesmässiga, sociala och globala, så många och så intressanta som möjligt. Återigen rör sig Juliet mellan gemensamma kulturella ideal och ramar, och de egna drömmarna.

Juliets reflektioner görs mot bakgrund av det liv hon lever idag, och det hon lärt sig i skolan, men också i relation till det liv och den tidsrytm hon sett och upplevt i Asien. Tankarna på livets göranden och planer hamnar i en annan dager när hon jämför sin situation med de unga människor hon mött i Asien. För dem handlar framtiden inte om att utveckla sig själv, positionera in sig som en unik individ med en unik plan för livet. Att till exempel som barn och ungdom arbeta hela dagarna utan betalning tycker hon är "helt oförståeligt". I västvärlden finns andra möjligheter att använda tiden, men det betyder inte att omvärlden och tiden inte ställer krav på specifika handlingar eller sätt att vara. För Juliet har resan till Asien väckt många tankar om hur vi lever här. Även tiden i skolan betraktas nu på avstånd och från en annan tidshorisont. Då var hon *fast* i en inordnande tid, men kunde också tänja på gränserna och leka med tiden. Nu är det upp till henne själv hur tiden ska användas, det finns inget tidsschema att följa eller protestera mot, bara underliggande ideal och förväntningar att försöka realisera. Hon balanserar mellan olika rytmer och sätt att tänka om tid, vilket kanske gynnar henne i en tid av många möjligheter, men också reella krav. Inte minst en hyra att betala!

Juliets brev pekar på betydelsen av förändring och förflyttning för att kunna se. För att kunna se det självklara i det vardagliga livet krävs ofta en förändring av de yttre formerna eller en inre känsla av att inte passa in eller förstå. Avhandlingens studier är gjorda på platser och i situationer som både är vanliga och särskilda. Det gör dem intressanta som tidstypiska och föränderliga tidsrum. De ställer eleverna inför situationer som både blottar gemensamma kulturella ramar, och samtidigt öppnar dörrar för andra sätt att tänka, vara och använda tid. Elever i skolan följer inte bara med tiden, men de är medvetna om svårigheten att tänka och göra annorlunda. Juliet synade och bedömde skolans tid redan innan hon gjorde sin resa till Asien. Under alla år i skolan har hon lärt sig se, förstå och också manipulera tiden. Kanske resan var en möjlighet att få uppleva och vara i ett annat tidsrum med andra rytmer, och att inte behöva ta hänsyn till skolans schema, deadline och temporala krav?

Flera elever i studien nämner *resan* i termer av en framtidsdröm, något man vill/borde göra, helst innan de eventuellt påbörjar vidare studier, flyttar hemifrån och intar andra av vuxenlivets domäner. Sociologen Torun Elserud (2004) har gjort en studie om ungas resor till andra länder och menar att andra kulturer fungerar som spelplats för individuella projekt. Resan ligger i linje med samtidens uppmaning att samla på unika erfarenheter för att framträda och för att ge den egna tiden mening. Genom resan skiljer man ut sig, blir *någon*. Men, som Elserud skriver innebär ungas resande också en möjlighet att skapa *tid* i termer av en närvarande, platsberoende tid.

Resan blir ett sätt att fly många av de tidslinjer, scheman, fasta tider, deadlines, till och med veckodagarnas cykel, som karaktäriserar vardagslivet hemma och istället låta tiden veckla ut sig efterhand och beroende på var man är och färdas. "Time is experienced in relation to context, rather than to the even ticking of a clock" (s 91). Elevernas drömmar om spontanitet, närvaro och intensitet karaktäriserar ett annat sätt att vara, en annan rytm som kan bli möjlig genom resan, men också mot bakgrund av de temporala erfarenheter man redan har. Resan är en möjlighet att fly den inrutade tiden och istället uppleva något annat, men alltid mot bakgrund av det man lämnar och sedan återvänder till. Den ena rytmen blir tydlig i förhållande till den andra, liksom det egna sättet att leva och vara i tid och rum framträder i mötet med andra sätt. Eleverna drömmer om att resa för att kunna skapa värdefull tid och uppleva rytmer som låter dem stanna upp, men också se sig själv, och framträda.

Elevernas beskrivningar av tiden i skolan visar att de reser även här, och att dessa drömmar om att kunna anta en annan rytm söker utrymme även inom skolans tidsramar. Dessa *tidsresor* kräver andra strategier och modet att utmana rådande linjer och tidskrav, men drömmarna visar att de försöker, och att de ibland lyckas. De elever som beskriver att de har tid eller att de har utrymme att följa sin egen rytm och takt, har hittat ett sätt att balansera mellan struktur och handling som innesluter dem båda. Deras egna tidsresor blir möjliga på grund av en tillit till linjer som består, och tron på att tiden kan delas upp utan att därför ta slut. Även linjer som sammanbinder verkar meningsfulla enligt många av eleverna. De *vill* kunna relatera det ena till det andra, liksom de vill kunna dra linjer mellan olika handlingar. En flytande tid känns opålitlig och stressande och de egna handlingarna hänger i luften om de inte kan relateras till en tid som *inte* rör sig.

Förändringar, skriver Høeg (1995) kan bara ses mot bakgrund av något konstant, det vill säga *känslan av att komma någonstans kan bara upplevas och skapas mot bakgrund av ett specifikt mönster, och regler som kvarstår som en riktlinje eller som något att återvända till, spegla sina handlingar i, och få bekräftelse av...*

Spontanitet som möjligheten att kunna göra som man vill, följa sin egen rytm och takt bejakas av eleverna, men tar sig olika uttryck eller förverkligas (*om* den förverkligas) på skilda sätt. Det kan vara spontana handlingar och egna positioner inom skolans tidsramar, men det kan också vara en *berg och dalbana* mellan egna planer, intressen och skolans. En handling samordnar olika tider och låter dem överlappa varandra, en annan ser dem som separerade och *hoppas* istället däremellan. Det sistnämnda scenariot verkar kanske mer riskabelt men behöver inte vara det, så länge man är bra på att ställa om sig, eller hoppa från det ena till det andra. Spontana handlingar kan ta sig olika uttryck beroende på olika tolkningar av tiden, men också som en följd av individuella sätt att röra sig genom tiden. Fokus på nuet behöver inte betyda brist på

planering, medan en anpassning till andras planeringar inte behöver betyda oförmåga att stanna upp eller låta den egna rytmen få utrymme.

Närvaro i tid kan tolkas på olika sätt, men verkar för eleverna främst indikera möjligheten att kunna stanna upp, och känslan av att tiden följer snarare än driver på. Tolkningar av skolans tid som anonym, en abstrakt tidsram, kan leda till känslor av brist på närvaro eller att man känner sig distanserad från ett gemensamt sammanhang och möjligheten att bli sedd och bekräftad. Dessa tolkningar av skolans tid kan också leda till att skolarbetet känns tungt, svårt och utan mening. En anonym tid är svår att förhålla sig till eftersom den inte responderar på egna framträdanden eller rörelser, de egna handlingarna verkar inte göra någon skillnad. Det empiriska materialet visar att dessa tolkningar finns i studier på distans, där ju skolans tid inte innebär möten med andra, eller möjligheten att bli sedd och hörd i det fysiska rummet, men att de också finns i klassrummet. Känslan av den egna rytmens närvaro och tidens följsamhet har både med skolform och individuella tolkningar av skolans tid att göra.

Positioneringar i tid som grundar sig i *intensitet*, en intensiv konsumtion av erfarenheter, skapas på skiljelinjen mellan rådande temporala ideal och egna preferenser. Strävan efter att samla på sig erfarenheter både inom, men framför allt utanför skolans tid, har sin grund i en tolkning av skolan som otillräcklig i tid och rum och en vilja att framträda som rik på erfarenheter, kunskaper och kanske också tid. Tolkningen av tid som en bägare vilken bör fyllas med rätt innehåll, både i termer av självutvecklande ögonblick och erfarenheter som man tror framtiden efterfrågar, leder till olika handlingar och balansakter mellan skolans tid och egna preferenser. I en tid utan fasta ramar kan denna bild av tid leda till stress eftersom bägaren verkar utan botten, det går hela tiden att göra mer. I en tid med fasta ramar handlar det om att samordna det man känner att man måste, med det man vill, och att ständigt göra prioriteringar och nya val. Livets *tidsbägare* måste fyllas med erfarenheter som både gynnar det egna självet här och nu, och i ett längre perspektiv. Tiden tolkas som både begränsad och möjlig att påverka, vilket sätter individens egna handlingar i centrum för *hur* fylld bägaren blir och för *vad* den fylls med!

Den kulturella tidsram eleverna beskriver är mångfacetterad och skapar, i mötet med elevernas tidsliga intressen, känslor av ovisshet och ambivalens. Frihet möter tvång, en återkommande rytm möter begränsad tid, närvaro i nuet möter en abstrakt tid med fokus på framtiden, kvalitet i form av unika erfarenheter möter kvantitet i form av mängden prestationer, kaos möter rigiditet. På skiljelinjen mellan dessa motsägande tidslinjer balanserar eleverna och som en följd av tidssjälvets erfarenheter och yttre strukturer tolkar de tidens villkor på olika sätt, och positionerar in sig därefter.

Att hitta rytmen i livet handlar om att balansera mellan, men också *bejaka*, både kaos och rigiditet, både egna preferenser och omvärldens strukturer, både linjära tidsförlopp och cykliska, nuets och livets tid (Gustafsson 1996; Lefebvre 2004).

Resultaten visar hur elever som känner att de tappat kontrollen över både sin egen och skolans tid söker sig till fasta ramar, rigiditet, och att elever som känner sig styrda av skolans tid söker utrymmen och möjligheter att frigöra sig från det förutsägbara. Men det finns också andra sätt, balansakter. Empiri visar hur många elever *använder sig av* fasta ramar för att frigöra sig och *skapa* en egen rytm, och att fasta ramar kan fungera som en utgångspunkt, en bakgrund mot vilken de egna rörelserna *framträder*. Tidssjälvt som sträcker ut sig mellan kaos och rigiditet, som använder sig av tidens motpoler för att skapa något eget flyr varken det förutsägbara eller det ovissa. Kanske kan dessa ytterligheter till och med fungera som erbjudanden, användbara i handling.

Var sak har och får sin tid mot bakgrund av både rigida regler och svävande sätt. För att kunna skapa en egen ordning och en egen rytm verkar eleverna behöva både definitiva linjer och modet att stanna upp, låta tiden veckla ut sig efterhand, låta *var sak ta/få sin tid*. Elevernas strävan efter att kunna samordna olika tider med varandra och sin egen rytm med andras, liksom drömmen om att få tänka färdigt, känna sig klar, för att kunna känna sig ledig, pekar mot ett specifikt tidsintresse, nämligen att var sak får ha sin utsträckning i tiden, men att det också finns linjer däremellan, att allt inte flyter! De studierytmer som främst utarbetats av elever på *Luft* bekräftar detta intresse och den meningsbärande poängen att det både finns linjer, både förutbestämda och definitiva, men också utrymme att tänka klart och följa sin egen rytm.

Vad händer med elevers rytm när skolan delar upp tiden i flera förutbestämda tidsenheter? Å ena sidan beskriver eleverna hur de antingen känner sig hämmade i tanken eller drivna av tiden, å andra sidan visar deras utsagor att även inom ett förutbestämt schema finns möjligheter att skapa en egen rytm. En tolkning av tidslinjerna som *elastiska* öppnar också upp för erbjudanden om eget utrymme inom skolans tid. På *Luft* ger elevernas eget val av ordning och mängd ämnen per dag utrymme för en annan rytm och ett annat sätt att tänka om både tid och skolarbete. Elevernas temporala intresse för intensitet och närhet till det man gör här och nu, jämte betydelsen av att kunna skilja det ena från det andra, känna att man är klar innan man påbörjar något nytt, återspeglas i de här elevernas positioneringar. En skoltid som inte är inrutad i flera små, korta tidpunkter tillåter tidssjälvet att sträcka ut sig, om det kan.

Var sak bör få ha sin utsträckning i tid men olika tider bör också hänga ihop. Många elever uttrycker en önskan om att det finns ett samband mellan allt man gör, en *röd tråd* mellan ämnen, handlingar och tider, och därför blir det svårt att acceptera en oviss framtid. Man vill veta att det man gör idag har någon betydelse för vad man kan och vill göra sen. Handlingar och erfarenheter här och nu får gärna vara framträdande för självet, här och nu, men också självutvecklande i ett längre perspektiv. *Både* närvaro i nuet *och* kontinuitet i livet ses som viktiga och meningsfulla temporala poänger.

Meningen med tiden?

Rubrikens fråga kan inte besvaras, mer än som tolkningar av elevernas tidsintressen. Hur vi positionerar in oss i tiden har sin grund i olika tolkningar av verkligheten, och vad som framstår som meningsfullt för oss. Elevernas beskrivningar av tiden i skolan visar att den vardagliga tidens ramar, normaltiden, har kvaliteter som de både ser och använder sig av här och nu och som de, när ramarna förändras eller försvinner, kan sakna eller kanske för första gången bli varse.

En sådan kvalitet är de *linjer mellan arbete och vila* som finns i det förutbestämda tidsschemat, ramar för början och slut, privata utrymmen och offentliga. Den inrutande tiden kan verka tvingande men den tillåter också egna privata utrymmen. Några elever på *Vatten* beskriver hur de i brist på förutbestämda scheman har svårt att komma igång, men att när de väl kommit över den där tröskeln känner sig både produktiva och motiverade. Andra elever beskriver hur avsaknaden av scheman eller tider för början och slut leder till en känsla av att tiden *flyter*, fritid flyter samman med arbetstid, skoltid med annan tid, vilket bland annat resulterar i upplevelsen av att skolarbetet saknar slut.

En annan kvalitet eleverna tillskriver skolans tid är dess *sociala dimensioner*, känslan av närhet och gemenskap som delade tidsramar kan ge upphov till. Gemensamma tidslinjer tillåter inblandning och en känsla av att dela tid, erfarenheter och liv, med andra. De verkar inneslutande och den delade rytmen bekräftar det gängse, *normala* sättet att vara, och utifrån normala positioner kan man tillåta sig ta snedsteg och utföra unika, uppseendeväckande handlingar. Så länge de delade ramarna inte förflyttar sig utgör de en trygg bas utifrån vilken man kan frigöras, och positionera in sig. Elever på *Luft* och *Vatten* beskriver hur viktigt det är att känna att man delar ramar, och den specifika rytmen som elever på främst *Luft* skapar ryms alltid inom normala och gemensamma tider för arbete och vila, privat och offentligt.

Skolans tidsramar kan både garantera individuella utrymmen och delade, *om* tiden är bunden till rummet, det vill säga om delade tider också innebär delade rum. Rörelser i rummet kan vara ett sätt att skapa egna utrymmen, liksom delade tider gör att man blir sedd, av andra. När rummet separeras från tiden förändras elevernas villkor för positionering i förhållande till både individuella tidsutrymmen och gemensamma rum. Tiden individualiseras och töms på förutbestämt innehåll, vilket ger utrymme för nya möjligheter men ställer samtidigt eleven inför utmaningar som präglas av ansvar och ambivalens inför en tid som både frigör *och* bedömer individuella prestationer. Studiens specifika kontexter ställer eleverna inför delvis motsägande temporal linjer. En utmaning som de löser genom att antingen reproducera tidslinjer de känner igen, eller skapa nya i en ekvilibristisk balansakt mellan (olika) kulturellt accepterade tidslinjer och individuella handlingar. I ett reflexivt förhållande mellan struktur och

handling skapar de utrymmen och rytmer, vilka både ringar in rådande kulturella villkor och annorlunda positioner.

Tiden i skolan är i ett avseende alltid individuell eftersom elevers *enskilda* prestationer bedöms i förhållande till rådande utvecklingsidéer och förutbestämda kunskapsmål. Det finns inga gemensamma betyg. I studiens skolor har tiden dock individualiserats ytterligare eftersom det nu också är upp till var och en *hur* och *när* man studerar. Uppmärksamheten vänds mot det egna självets utveckling och prestationer, men inte utan en känsla av frånvaro. Närheten till nuet som en central *egen* tidsdimension blir viktig, men inte utan en känsla av bristande kontroll över livets utsträckning i tid. När tiden individualiserats ökar känslan av självbestämmande och frihet, men inte utan risk för temporal stress och känslor av otillräcklighet.

Den kulturella tid vi valt att dela in och använda på ett specifikt sätt är nära sammanflätad med individuella och sociala intressen, varför en förändring av invanda tidslinjer kan bli problematisk, och skapa nya villkor för positionering. Tidens *villkor* handlar om vad man som tidssjäl ser och förstår och förmår i livets balansakter. Olika sammanhang kräver olika former av balans, varför tidssjälvet inte kan vara en fast form, ett balanserande tidssjälvt måste kunna känna in vad som är rimligt i olika situationer och utifrån olika förutsättningar, det måste kunna ändra sig, anta nya erbjudanden och lösa olika slags utmaningar. Eleverna skapar tid genom att *på olika sätt* balansera mellan det de redan vet och kan och det som är nytt. Vissa balansakter framstår som mer ekvilibristiska än andra, men gemensamt visar elevernas beskrivningar av tidens villkor hur känslan av frihet till en egen tid skapas via en anpassning till andra, parallella tidslinjer, att spontanitet kan existera gentemot och utifrån gemensamma tidsramar och att känslan av närhet till tiden är förbunden med möjligheten att bli sedd, i rummet.

Ekvilibristiska balansakter kan ses som konstruktiva eftersom de skapar tid genom att se, förstå, och använda sig av tidens motpoler, det vill säga genom att se att tid faktiskt kan vara både och, både rigiditet och kaos, både nu och sen, både försvinnande och återkommande. Dessa handlingar bejakar och använder sig av tidens alla linjer för att skapa en egen rytm. De ser och utgår ifrån att alla dessa linjer dessutom ingår i en gemensam kulturell väv, som går att påverka. Tidssjälvet sträcker ut sig och tar för sig av en oändlig tid, och kan samtidigt njuta av den tid som faktiskt är, och sen försvinner.

Tiden ges mening utifrån dess möjlighet att både rymma egna utrymmen och delade. Den kan erbjuda både verktyg för att ordna, samordna och trygga, och tillräckligt mycket utrymme för möjligheten att förändra, utmana och leka, *om man ser* och kan anta dessa tidsliga erbjudanden. Det är just dessa dubbla dimensioner av tid som både kan verka förvirrande *och* meningsbärande, det återkommande ger trygghet, det försvinnande ger plats för annat. Tolkningar av tidens tecken inverkar på elevernas

sätt att positionera in sig och beskriva tidens villkor. Individualisering av tid skapar förnimmelser av förändring och tangerar andra, nya sammanhang. Elevernas bejakande av den egna tiden och av möjligheten att kunna stanna upp och skapa tid kan vara ett tecken på detta, men det kan likväl vara ett förkastande av andra kulturella linjer som uppmanar ständiga prestationer och produktivitet. Andrahetens fenomen förändras, men utifrån individuella förnimmelser av specifika rörelser och med hjälp av tredjehetens gemensamma begrepp.

Vår kulturs tidsbegrepp speglar en specifik syn på tiden och dess värde, vi kan *spara* och *slösa* på tid, vi kan *investera* i tid som vore den en aktiefond, ju bättre man investerar desto bättre utdelning. Detta sätt att benämna tid indikerar dess kulturella värde, menar George Lakoff och Mark Johnson (1980). Rumsliga och ekonomiska metaforer för tid är verktyg för tanken, men kan också verka begränsande eftersom de samtidigt utesluter andra tecken för tid. Den kulturella *tiden* är mångfacetterad men den har bara ett namn, vilket begränsar våra möjligheter att tänka om den som något annat än den tid som kan delas in, användas och mätas, normaltiden. Det arabiska språket har två begrepp för tid, skriver journalisten Raiwa Morra (1996). *Waq*t mäts i sekunder, dagar och år, medan *zaman* mäter de värden som finns i waqt. *Zaman* uttrycker skillnaden mellan lycka och olycka, rättvisa och orättvisa och betraktas enligt Morra som den mest intressanta tidsdimensionen i den arabiska kulturen. Allmogemänniskans tid var enligt Frykman och Löfgren (1979) antingen lång eller kort, och det existerade benämningar för tid som speglade människans individuella rytm och förmåga, snarare än samhälleliga och politiska värderingar. Begrepp som *ökt* eller *orka* tangerade ett lagom arbetspass och *pusthåll* den vägsträcka man borde köra före vila, men inte i förhållande till förutbestämda tidslinjer utan till individuella rytmer, naturens, årstidens och dygnets skiftningar. Kulturella och historiska skillnader ringar in andra sätt, inte självklart bättre, men dock andra sätt att tänka om och därmed uttrycka tid. I alla tider finns både möjligheter och begränsningar. De förändrade villkor som studiens skolformer ställer eleverna inför är både utmanande och meningsbärande. Elevernas sätt att hantera dem speglar både kulturella och igenkännande ramars betydelse och vikten av utrymme för den egna rytmen. Att låta var sak ta/få sin tid är en rytm som både ringar in och bejakar individuella rytmer i förhållande till *saken* och speglar ett underliggande behov av att avsluta en sak för att kunna gå vidare till nästa, och alltså dela in tiden i enheter, som ger mening i förhållande till varandra, och för att de tillsammans bildar en röd tråd. En röd tråd som både ger mening åt händelsen här och nu och livet i ett längre perspektiv.

Eleverna skapar mening genom sitt sätt att balansera mellan kulturella mångfacetterade tidslinjer och egna handlingar. Identifierade erbjudanden och utmaningar pekar ut tidsliga drömmar som väckts just i denna balansakt och i förhållande till studiens temporalt specifika sammanhang. Deras tidsliga uttryck är

snarare sociala än ekonomiska, men visar att eleverna söker tidslinjer som ser och bekräftar deras handlingar för att de ska kunna förverkliga sina drömmar och positionera in sig som både spontana, närvarande och intensivt tidsbejakande.

Perspektiv på tid, reflektioner över en studie

Eleverna i studien ses som informanter om ett pedagogiskt relevant fenomen, nämligen skoltidens villkor, såsom eleverna ser och hanterar dem. Pedagogiska villkor för utveckling, kunskapsbildning och positionering är, som Qvarsell (2001) skriver, bara åtkomliga via någons perspektiv eftersom dessa villkor konstrueras av människor i ett samspel mellan olika kulturella strukturer och egna handlingar. Pedagogiska villkor är därmed alltid kulturellt färgade, men individuellt konstruerade. Skolorna i studien ses som mångtydiga i sina försök att både förändra och upprätthålla det kulturella, samtidigt. Deras erbjudande i termer av ökat självbestämmande problematiseras genom att tematiskt presentera det kulturella som mångtydigt och dess villkor som ett resultat av individuella tolkningar, och empiriskt via skolelevernars perspektiv.

Metodiskt försöker jag närma mig elevernas perspektiv, men via ett för dem gemensamt fenomen. Elevernas perspektiv ses som värdefullt för att kunna förstå kulturpedagogiska villkor i en föränderlig skola men studien gör inte anspråk på deras perspektiv i sig. Elevernas beskrivningar av fenomenet är fångade och tolkade i nuet, deras beskrivna handlingar tangerar individuella intressen men är inte detsamma som deras levda tid, eller faktiska handlingar. Deras beskrivningar är inte en spegling av dem som personer, utan snarare tolkningar av skolans tid mot bakgrund av tidigare erfarenheter, underliggande kulturella uppmaningar och givetvis, individuella tolkningar av den rådande situationen, intervjun eller brevväxlingen med *en forskare som vill veta vad de tycker*. Ungdomarnas tolkningar av tiden i skolan ingår i en vidare kulturell väv och rådande föreställningar om unga elever som både kompetenta, självbestämmande och som blivande, under utbildning. Vad unga tycker, tänker och känner kan inte separeras från rådande föreställningar om dem, eller kulturella uppmaningar om tidens värde, och hur den bör användas.

Men, det betyder inte att elevernas beskrivningar kan vara vilka som helst. Deras beskrivningar tangerar både tidens mångtydiga villkor för positionering och unika berättelser om de tidsliga villkor som studiens specifika sammanhang ställer dem inför. Kulturpedagogiska villkor ses som åtkomliga via det specifika, individuella, eftersom förändringar och dess villkor skapas via enskilda perspektiv. De meningsenheter som dras fram ur det empiriska materialet *tangerar* generella kulturpedagogiska villkor, men främst elevspecifika villkor för positionering i mer eller mindre speciella skolsituationer.

Elevers förståelse av skolans tid och dess villkor för positionering har sin grund i tidigare temporala erfarenheter, liksom i andra sociala erfarenheter relaterat till kategorier som klass, etnicitet, ålder, genus, geografi, religion och så vidare. Dessa sociala och kulturella erfarenheter inverkar på tidssjälvets utformning och vilka villkor tidssjälvets ser och hanterar. Identifierade villkor kan till viss mån förklaras, men också *förenklas* i förhållande till ovanstående kategorier. Genom att tänka i termer av kategoriserade olikheter framstår elevernas tolkningar determinerande och mindre komplexa än det troligtvis är. Sociala och kulturella skillnader *har* betydelse, men genom att fokusera på dessa skillnader riskerar likheter eller helt andra, till och med nya samband, att komma i skymundan.

Tolkningar av tid måste ses i ett sammanhang av flera olika betydelsehorisonter, speciellt i förhållande till sociala och kulturella förändringar. Studiens specifika skolformer ringar in kulturella reproduktioner och dominerande föreställningar men indikerar också andra möjligheter, andra sätt att tänka om tid, skola, kunskap, frihet, kontroll och närhet som inte självklart kan härledas till färdiga sociala kategorier eller traditionella sätt att tänka om och förstå (skolans) tid. Avhandlingens studie erbjuder inga färdiga teorier eller slutgiltiga förklaringar, men ett försök att problematisera det självklara och påvisa betydelsen av att närma sig barns och ungas perspektiv på sociala fenomen (som skolans tid) genom att se dem som delar av en gemensamt skapad väv av betydelser och tidslinjer. Genom att inte tänka i termer av *antingen eller* kan nya situationer ses som både utmanande och möjliggörande. Att erbjuda elever självbestämmande över tiden i skolan är varken positivt eller negativt, men en komplex uppmaning att skapa tid inom en redan förutbestämd ram, eller att bli *någon* genom att anpassa sig till det redan givna...

Elevernas balansakter ringar in kulturella utmaningar i samtida tidslinjer, men också erbjudanden om att handla och kunna skapa något eget, en egen rytm. Båda dessa aspekter av elevernas perspektiv ger viktiga och centrala förklaringar av fenomenet och båda väcker förhoppningsvis tankar om det vi tar för givet, och det som kan, och kanske också borde, förändras.

Om det komplicerade kunde liknas vid ett garntrassel som kunde redas ut kan det komplexa liknas vid en bildväv. Drar du ut trådarna ur bildväven, så fördärvar du både mönster och form. Just så är det med tiden.

Endast respekt för dess komplexitet leder dig vidare.

I det komplexa måste man tassa runt, vrida, vända och betrakta från olika håll.

Bodil Jönsson (1999) *Tio tankar om tid.*

Referenser

- Adam, Barbara (1988) Social versus natural time, a traditional distinction re-examined. In: Young, M & Schuller, T (eds) *The Rhythms of Society*. London/New York: Routledge
- Alerby, Eva (2000) Vart tar tiden vägen i skolan? *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 2000:2
- Alerby, Eva (2004) *Some reflections on time as a phenomenon within school*. Paper presenterat vid "AARE Conference", Melbourne, Australia, 27/11- 2/12 2004
- Ambjörnsson, Fanny (2003) I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. *Doktorsavhandling*. Stockholm: Ordfront
- Amit-Talai, Vered (1995) The waltz of sociability. Intimacy, dislocation and friendship in a Quebec high school. In : Amit-Talai, V & Wulff, H (eds) *Youth Cultures. A Cross Cultural Perspective*. UK: Routledge
- Andersson, Sten (1992) *Känslornas filosofi*. Stockholm: Brutus Östlings Förlag Symposium
- Asplund, Johan (1985) *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber
- Asplund, Johan (1987:2002) *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen
- Balldin, Jutta (2000) Fri i tid och rum? Ungas villkor för utveckling och positionering i en mobil skola. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr 57*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Balldin, Jutta (2003a) Fri tid men ingen fritid – gymnasieelevers berättelser om att disponera sin egen tid. *Barns Fritid. Centrum för Barnkulturforskning*, 2003:35
- Balldin, Jutta (2003b) Free to learn? In: Qvarsell, Birgitta & Christoph Wulf (eds) *Culture and Education. European Studies in Education*, Münster: Waxmann
- Balldin, Jutta (2004) Erbjudanden och utmaningar i studier på distans. Gymnasieelever berättar. *Pedagogik och mediaseminariets skriftserie, nr 8*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Barber, Bonnie L, Kristen C Jacobson, Kristelle E Miller & Anne C Petersen (1998) Ups and downs: Daily cycles of adolescent moods. In: Crouter, A C & Larson, R (eds) *Temporal Rhythms in Adolescence: Clocks, calendars, and the Coordination of Daily Life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Bauman, Zygmunt (1993:1995) *Postmodern etik*. Göteborg. Daidalos
- Bauman, Zygmunt (1995) *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Zygmunt (1997:1998) *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Zygmunt (2002) *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos
- Berger, Peter L & Thomas Luckmann (1966:1998) *Kunskaps sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bergson, Henri (1889:1992) *Tiden och den fria viljan*. Falun: Nya Doxa
- Bertilsson, Margareta & Peder Voetmann Christensen (1990) Inledning. I: Peirce, C.S. *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos
- Bruner, Jerome (2002) *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press
- Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Burr, Vivien (2002) *The Person in Social Psychology*. Cornwall: Psychology Press
- Castells, Manuel (2000) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 1, Nätverkssamhällets framväxt*. Daidalos: Göteborg
- Christensen, Pia & Allison James (2000) Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. In: Christensen, P & James, A (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: RoutledgeFalmer
- Christensen, Pia, Allison James & Chris Jenks (2001) 'All we needed to do was blow the whistle': Children's embodiment of time. In: Cunningham-Burley, S & Backett-Milburn, K (eds) *Exploring the Body*. Palgrave: Hampshire
- Christensen, Pia & Allison James (2001) What are schools for? The temporal experience of children's learning in Northern England. In: Alanen, L & Mayall, B (eds) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge
- Crouter, Anne C & Reed Larson (1998) Editors' notes. In: Crouter, A C & Larson, R (eds) *Temporal Rhythms in Adolescence: Clocks, calendars, and the Coordination of Daily Life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990) Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20/1
- Dewey, John (1899:1980) Skolan och samhället. I: Hartman, S G & Lundgren, U P (red) *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Natur och kultur: Stockholm
- Durkheim, Emile (1912:2001) *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press

- Eco, Umberto (1976) *A Theory of Semiotics*. Indiana: Indiana University Press
- Eisler, Anna (1993) Time perception: theoretical considerations and empirical studies of the influence of gender, age, and culture on subjective duration. *Doktorsavhandling*, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet
- Elserud, Torun (2004) Taking time and making journeys. Narratives on self and the other among Backpackers. *Lund Dissertations in Sociology 56*, Department of Sociology, Lund University
- Ende, Michael (1980) *MOMO – eller kampen om tiden*. Malmö: Berghs
- Erikson Homburger, Erik (1968:1988) *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och kultur
- Eriksen, Thomas Hylland (2001) *Ögonblickets tyranni. Snabb och långsam tid i informationssamhället*. Stockholm: Nya Doxa
- Evans, Karen & Andy Furlong (1997) Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories and navigations. In: Bynner, J, Chrisholm, L & Furlong, S (eds) *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Gateshead: Athenaem Press
- Flaherty, Michael G (1999) *A Watched Pot. How we experience time*. New York: New York University Press
- Fornäs, Johan (1989) Rummets dimensioner. Om modernitet och ungas rörelser. I: Fornäs, J & Forsman, M (red) *Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum*. Stockholm: Bygghälsningsrådet och Centrum för masskommunikation, Stockholms universitet
- Fornäs, Johan (1990) Tid, ord och ungdom. I: Dahlén, P, Rönnerberg, M (red) *Spelrum. Om lek, stil och flyt i ungdomskulturen*. Uppsala: Filmförlaget
- Foucault, Michel (1974:2001) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag
- Fromm, Erich (1943:1993) *Flykten från friheten*. Stockholm: Natur och kultur
- Frykman, Jonas & Orvar Löfgren (1979) *Den kultiverade människan*. Malmö: Gleerups
- Geertz, Clifford (1991) Tjock beskrivning. För en tolkande kulturteori. *Häften för kritiska studier, 1991:3*
- Giddens, Anthony (1979) *Central Problems in Social Theory*. London: Hutchinson
- Giddens, Anthony (1997) *Modernitet och självidentitet*. UK: Blackwell Publishers
- Gee, James (1999) *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge
- Gibson, James J (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Goffman, Erving (1959:1990) *The Presentation of Self in Everyday Life*. England: Penguin Books

- Goffman, Erving (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press
- Gosden, Christopher (1994) *Social Being and Time*. Oxford/Cambridge: Blackwell
- Gustafsson, Lars H (1996) *Upptäcka livet. Barns, ungdomars och vuxnas utveckling tillsammans*. Stockholm: Norstedts
- Gustafsson, Ulla A (1999) Från utbildning till arbete. I: Hagström, T (red) *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Hacking, Ian (2000) *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales
- Hadenius, Karin (1990) Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan. *Doktorsavhandling, Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, nr 110*, Uppsala universitet
- Hagström, Tom (1999) Ungdomars förhållningssätt till arbete. I: Hagström, T (red) *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Hall, Edward T (1983) *The Dance of Life. The Other Dimension of Time*. New York: Anchor Press
- Halldén, Gunilla (2001) *Barnet och boet. Familjen – drömmar om det goda, det spännande och det farliga*. Stockholm: Carlssons bokförlag
- Hanson, Marika (2004) Det flexibla arbetets villkor – om självförvaltandets kompetens. *Doktorsavhandling, Arbetsliv i omvandling 2004:8, Vetenskaplig skriftserie från Arbetslivsinstitutet*, Stockholms universitet
- Heidengren, Carl Göran (1995) Det goda livet i upplevelsesamhället. I: Carleheden, M & Bertilsson, M (red) *Det goda livet. Om renässansen för en borttappad disciplin*. Stockholm: Symposium
- Heath Brice, Shirley (1983) *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Høeg, Peter (1995) *De kanske lämpade*. Stockholm: Norstedts
- Holmberg, Jutta (1998) Jag har all tid i världen. Skynda! Om temporala utvecklingsuppgifter i ett postmodernt samhälle. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr 55*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Hydén, Lars-Christer (1997) De otaliga berättelserna. I: Hydén, Lars-Christer & Margareta Hydén (red) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber
- Jackson, Philip W (1968:1990) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press
- James, Allison (1995) Talking of children and youth: language, socialization and culture. In: Amit-Talai, V and Wulff, H (eds) *Youth Cultures: A Cross Cultural Perspective*. UK: Routledge

- James, Allison & Alan Prout (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*. UK: Polity Press
- James, Allison, Adrian A James (2005) *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Johansson, Thomas (2002) *Bilder av självet. Vardagslivets förändring i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och kultur
- Jönsson, Bodil (1999) *Tio tankar om tid*. Finland: Brombergs bokförlag
- Kugelberg, Clarissa (2000) Young adult life with and without limits. Different discourses around becoming adult among Swedish young people. *Young*, 8/1
- Lakoff, George & Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press
- Larson, Reed & Maryse Richards (1998) Waiting for the weekend: Friday and Saturday nights as the emotional climax of the week. In: Crouter, A C & Larson, R (eds) *Temporal Rhythms in Adolescence: Clocks, calendars, and the Coordination of Daily Life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Lefebvre, Henri (2004) *Rhythmanalysis. Space, Time and Everyday Life*. London: Continuum
- Levine, Robert (1997) *A Geography of Time. The Temporal Misadventures of a Social Psychologist*. NY: Basic Books
- Liedman, Sven Eric (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Albert Bonniers förlag: Stockholm
- Liedman, Sven Eric (2001) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Falun: Bonniers
- Lock, Andrew (1981) Universals in human conception. In: Helas, P & Lock, A (eds) *Indigenous Psychologies. The Anthropology of the Self*. London/New York: Academic Press
- Lundahl, Christian & Oscar Öquist (1996) *Elevens vanmakt inför skolans tid*. Stockholm: Skolverket
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, *Lpo 94*. Stockholm: Skolverket
- Löfberg, Arvid (2001) Att upptäcka världen: perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I: Montgomery, H & Qvarsell, B (red) *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons

- Madsen Ambrosius Ulla, Signe Mette Jenssen & Jan Kampmann (2005) *Hverdagslivets forankring i tid og rum – metodiske udfordringer*. Paper presenterat på BIN-Nordens konferens ”Børn og kultur – i teori og metode?”, Köpenhamn 15/12 – 17/12 2005
- Manning, Peter (1987) Semiotics and fieldwork. *Qualitative Research Methods Series* 7, London: Sage University Paper
- Mayall, Berry (1999) Children in action at home and school. In: Woodhead, M, Faulkner, D & Littleton, K (eds) *Making Sense of Social Development*. The Open University London: Routledge
- Melldahl, Åsa (2005) En opera om liv och död. *Sport och fritid*. Kungliga operan, Stockholm
- Melucci, Alberto (1991a) Möjligheternas tid, tid utan möjligheter. Ungdomars tidsperspektiv i ett komplext samhälle. I: Löfgren, A, Norell, M (red) *Att förstå ungdom. Identitet och mening i en föränderlig värld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag
- Melucci, Alberto (1991b) *Nomader i nuet*. Göteborg: Daidalos
- Melucci, Alberto (1996) Youth, time and social movements. *Young*, 4/2
- Moore, Michael (1993) Theory of transactional distance. In: Keegan, D (ed) *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm
- Morra, Raiwa (1996) Tålmod är en kaktus på arabiska. DN 96-12-02
- Novotny, Helga (1994) *Time. The Modern and Postmodern Experience*. Cambridge: Polity Press
- Peirce, Charles Sanders (1985) Logic as semiotic: The theory of signs. In: Innis, R E (ed) *Semiotics. An Introductory Anthology*. Bloomington: Indiana University Press
- Piaget, Jean (1927:1969) *The Child's Conception of Time*. London: Routledge & Keegan Paul
- Polkinghorne, Donald (1983) *Methodology for the Human Sciences. Systems of Inquiry*. Albany: State University of New York Press
- Polkinghorne, Donald (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press
- Predikaren 3:1-5, Bibeln*
- Proposition 1997/98:169 Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet. Utbildningsdepartementet
- Qvarsell, Birgitta (1994) Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografin, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr 43*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

- Qvarsell, Birgitta (1996a) Socialpedagogik, kulturpedagogik och mänsklig utveckling. I: Qvarsell, B (red) *Pedagogik och mänsklig utveckling. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr 50*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Qvarsell, Birgitta (1996b) Pedagogisk etnografi för praktiken – en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod nr 2*, Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Qvarsell, Birgitta (2000) Kultur för lärande – som barns rätt. I: Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Qvarsell, Birgitta (2001) Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I: Montgomery, H & Qvarsell, B (red) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons
- Qvarsell, Birgitta (2003) Behöver barn mellanrum och mellantider? *Barns fritid. Centrum för barnkulturforskning, 2003:35*
- Reed, Edward S (1993) The intention to use a specific affordance: A conceptual framework for psychology. In: Wosniak, R H & K W Fischer (eds) *Development in context*. UK: Lawrence Erlbaum
- Schütz, Alfred (1962:2002) *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos
- Sennett, Richard (2000) *När karaktären krackelerar. Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas
- Simpson, Brenda (2000) The body as a site contestation in school. In: Prout, A (ed) *The Body, Childhood and Society*. UK: Macmillan Press Ltd
- Sjoberg, Gideon & Nett, Roger (1968) *A Methodology for Social Research*. New York: Harper & Row Publishers
- Stern, Daniel N. (1991) *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och kultur
- Taylor, Charles (1991) *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press
- Trondman, Mats & Nihad Bunar (2001) Inledning. I: Bunar, N & Trondman, M (red) *Varken ung eller vuxen. Samhället idag är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas
- Trondman, Mats (2001) När man känner att man vet vad man känner. Känslöstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag. I: Bunar, N & Trondman, M (red) *Varken ung eller vuxen. Samhället idag är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas
- Westlund, Ingrid (1996) Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid. *Doktorsavhandling*, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet
- Winnicott, Donald W (1971:1997) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur

- Wistedt, Inger (1987) Rum för lärande. Om elevers studier på gymnasiet. *Doktorsavhandling*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Wulff, Helena (1995) Introducing youth cultures in its own right: the state of the art and new possibilities. In: Amit-Talai, V and Wulff, H (eds) *Youth Cultures: A Cross Cultural Perspective*. UK: Routledge
- Wyn, Johanna & White, Rob (1997) *Rethinking Youth*. Australia: Sage Publications Ltd
- Young, Michael & Tom Schuller (1988) Introduction: Towards chronosociology. In: Young, M & Schuller, T (eds) *The Rhythms of Society*. London/New York: Routledge
- Zerubavel, Eviatar (1981) *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago: University of Chicago Press
- Zerubavel, Eviatar (1991) *The Fine Line. Making Distinctions in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press
- Ziehe, Thomas (1982:2003) *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts
- Ziehe, Thomas (2002) School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young*, 10/1
- Ödman, Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Prisma: Stockholm
- Österlind, Eva (1998) Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. *Doktorsavhandling*, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Summary

Time cultures and individual rhythms

High school pupils on time as pedagogical conditions

The thematic part of the thesis discusses time as a cultural frame for individual acts, but also as a condition for positioning (ways to be). Some structures of time seem essential and unchangeable, as the seasons of the year, or the specific days of the week. Other frames can be more contested, especially if they are used to control and socialize individual acts in specific ways, as for example school-time. *School-time* as a frame for pupils' acts in school has a long history, building on cultural conceptions of children and youth, their need of supervision and socialization, as well as cultural bonds between ages and cognitive development. Meanwhile, school is also sensitive to economic, political and technical changes. Technical innovations, a changing and somewhat arbitrary labour market, and individualization have changed attitudes towards time in a lifelong perspective, as well as to the present, which has consequences in school. In line with these changes, *new* conceptualizations of children and youth give them an autonomous and self-reflecting face. In the curricula, pupils are seen as responsible as well as independent individuals with the right to influence their own education. Parallel frames of school-time meet a third perspective in school, namely *the perspective of pupils*.

I argue that time as a cultural phenomenon is in fact divided into several different dimensions of time: linear, circular, past, present and future, movements as well as blocks, repetitive or diminishing and so on. How time is interpreted is a question of *perspective*: personal experiences, interests and rhythms. School-time is therefore different from *time in school* as the interpretations of pupils. In this three-fold figure of different perspectives lies a potential pedagogic problem, namely how different pupils cope with this complex picture, how they interpret and deal with (various) cultural as well as individual rhythms in their positioning.

The empirical part of the thesis is a study of three different schools, which offer their pupils *independent time* for studies in various ways, and to various extents. Ten pupils from each school participate in the study and make their own interpretations of time in school, and from their perspectives. The pupils are seen as informants of the phenomenon *time as a condition for positioning*. Data were collected mainly by interviews and letters and analyzed with the help of analytical tools (sensitizing

concepts) used to withdraw conditions of time, as the pupils see and understand them, within a common (though complex) cultural frame, as well as timely specific contexts of school.

*Time,
reflections of meaning as well as conditions for being*

In the thesis I suggest that time as a phenomenon actually consists of several dimensions of movements, rhythms, norms, feelings, and that these are all based on human constructions. These constructions are not arbitrarily made, though. Every temporal order or rule in [here: western] culture is constructed in a dialectic process between persons, and between people and their environment, because of what they see and identify as an affordance or with personal meanings (see for instance Berger & Luckmann 1966:1998; Gibson 1979; Burr 1995, 2002; Löfberg 2001; Bruner 2002). Our way of ordering and drawing *mental lines* between different blocks of time and calling them Winter, January or March, Weeks, or Thursdays, as well as Hours or Seconds helps us to understand and to orientate ourselves in reality. All these blocks of time give meaning to each other. Sunday would not *feel* like Sunday if it wasn't the last day before a new week and another Monday, as well as the day after Saturday, and traditionally and culturally a day for rest and contemplation (for going to church). Likewise, other lines in time help us separate work from free time, private time from public (you do not get a phone call three in the morning unless it is really urgent!) (Zerubavel 1981, 1991). *Frames in time* have specific social meanings that settle interventions, engagements and availability in everyday life (Goffman 1974). Henri Bergson (1889:1992) once wrote that it was exactly this organized way of dealing with time, the way of exposing moments in time, one after the other, that makes us forget or hide qualities in the flow of time, the rhythms of varieties. However, as Bergson admits, we cannot live together without organizing time in ways that both bring us together and separate us. We need frames to think and act in everyday life.

How we experience and make sense of time is due to the cultural frames with which we think and act as well as personal experiences and the specific contexts within which we exist, here and now. A constructivist way of looking at reality is in a way relativistic, because it suggests that everything we know and feel are mental constructions, and therefore easily changed and destroyed. But, is this really the case? Normally we do not even think of, nor do we try to change the lines between April and March, Breakfast time and Dinner. The tendency to see cultural phenomena as natural and existing independent of acts of humans is called *reification* (Berger and Luckmann 1966). From the very beginning we learn and understand how time works, and how to use it. We regard it as normal, even essential. According to Emile Durkheim

(1912:2001) time feels normal, because its social rhythm corresponds to individual rhythms as the only possible. The constructivist way of looking at reality reveals its both relativistic and definitive character.

Focusing on humans as creative *reality-makers*, also indicates a suggestion that things may change, that people can change reality. The perspectives of individual show that we, albeit cultural frames, experience time in different ways. Clock-time hours have different meanings for different people, because of what they experience in terms of fatigue, stress, boredom or interest, happiness or sadness, and so on. Different people move through time at different paces, and in different rhythms, as psychologist Robert Levine (1979) writes,

We may play the same notes in the same sequence, but there is always that question of tempo. It depends upon the person, the task and the setting. One student may stay up all night to learn the same material that a gifted friend absorbs in an evening (Levine 1979 p 4).

The Marxist philosopher Henri Lefebvre (2004) also gives pace, and above all rhythms an important role in understanding conditions of reality. Rhythm is how we move through time, culturally and personally. Sometimes personal rhythms seem to correspond to culturally shared frames in time, sometimes less well. Cyclical and linear rhythms measure themselves against each other, and in the western culture cyclical moves are perceived rather favourably. As Lefebvre (2004) says,

We can all picture the waves of the sea – a nice image, full of meaning – or sound waves, or circadian or monthly cycles. The linear though, is depicted only as monotonous, tiring and even intolerable (Lefebvre 2004 p 76).

Linear and cyclical moves penetrate each other in material life, but in an interminable struggle, and “in industrial practice, where the linear repetition tends to predominate, the struggle is intense” (pp).

The sociologist Michel Foucault (1974:2001) has written in a very illuminating way about how linear moves in time actually works to give some people more power than others, or to initiate a disciplined way of understanding and dealing with time, by constructing an order that gives everything its specific moment and everyone a specific place. The specific order and its aim to fill every little aspect of a moment with acts that have meaning in relation to each other, to present political and economic goals, and for the future society, is legitimized normatively. To be someone (or to be normal!) is to use time as effectively as possible, but at the right place in the right moment. The strictly scheduled way of being is (according to Foucault) a legacy from

the monasteries of the eighteenth century, but was used during the industrialisation in the western world to render work and production more effectively, and is still used in school to control and monitor the time and acts of children and young people.

Though current research on childhood and youth challenges cultural frames that define children and young people in terms of *becoming*, *immature* and *irrational*, and therefore in need of both protection and supervision, they are still premised on various forms of separation or exclusion (Buckingham 2004). The cultural separation between children and adults has become more blurred in modern society (children have increasingly gained access to some areas of adult life) but children and youngsters are still institutionalized in places designed to both protect and control them. As David Buckingham (2004) says,

They [children and youth] now spend much more of their lives confined to institutions that are overtly intended to prepare them for, and yet keep them safe from, the adult world (Buckingham 2004 p 74).

Cultural conceptions of childhood and youth are infiltrated in temporal frames and schedules that both define them and determine their possibilities in material life (James, Jenks & Prout 1998; James & James 2005). Allison James, Chris Jenks and Alan Prout (1998) strongly suggest that the temporal frames that define and reproduce conceptions of childhood and youth must be regarded, and interpreted from other perspectives than adults'.

Research on school-time from the perspective of pupils reveals a variety of experiences of *time in school*. Pupils' use of time in school display a use of specific bodily movements hiding mental jumps to other times, as well as their own creations of rhythms. Researchers from disciplines such as sociology and education have pointed to this in different studies with pupils in school (see Westlund 1996; Simpson 2000; Christensen, James and Jenks 2001; Qvarsell 2001). When, and at what times pupils make temporal jumps differ in relation to personal feelings of boredom, stress or powerlessness. Culturally specific codes and hidden rules in school time affect how pupils experience time, as well as school in itself.

Early experiences of time and rhythms have implications for how pupils experience time in school, as well as how they are understood and seen from the perspective of school and teachers. The linguistic anthropologist Shirley Brice Heath (1983) has conducted an ethnographic study on culturally linguistic differences between black and white working class families/children, as well as white middleclass families/children in the United States. The black children were raised in a temporal flow, while the white children were raised *on schedule*, with a specific time for everything. In school they were (of course) dealing with quite different conditions for

understanding and being understood in time. Swedish studies also show how different social backgrounds as well as earlier experiences in time have implications for how pupils understand and deal with school time (Österlind 1998; Trondman 2001).

According to Philip Jackson (1968) there are three main conditions in school that pupils have to understand, control and deal with in different ways, namely *the crowds, the praise and the power*. In school there are certain aspects of organisation and constraint, certain rules about how to act, interact and wait. To wait for others, and to finish without being done, is part of the hidden signs in school time. As Jackson says, "School is a place where things often happen, not because students want them to, but because it is time for them to occur" (p 13). Pupils must accept a time schedule made up of others than themselves, they must know how to keep up with that schedule, without losing control of the rhythms in relation to classmates, as well as their own positioning (ways to be) in time. Controlling time, as well as understanding its underlying rules is therefore a matter of *power*. There is a certain ability needed, knowing how to be a good student and a good classmate at the same time, knowing how to be in time but still find space to socialize with others and position oneself in time. Ways of dealing with parallel rhythms and demands, but within school time is also apparent in a study by Vered Amit-Talai (1995), showing that developing and keeping up with friends in school is a *waltz* between what you have to do, and what you want, between scheduled time and individual rhythms.

School time and youth time...

The way school time separates and orders pupils to specific classes and groups according to their age, is due to conceptualisations of children and youth as becoming, not in personal ways, with personal paces, but in a successive developmental process that is seen as *essential* (James & Prout 1997; James, Jenks & Prout 1998). A British study on young pupils' (age 10) descriptions of their everyday time shows that their visions of what they do and what they prefer *differ* from child to child. There are common lines in activities, but how much time they perceive as being used on different activities differs from child to child. Due to what they experience as important for the moment or in future life, for being normal and do culturally accepted things, they present different *time maps* as well as different stories of time in school and in everyday life. As a temporal sign of childhood, pupils' ages determine their abilities, interests and needs, and should therefore be contested in studies on children and youth (Christensen and James 2001a, 2001b).

Personal experiences of temporal movement and extension must further be understood in relation to how different persons make sense of reality. Why time sometimes seems to pass away very quickly, and at a snails' pace can be related both

to feelings of things that have happened in the past, and to experiences of situations here and now (Flaherty 1999). Individual experience of time is due to the amount of emotionally related incidences during a specific length of time. Temporal contrasts between cultural outer time and inner rhythms are unable to avoid, but how they are dealt with depends on biological cycles, cognitive ability, social background and previous experience (Eisler 1993). Young pupils' experiences of time in school as well as time with friends, in the family, create different conditions, still school time is planned and organized as if we all learn and live in the same rhythm, and that age is the (main) frame for essential abilities and interests.

Cultural frames of time, as well as traditional conceptions of childhood, youth and adulthood, determine young peoples' positioning and their possibilities to act differently. Children are defined as children until the age of eighteen in some situations, while youth is seen as a specific genre and period in life in other contexts. Youth as a category stretches from thirteen to twenty-five, based on institutional and political ideas, but this period can be further stretched out in the future according to Wyn and White (1997). A high-school pupil (16-19 years of age) can *feel* like he or she is a child and a youngster at the same time, depending on other people's interpretations of him or her and in relation to individual acts (Balldin 2000). Parallel conceptualizations as well as fast changes in the economic markets, increasingly high unemployment for young people, and post-modern visions of individual careers as discontinuous, reproduce youth as a complex phenomenon (see for instance Giddens 1997; Wyn & White 1997; Bauman 1997, 2002; Sennett 2000).

The loss of continuity between generations and between school and employment creates new opportunities to individually plan one's life, but also reveal school as preparation for adult life, as arbitrary. To plan for the future or to position oneself as someone with great opportunities in the future has become much more difficult. The German sociologist Thomas Ziehe (1982, 2002) argues that school risks losing its *aura*, because its aim to maintain and reproduce a specific canon, as well as traditional frames for discipline and time management, do not go along with contemporary ideals of life. Meanwhile, trying to copy and affirm de-traditionalization and individual flexibility, school risks losing specific character as a place for socialization and inspiration.

Both school time and youth time seem to be blurred and in need of *rethinking*. The main challenge of research with youth is according to Johanna Wyn and Rob White (1997),

To maintain a balance between recognising the importance of physical and psychological changes which occur in young people's lives and recognising

the extent to which these are constructed by social institutions and negotiated by individuals (Wyn & White 1997 p 12).

Once again, the line between culturally structured time and individual rhythms and preferences, is difficult to recognize, unless examined from an individual perspective.

The study

One way of getting closer to the phenomenon of time is by reflecting the cultural and pedagogic *conditions of time* from different individual perspectives. What different people see and experience in terms of conditions for development or *positioning* (ways to be) reflect both cultural frames in time, and how those frames act back on different persons, creating their experiences and abilities. The educologist Birgitta Qvarsell (2001) says “pedagogy is about conditions of learning, knowledge building and socialisation – conditions impossible to grasp if not through someone’s perspective” (p 90) [my translation]. The interest of the study lies in the problematic relationship between *school-time* as a cultural frame and structure, and *time in school*, as pupils’ own interest in time. How do young people in school cope with different temporal norms and parallel movements in and outside school, and without losing sight of their own temporal dreams? What cultural and *pedagogic conditions* for their positioning do they see and describe? In trying to get closer to this potential problem, the study uses high school pupils as informants of the phenomenon of time as conditions for positioning. The pupils’ perspectives and visions of their own as well as other times are seen as a key element in solving a potential pedagogic problem in - and of - time.

The *object* of this study is time as a cultural and pedagogic condition, the *locus* is a place chosen for its temporal complexity, and as a scene where many different perspectives on time meet, get together, and overlap. The empiric study is divided into three, three different schools, ten informants from each school, and a variety of different techniques to collect information. Common for these schools is that they all offer pupils some responsibility over time in school, temporal opportunities that are interpreted by the pupils in different ways.

For the purpose of the study the schools have been designated the fictitious names, *Water*, *Air* and *Earth*. The first school, *Water*, is a private school. Pupils at *Water* all have their own portable computer, within which they can find information and with which they can work with given tasks, communicate with teachers and classmates, present written work, discuss and solve tasks in groups with their classmates, and so on. The point is that they can carry their schoolwork around and are not bound to any specific place or time, except for some lessons at a specific (learning) centre. The school has two “centres” in Stockholm, situated in office buildings. The pupils’

schedules are, especially during the last year, individual, and in class they therefore meet different classmates. How many lessons they have per week depends on the individual plan and time of the year, but when I met them they only had a few lessons spread throughout the week. During the three years of high school (16-19 years of age) their independence increases from almost none in the beginning to a lot of responsibility of their studies by the end. This specific way of studying, induces pupils with different backgrounds and experiences of school from all over Stockholm and its surroundings.

The second school, *Air*, offers distance education to high school pupils living abroad. Studying by distance from teachers, classmates, classrooms and common schedules, induces pupils with bad experiences of school as well as highly motivated pupils. They have individual schedules and are given “week-plans” with specific subjects and tasks at the beginning of each week, they can then decide for themselves which subject they will study at what time, in what order, as long as it is within the plan. They have e-mail contact with teachers when they need help or when they have finished a specific task for the week. Most of the pupils study from home, though some have the possibility, and prefer, to study at a nearby school together with others also studying by distance, though not the same subjects or even in the same class.

The third school, *Earth*, is one of the most popular schools in Stockholm. Situated in a grand old fashioned building with a long history it offers attractive programs in music, theatre and painting. The school has high admission credits, but induces pupils from different parts of Stockholm and the suburbs. The pupils study on schedule and meet in classrooms every day. When I met them they worked with a parallel project for their exam which stretched over the last year of high school and was not scheduled, though judged as other subjects.

Except for a few pupils they were all attending their last year of high school when I met them. Ten pupils from each school participated in interviews, or in the case of pupils abroad, exchanges of letters (attachments to e-mails). Letters and transcripts have been complemented with drawings, observations and in some cases the youngsters have borrowed my tape-recorder for a few days, taking up a question or theme when they felt like it. *Triangulating* techniques (see Polkinghorne 1983) are a result of material conditions as well as with respect of pupils’ preferences and habits, and with a scientific aim of presenting a *thick* description of the phenomenon. In their descriptions of time in school there are differences linked to specific schools, but also similarities and differences among pupils within the same school. As written above, the different schools are primarily chosen because they pose pupils in different and somewhat new temporal situations, which illustrate the phenomenon (time as conditions for positioning) from different angles and deepens the description of it.

Understanding time as a cultural construction as well as an individually felt phenomenon, gives it a complex figure with a variety of meanings. This, therefore, seeks to examine what is not already said or written, or illustrate something that could be lying behind the phenomenon, as hidden meanings. The philosopher Charles S Peirce (1985) once wrote that research should always consist of a strive to look behind cultural concepts and focus on changes and other meaning. His *logic of abduction* implies choices of places or situations, techniques and persons that in different ways can reflect hidden phenomena, as well as a dialectic way of thinking of, and use theory in relation to data. Theoretical concepts are used as *tools* in collecting and analyzing data, both confirmatory and as a front for news in terms of possible explanations of different phenomena. Here theory is used both as a background for things already known, and as a tool chosen as a means to reveal conditions from the perspectives of the pupils.

In line with a methodological theory put forward by Qvarsell (2003) called *pedagogic ethnography*, the study uses *sensitizing concepts* as a way to grasp conditions in the intersection between individual and cultural signs, but from the perspective of the individual. In this study two cultural (as well as) pedagogical concepts are being used to zoom in conditions, and a third concept is used to accentuate the fact that I seek time by illuminating different perspectives and stories of time as conditions, and *not* the individuals themselves.

The first concept is *cultural challenge*, which is grounded in developmental psychology and the concept developmental task, minted by R J Havighurst and influenced by E H Erikson's theory of how the individual develops by coping and solving problems or tasks given by the environment during specific time periods in life. The concept has been investigated and given a more cultural meaning by Qvarsell (2000, 2003). Instead of focusing and describing the development of children and young people from the perspective of adults, one should bring forth surrounding cultural conditions looking at the intersection between cultural structures and the individual. The tasks as well as their solutions are seen as constructions of the individual. They differ from person to person, from situation to situation, and cannot be seen as something given at any specific moment in time. In any event, it is important for the individual to be able to meet the challenges in order to move on and cope with other cultural challenges.

The second concept is *cultural affordance* or invitation to acting, as Qvarsell (2003, 2005) describes it. Even affordances are seen and used as constructions of the individual, though potential space for action as well as potential meaning must exist in the environment, and as conditions for acting, learning and positioning. The concept was originally outlined by the psychologist James Gibson (1979) but has since then been used in different research approaches and in a variety ways. In line with Qvarsell

the concept is here used as an analytical tool in an aim to find out what qualities the pupils see and describe in their everyday life. What is it that invites them to act in different situations and contexts?

The third concept is picked up from the Swedish paediatrician and writer Lars H Gustafsson (1996) describing how individuals construct and develop a *temporal self*, which is partly cultural, partly a result of social background, different experiences and life situations. The temporal self is developed and constructed in relation to its environment and to people in its surroundings, to people that matter and to daily rhythms that dominate in everyday life. A *rich self* is a self with confidence to itself, to the environment and to other people. It is a self with a strong sense of what to be, do and need, positioning itself as confident, with an ability to move from closeness to distance without losing sight of itself, between the lifelong perspective and the closeness in feelings, actions and interplay here and now. A temporal self is constructed and developed where individual preferences and cultural norms and ideals traverse. Its shape and richness has importance for how the individual recognizes, meets and deals with cultural challenges as well as identifies and takes up cultural affordances in everyday life, for example in an institution like school.

These theoretical concepts are used to collect and analyze data to finally come up with possible explanations about the phenomenon time, as conditions for positioning. Interviews and letters are built on such open-ended questions as, *Tell me about your last three days?* or *What does a good school-day look like?* Those are questions that give our conversations and letters specific directions, but also allow individual variations, because of different experiences, descriptions and claim a variation in follow-up questions. Data are analyzed in terms of challenges and affordances, seen and revealed in different ways by the pupils in the study. Some conditions can be connected to specific contexts, while others are trespassing, or are highly personal.

Time as a condition for positioning

The pupils *create* time, both as reproductions of signs and pictures that are culturally legitimized, and as individual rhythms that reflect contemporary ideas, generational as well as individual preferences. Time is by many of them seen as something essential and natural, at least when it comes to the cycle of the year, the weekdays and the definitive measure of a lifetime. Descriptions of time as “I am thinking of stairs, but I don’t know why” or “it’s like a line passing upwards, as a slot divided in days, and then it is different colours/.../Tuesdays are blue” reflect a cultural frame of time. Even their preference of doing schoolwork at weekends, their routinized way of ordering their schoolwork according to specific hours or specific days, even though they *can*

decide otherwise, reveal a specific, but common way of thinking in time. School time is a part of this frame, different though manifold.

One of the central dilemmas reflected in data is the complex relation between a feeling of self-control and the simultaneously loss of already known, and in some ways liberating cultural frames. Time in school encompasses both sides for many of the pupils. They are (to various extents) offered responsibility of their schooling in time, while school as an institution is characterized (as well as understood!) in terms of culturally specific daily as well as lifelong perspectives in time. School has its grounds in an essential idea of children and youth as in need of being controlled and supervised; socialized to fit the adult world, which makes school obligatory for all pupils (Buckingham 2000). Though school as compulsory has always revealed “a longing for another knowledge, more independent and personal” (Liedman 1997 p 52) [my translation].

High school (16-19 years of age) is formally not compulsory for youngsters in Sweden today, but a changed labour-market almost excludes the possibility to enter it without higher education (Wyn & White 1997; Proposition 1997/98:169). Maybe the schools presented here can be seen as expressions of the latest curriculum (Lpo 94) as well as contemporary moves towards a greater confidence in pupils/young peoples’ abilities to think and act critically, a cultural request to make individual choices and take responsibility for them, in other words, individualization (see Bauman 2002; Ziehe 2002). Still, those movements work along with more traditional conceptualizations of children and youth, as well as their needs, interests and abilities in time and space. This is a contemporary dilemma reflected in the pupils’ descriptions of identified challenges and affordances.

Time makers

The pupils’ descriptions of time as a condition are seen as a way of creating time as well as positioning. Their specific understandings of themselves in time and of cultural structures have importance for how they position themselves, and how they deal with affordances as well as challenges they see. The line between structure and individual acts the temporal self is developing and changing, causing which feelings or mental pictures of time he or she identifies and acts with. Feelings of time as liberating, or constrained, as passing quickly or slowly, are creations between structure and personal acts they interfere with, and have implications on the temporal self and understandings of the phenomenon.

In analyzing pupils’ descriptions within the frames of different schools, some *specific* conditions appear, but they can indeed be related to wider temporal frames. Challenges at *Earth* can be analyzed in terms of the pupils’ experiences of being

controlled and arranged in time and space. The claim on physical presence is described as provocative, more difficult to manipulate than claims in time. Using the presence of one's body facilitates movements from the common classroom-time to other dimensions in time, dreams and fantasies. The absence of one's body is, on the other hand, difficult to get around. The scheduled time is interpreted both in terms of challenges and affordances. As a challenge, since it arranges time in a very specific way, though not co-ordinated so that the different blocks have meaning in relation to each other. As one girl at *Earth* says,

time feels split up when we have
very short lessons
and you have several different subjects per day
its hard to
be in time and
to jump from subject to subject

But, scheduled time can also be interpreted as an affordance, since its frame stands for something recognizable and therefore safe and able *to control*. The already arranged time, free pupils from the responsibility to arrange it for themselves, and is by some pupils seen and used as a point of departure for manipulation and the creation of individual rhythms.

At *Water* affordances are identified in terms of more self-determination and *freedom*. For some pupils the vision of freedom in time and space makes school-time disturbing, and present deadlines and scheduled lessons feel fragmented, and ruins the pupils aim to develop their own rhythms in school. One girl at *Water* says,

right now I have a very weird schedule
I have three lessons
on three different days
so its quite destroying my time
or waste it
or what to say...

A widespread challenge is the identified task to co-ordinate more conventional frames in time with offered self-dependency and the possibility (to some extent!) to arrange school-time according to individual preferences. Part of this challenge is how the lack of shared frames in time and for some pupils, can lead to a sense of being abandoned and/or an un-capability to control and plan one's schoolwork. Work is trespassing the lines of free time, weekends the lines of ordinary weekdays and so on, which reveals

feelings of stress or laziness, a sense of being *stuck* not knowing where to be or what to do, when. Feelings of *freedom to* develop a rhythm of one's own, meet negative feelings of a *freedom from* lasting as well as liberating shared frames in time.

At *Air* it becomes quite obvious that the reason why pupils study in different ways have importance for their experiences of temporally conditions in school. Half of the pupils here study by distance because they're living abroad and do not have any alternative than distance education, half of the pupils study by distance because of an active choice, not to study in an ordinary, physical classroom. A main affordance seems to be the opportunity to study on your own, to plan your own time as well as schoolwork. Some of these pupils do create their own rhythm, but always in relation to common frames in time, the weekly school plan as well a daily rhythms of friends and family. *Closeness to* other people's time becomes more important when you are on your own, and therefore risk being judged as an outsider. The challenge identified (most urgent by pupils *without any other choice*, though not only by them) is the loss of shared frames of time that both work as enclosing and legitimizing. One boy at *Air* writes in a letter that,

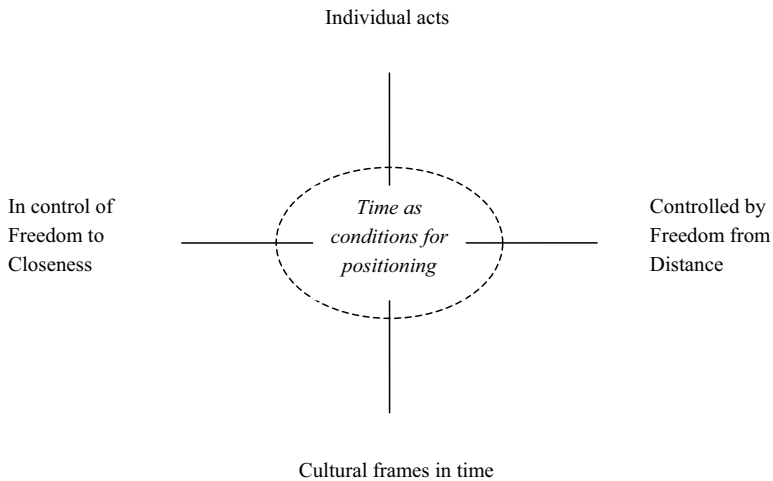
You don't feel like you're in a school when you are home, therefore you don't think the same way, as 'I am in school where I must be so why not study'.

Not feeling involved in a shared time for schooling can imply experiences of being *distanced from* others, as well as *normal* appearances and positions.

The different schools are experienced and described in different ways by the pupils, as well as how they see and grasp affordances, experience and solve challenges. The concepts used to withdraw *specific conditions* within different schools, can also be seen as important dichotomies according to *general experiences* of time in school. To *feel* controlled by school time is a cultural challenge that influences the possibility to create own rhythms and spaces in time. A sense of control of time makes affordances appear more easily and trespassing lines create new rhythms. The anthropologist Andrew Lock (1981) says that culture can be seen as some sort of game that you have to learn to play. Once you have "control over the rules" you also have power to play. To *feel* free in specific situations is an affordance that can be used to solve identified challenges and to create time. *Freedom to* is, according to psychologist Erich Fromm (1943:1993), a positive feeling of self-esteem and cultural possibilities, while *freedom from* is what constitutes the individualistic moves of the modern world, a loss of intellectual fellowship and closeness. To *feel* closeness in and of time is maybe a part of this modern loss, and due to individualization and fragmentation of time as continuity in life. The social dimensions of shared frames of time is challenged

by individualistic moves, it separates time from places and the possibility to be seen, as well as confirmed for one's positioning.

The illustration below shows how those feelings in and of time are related to cultural time lines as well as personal acts. In the crossroads between what we feel, do and know, the conditions for positioning are identified, while the positions can be seen as various expressions of *time making*.



Time making. Time as conditions for positioning as well as their consequences, are creations on the line between structure and personal acts, as well as between feelings of time as possible to control, as liberating and confirming, and its opposites, feelings of time as impossible to control, as a loss of freedom and closeness.

Balance, the meaning of time?

Many pupils describe cultural time and school time as both abstract and anonymous time. They try to follow and keep up with a time that doesn't always feel fruitful because it cannot promise any rewards in the future, for the work and performances done here and now, neither does it confirm achievements for what they are, in the moment. Pupils do not want time to control them, to arrange their acts without relevance for their own preferences, but they do want trustful lines that keep things together and make their performances worth it. A time that floats, that doesn't build on any pre-made frames or stable moments, doesn't have meaning because one's own

rhythms and performances cannot be seen or confirmed if not in relation to a time not moving. Changes can only be seen in front of something perpetual.

The pupils' descriptions of what they prefer in time as well as which rhythms they develop in case of seen spaces are analyzed in terms of *timely dreams*. The dreams are seen as constructions on the line between structure and personal acts, and work in different ways for different persons and in relation to various contexts. Some dreams are described as more or less realized in natural life, while others are rhythms attracted and worth striving for. The dreams can be seen as situated on the line in between feelings of time, personal rhythms and cultural frames (see illustration above) and reflect points of meaning from the perspective of the pupils.

Many of the pupils' dream of *spontaneity*, a possibility to influence the pace and rhythm of life, both in and outside school, expressed in different ways due to context and temporal self. Either as a *roller coaster* between the frames of school time and one's own strive to catch the moment, or as a *compromise* between one's own rhythms and the need to share time with others. Both acts recall spontaneity but the pupils' different material possibilities as well as identified conditions for positioning have meaning for how they express spontaneity. An independent time can be interpreted as free, as well as personal, why is the scheduled time caught up from time to time, or when is it really needed? An independent time, by distance, invites pupils to create their own and flexible rhythms, but their social strives force them to compromise.

Dreams of *presence* are also reflected in many pupils' descriptions. A possibility to stretch the moment, to let time follow one's acts instead of the opposite, can be a reaction to pupils experiences of a school time that doesn't *see* or feel personal, and an expression of the importance of a time that is social in character. Expressions of this specific timely dream also differ with context. In a scheduled time feelings of exclusion have their ground in an interpretation of school time as *running away* and judging in terms of temporal pace and performances. An independent time can be *socially exclusive* if there are no crossing links in the physical room, and no time in school to be seen and confirmed by either teachers or classmates.

Dreams of *intensity* reflect a strive to collect sensational experiences in a present that doesn't seem to have a natural connection to future possibilities, is both an expression of present cultural moves and maybe also a dream of being someone special, with a special rhythm and a specific *time-collection*. A scheduled time can in this case give rise to mental frustration since an interpretation of successful rhythms in terms of performances and experiences outside school make it a *waste of valuable time*. An independent time is easily interpreted as an *expanded time*, even without ends, which gives rise to stress if the timely dreams are to fill time with as much as extraordinary events and knowledge as possible.

A conclusion of those dreams and also an expression of some of the rhythms developed by pupils at Air is that time should act as something to measure your own rhythms against, not in a controlling way, but as frames that set up beginnings and ends, separate work from free-time, conform and allow, a personal rhythm. Those at Air who find a way to co-ordinate the week-plans with their own rhythms and preferences create school days where every subject has its time, when finished it is confirmed by teachers (not in the room but by e-mails) and by themselves as something completed. A feeling that helps them draw lines between work and free-time. Most of them work with two, maybe three subjects a day, as many as they can finish, without losing their own rhythm, a sense of flexibility towards personal needs, family and friends, a presence to time and task, here and now, and an intensity in work. The week-plan has a point in framing the plausible work for the week, while in a floating school time there are no reasonable lines, and in the scheduled time the lines are sometimes too rigid.

What is the meaning of time? The question can only be answered by looking at specific persons in specific contexts, revealing their experienced conditions. Both as affordances and challenges the meaning can be analyzed in terms of educationally as well as culturally interesting points. The meaning of time is that it is pluralistic. It embraces qualitative as well as quantitative values, a stretched and definitive lifeline as well as cycles of eternal time, cultural frames that liberate as well as legitimize and confirm individual acts, individual rhythms that gives personal meaning in life. The pupils' stories show that meaning is created *balancing* between structure and personal rhythms, between challenges and affordances identified in school time, and that their own rhythms are created in-between trustful frames and trust in one's own possibilities. Though meaning is not created balancing on the spot in the middle of a rope, but rather as a rope-dance back and forth, withdrawing the both flexible and definitive qualities of time.

Time as an analytical filter reveals a meaning of time as enclosing lines and circles, present moments and stretched lives, school-time and other times. The meaning of time is that it brings things to an end as well as separates them from each other. But the meaning of time is also, as revealed in the rhythms and dreams of the pupils that it can be stretched out, so that everything gets the time needed.

If there are no lines, there are no differences, neither times to meet and be seen in.

References

- Alerby, Eva (2000) Vart tar tiden vägen i skolan? *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, vol 2, pp 36-43
- Alerby, Eva (2004) *Some reflections on time as a phenomenon within school*. Paper presented at AARE Conference, Melbourne, Australia, 27/11- 2/12 2004
- Amit-Talai, Vered (1995) The waltz of sociability. Intimacy, dislocation and friendship in a Quebec high school. In: Amit-Talai, V & Wulff, H (eds) *Youth cultures: A Cross Cultural Perspective*. UK: Routledge
- Balldin, Jutta (2000) Fri i tid och rum? Ungas villkor för utveckling och positionering i en mobil skola. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie nr 57*, Stockholm University, Department of Education
- Balldin, Jutta (2004) Erbjudanden och utmaningar i studier på distans. Gymnasieelever berättar. *Pedagogik och mediaseminariets skriftserie, nr 8*, Stockholm University, Department of Education
- Bauman, Zygmunt (1997) *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Zygmunt (2002) *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1966:1998) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bergson, Henri (1889:1992) *Tiden och den fria viljan*. Falun: Nya Doxa
- Bruner, Jerome (2002) *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press
- Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Burr, Vivien (2002) *The Person in Social Psychology*. Cornwall: Psychology Press
- Christensen, Pia, Allison James & Chris Jenks (2001) 'All we needed to do was blow the whistle'. Children's embodiment of time. In: Cunningham-Burley, S & Backett-Milburn, K (eds) *Exploring the Body*. Palgrave: Hampshire
- Christensen, Pia och Allison James (2001) What are schools for? The temporal experience of children's learning in Northern England. In: Alanen, L & Mayall, B (eds) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge
- Durkheim, Emile (1912:2001) *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press

- Eisler, Anna (1993) Time perception: theoretical considerations and empirical studies of the influence of gender, age, and culture on subjective duration. *Dissertation in psychology*, Stockholm University,
- Flaherty, Michael G (1999) *A Watched Pot. How we experience time*. New York: New York University Press
- Foucault, Michel (1974:2001) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag
- Fromm; Erich (1943:1993) *Flykten från friheten*. Stockholm: Natur och kultur
- Giddens, Anthony (1991:1997) *Modernitet och självidentitet*. UK: Blackwell Publishers
- Gibson, James J (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Goffman, Erving (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press
- Gustafsson, Lars H (1996) *Upptäcka livet. Barns, ungdomars och vuxnas utveckling tillsammans*. Stockholm: Norstedts
- Heath B, Shirley (1983) *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jackson, Philip W (1990) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press
- James, Allison & Alan Prout (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*. UK: Polity Press
- James, Allison & Adrian A James (2005) *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Lefebvre, Henri (2004) *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*. London: Continuum
- Levine, Robert (1997) *A Geography of Time. The temporal misadventures of a social psychologist*. NY: Basic Books
- Lock, Andrew (1981) Universals in human conception. In: Helas, P & Lock, A (eds) *Indigenous Psychologies. The Anthropology of the Self*. London/New York: Academic Press
- Lundahl, Christian & Oscar Öquist (1996) *Elevers vanmakt inför skolans tid*. Stockholm: Skolverket
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, *Lpo 94*. Stockholm: Skolverket
- Löfberg, Arvid (2001) Att upptäcka världen: perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. In: Montgomery, H & Qvarsell, B (eds) *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons

- Peirce, Charles Sanders (1985) Logic as semiotic: The theory of signs. In: Innis, R E (ed) *Semiotics. An Introductory Anthology*. Bloomington: Indiana University Press
- Polkinghorne, Donald (1983) *Methodology for the Human Sciences. Systems of Inquiry*. Albany: State University of New York Press
- Proposition 1997/98:169 Gymnasieskola i utveckling – kvaliteten och likvärdighet. Utbildningsdepartementet
- Qvarsell, Birgitta (2000) Children's use of media as transformed experience. Educological and psychological dimensions. In: Van den bergh, B & Van den Bulck, J (eds) *Children and media: A Multidisciplinary Approach*, pp 33-48. Leuven: Garant
- Qvarsell, Birgitta (2001) Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. In: Montgomery, H & Qvarsell, B (eds) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons
- Qvarsell, Birgitta (2003) Culture as a construction for educational research, with special focus on childhood activities. In: Qvarsell, B & Wulf, C (eds) *Culture and Education, pp 13-24 European Studies in Education, Volume 16*. Münster and New York: Waxmann
- Qvarsell, Birgitta (2005) Early childhood culture and education for children's rights. *International Journal of Early Childhood. Special Issue: Children's Rights, Volume 37, no 3, pp 99-108*
- Sennett, Richard (2000) *När karaktären krackelerar. Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas
- Simpson, Brenda (2000) The body as a site contestation in school. In: Prout, A (ed) *The Body, Childhood and Society*. UK: Macmillan Press Ltd
- Trondman, Mats (2001) När man känner att man vet vad man känner. Känslöstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag. I: Bunar, N & Trondman, Mats (eds) *Varken ung eller vuxen. Samhället idag är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas
- Westlund, Ingrid (1996) Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid. *Dissertation in Education*, Linköping University
- Wyn, Johanna & White, Rob (1997) *Rethinking Youth*. Australia: Sage Publications Ltd
- Zerubavel, Eviatar (1981) *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago: University of Chicago Press
- Zerubavel, Eviatar (1991) *The Fine Line. Making Distinctions in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press
- Ziehe, Thomas (1982:2003) *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts

- Ziehe, Thomas (2002) School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young, vol. 10:1*
- Österlind, Eva (1998) Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. *Dissertation in Education, Uppsala University*