



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Att välja skolan igen, kanske, trots allt

En kvalitativ undersökning av tio folkhögskolestuderandes val

Lunds Universitet

Sociologiska institutionen

SOCK01 VT 2015

Kandidatuppsats 15 hp

Författare: Mariana Andersson

Handledare: Johanna Esseveld

## **Sammanfattning**

Skolan är ett hett ämne i dagens debatt och problem som har lyfts fram på senare år är att svenska ungdomar lär sig för lite i skolan och att många hoppar av eller går ut gymnasiet med ofullständiga betyg. Uppsatsförfattaren arbetar själv som lärare på en folkhögskola och möter där framförallt unga vuxna som går där av ovan nämnda skäl. Kanske kan deras berättelser säga oss något om både skolans utmaningar och möjligheter. I undersökningen berättar tio folkhögskolestuderande som tidigare avstått, eller avbrutit gymnasiet om sin skolbakgrund inom ramen för kvalitativa intervjuer. Intervjuaren som tidigare har varit intervjupersonernas lärare presenterar val av metod och reflekterar över etiska aspekter, närhet och distans i undersökningen. Analysen har gjorts induktivt, och teoretiska begrepp som visat sig vara relevanta för att skapa en vidare förståelse för innehållet i berättelserna kommer från symbolisk interaktionism, socialkonstruktivism, Pierre Bourdieus kulturanalys och Anders Perssons maktanalys av skolan. Intervjupersonerna berättar att de flera gånger har valt bort skolan, och sedan börjat om igen. Berättelserna ger uttryck för att deras val i hög grad kan kopplas till interaktionen med signifikanta andra, att skolan som institution har utövat makt i relation till dem och att de i olika grad har mött detta med samtycke och motstånd.

### **Nyckelord:**

Skola, folkhögskola, skolavhopp, kvalitativ intervju, symbolisk interaktionism, socialkonstruktivism, signifikanta andra, primär och sekundär socialisation, kapital, habitus, makt, motstånd, tvång, samtycke

Tack till Johanna Esseveld, min handledare, som gjorde det möjligt för mig att skriva denna uppsats, trots allt.

## Innehållsförteckning

	Sida
Inledning	5
Syfte och frågor	
Disposition	
Tidigare forskning	6
Utbildningssociologi	
Forskning om skolmisslyckanden och skolavhoppare	
Teori	8
Symbolisk interaktionism	
Socialisation och signifikanta andra	
Kapital och habitus	
Institution, makt, motstånd, tvång, samtycke	
Metod	11
Kvalitativa intervjuer och social konstruktivism	
Urval och genomförande	
Överväganden och reflektioner	
Intervjupersonerna och kontexten	
Resultat och analys – Att välja eller inte välja skolan	16
Val i tre av berättelserna: att sluta och att byta	17
Mona vill men kan inte, först	
Alex kan men vill inte, än	
Emily varken kan eller vill, men måste	
Sammanfattande om val i de tre berättelserna	
Interaktion med signifikanta andra och andra	19
Famijemedlemmar	
Lärare och andra yrkesutövande	
Jämnåriga	
Sammanfattande om interaktion	
I förhållande till skolan som institution	26
Att berätta i skuggan av ”skolans vilja”	
Makt och motstånd	
Tvång och samtycke	
Valmöjligheter	
”Skoltrött”	
Konkurrens	
Lära nyfiket eller instrumentellt	
Slutdiskussion	31
Källor	32

## Inledning

På senare år har man i debatten om skolan i Sverige kunnat få intrycket att något är allvarligt fel. Hur mycket av detta som är en rättvis beskrivning av verkligheten och hur mycket som är uttryck för politisk och medial retorik kan vara svårt att avgöra. Två problem som ofta lyfts fram i debatten är att svenska elever lär sig för lite i skolan och att alltför många ungdomar slutar skolan utan en fullständig gymnasieutbildning.

Många röster om en skola i kris höjdes i den svenska skoldebatten i samband med att den så kallade PISA-rapporten offentliggjordes i december 2013. PISA-rapporten jämför 15-åringars prestationer i olika länder i läsförståelse, matematik, naturkunskap och problemlösning. Studien görs av OECD vart tredje år, och rapporten från 2013 visade att svenska 15-åringars kunskaper har försämrats på alla områden i internationell jämförelse. Innebörden av PISA-rapporten har diskuterats i olika sammanhang sedan dess och den kom att utgöra bakgrund till flera partiers vallöften på skolområdet i 2014-års valrörelse.

Betydelsen av att ungdomar avslutar en gymnasieutbildning råder det enighet om från skilda håll, politiskt från höger till vänster, och inom forskning, med fokus på landets ekonomi eller ungdomars framtidsutsikter. I Sverige söker så gott som alla ungdomar till gymnasieskolan, nämligen 98,3%. Däremot fullföljer långt ifrån alla gymnasieskolan. Efter tre år är det 31% som inte har fullföljt och efter fyra år är det 24% som står utan fullbordad gymnasieutbildning (SKL 2012). Som ett uttryck för tidens anda, där väl gymnasiet knappast ses som frivilligt längre, kan ett förslag om att göra gymnasiet till en obligatorisk skolform ses, som den nytillträdde rödgröna regeringen presenterade i september 2014, ett förslag som röstades ner i riksdagen i april 2015.

Anders Persson, professor i utbildningsvetenskap och sociologi, skrev i ett blogginlägg hösten 2014 att de som hörs i skoldebatten i media framförallt är politiker, företrädare för lärarfackförbunden, tyckare som sitter med i debattsoffor, ibland forskare och riskkapitalister, och att det då pratas mest om problemen eller hur det ska bli, i form av slogans. Han anser att tankar om skolans mening helt har försvunnit från diskussionen och att vi sällan hör hur det faktiskt är från dem som deltar i och gör skolan - lärarna, eleverna, skolledarna och föräldrarna, och att de nästan uteslutande kommer till tals ”om de uttrycker sig på sätt som förstärker det event skolans problem kommit att bli i massmedia” (<http://www.socialinteraktion.se/nu-alskar-visst-alla-skolan>).

Vad har de som avstått, avbrutit, gått ut med ofullständiga och låga betyg från gymnasiet att berätta utifrån sina erfarenheter? Just sådana erfarenheter brukar de studerande ha som jag möter i mitt arbete som lärare på en folkhögskola. Kanske rymmer deras berättelser både skolans

utmaningar och möjligheter. De har gått i skolan, har sedan valt att sluta, och sedan kanske börja igen, trots allt. Varför då, undrar jag?

### **Syfte och forskningsfrågor**

Syftet är att genom tio folkhögskolestuderandes berättelser om sina skolerfarenheter undersöka de val som de har gjort under sin skolgång. De forskningsfrågor som behandlas är:

Vilka val har de intervjuade gjort under sin skolgång?

Vilken betydelse har interaktionen med föräldrar, syskon, lärare och jämnåriga haft för de intervjuades val?

Vilken betydelse har förhållandet till skolan som institution haft för de intervjuades val?

### **Disposition**

Först går jag igenom tidigare forskning som ligger nära denna undersökning ämnesmässigt, för att sedan ta upp och förklara teorier och begrepp som har visat sig relevanta för analysen.

Därefter återger jag metodologiska överväganden och reflektioner. I tre delar presenteras och analyseras sedan vad som framkommit i intervjuerna och därmed ges också försök att besvara undersökningens tre frågor i varsitt avsnitt.

## **Tidigare forskning**

Inom forskningsfältet utbildningssociologi undersöks utbildningens position och funktion i samhället och den franske sociologen Pierre Bourdieus undersökningar om utbildningssystemet är betydelsefulla på området. I *Reproduktionen* (2008/1970) undersöker han tillsammans med Jean-Claude Passeron hur utbildningssystemet reproducerar dominerande idéer och strukturer i samhället och i *Homo Academicus* (1996/1984) analyserar han akademien och de intellektuella som kulturellt fält. Donald Broady har introducerat Bourdieus tankar för en svensk publik (Broady 1991) och drivit flera forskningsprojekt i linje med hans kultur- och utbildningssociologi. I tidskriften *KRUT*, kritisk utbildningstidskrift, lanserade Broady 1981 begreppet ”den dolda läroplanen”, med inspiration från pedagogiska diskussioner i andra länder. Den dolda läroplanen innebär i korthet att elever i skolan tvingas att förhålla sig till sådant som inte står i läroplanen, som krav på ordning och att läraren bestämmer. Persson, som jag hänvisade till i inledningen, menar att medan man inom utbildningssociologin fokuserar på skolans makt i samhället, intresserar han sig för makten i skolan (1994:12), och kallar detta forskningsfält skolsociologi. I sin avhandling *Maktutövningens interna dynamik – Samspel och motsättningar i skola och lönearbete* (1991) analyserar han skola och dess fortsättning, lönearbete, som disciplinerande institutioner och visar att makt i skolan utövas på ett sätt som

osynliggör den. I *Skola och makt – Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola* (1994) fortsätter han sin tidigare analys av skolan som en maktutövande institution. Persson menar att han lutar sig mot tidigare forskning i sina undersökningar av skolan och inhämtar inte någon egen empiri, vilket därmed är en stor skillnad från denna undersöknings utformning. I teoriavsnittet återkommer jag till både Bourdieu och Persson, från vilka jag lånar begrepp till analysen.

### **Forskning om avhoppare från skolan**

I sin avhandling från 2004 undersöker Carina Henriksson fenomenologiskt hur elever upplever skolmisslyckanden. Skolmisslyckanden diskuteras enligt henne framförallt utifrån ett samhälls-, vuxen-, eller lärarperspektiv och forskningen ser på skolmisslyckanden i termer av skolavhopp och fokuserar på omfattning, orsaker, konsekvenser och åtgärder för att förhindra skolavhopp. Henriksson studerar istället skolmisslyckanden utifrån ett erfarenhetsgrundat elevperspektiv, genom att samla in skriftliga livserfarenhetsberättelser och göra intervjuer med 14 ungdomar i åldrarna 15-19 som antingen har varit elever på gymnasieprogrammet Individuellt val eller intagna på ungdomsvårdsanstalt. Henriksson menar att elevers beteende regleras genom skolans dolda kursplan, och visar att undersökningspersonerna i sina berättelser om skolmisslyckanden, framförallt lyfter fram hur de i lärarnas ögon har betett sig fel i skolan snarare än att de inte har klarat av kunskapsinnehållet.

Inom forskningsprojektet ”Osäkra övergångar” som nyligen har avslutats intresserar sig en grupp forskare för unga utan fullständig gymnasieutbildning och deras övergång från skola till arbetsliv. I Anders Lovéns delstudie (2015) inom projektet intervjuar han vid två olika tillfällen 36 unga avhoppare från gymnasiet, som vid första intervjutillfället är 20-22 år, och låter dem rita brytpunkter på en ”livsväg”. I sitt försök att förklara ungdomarnas val utifrån deras handlingshorisonter använder han Bourdieus kapitalbegrepp och en teori om karriärskap och hur val görs, som innebär en kritisk och pragmatisk syn på rationalitet. Hälften av Lovéns intervjupersoner berättar att de har utsatts för mobbning, framförallt under låg- och mellanstadiet, och att de då har skolkat. För de flesta av de intervjuade har skolgången blivit mer kaotisk under högstadiet och en jojo-tillvaro mellan olika program under gymnasietiden. Signifikanta andras, och speciellt mammornas betydelse lyfts fram i intervjuerna. Det som skulle behövts, även om det kanske inte hade hjälpt, funderar några av ungdomarna, är att någon hade sagt till dem att skärpa sig. I likhet med Henriksson och Lovén gör jag kvalitativa intervjuer och intresserar mig för de intervjuades syn på sina skolerfarenheter. Men där Henriksson och Lovén fokuserar på skolmisslyckanden och avhopp, försöker jag ge en komplex bild av de intervjuades skolerfarenheter, där ambivalens, skiftningar och olikheter synliggörs.

## Teori och begrepp

Jag intresserar mig för skolerfarenheter som val och interaktion. Här presenteras tankar och begrepp hämtade från symbolisk interaktionism, Bourdieu och Persson som jag senare använder i analysen av intervjuerna.

### Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism är ett socialpsykologiskt perspektiv där samhället ses som summan av alla pågående interaktionshändelser, och därmed som en process i ständig förändring snarare än en fast struktur. Perspektivet växte fram under första hälften av 1900-talet i Chicago (Sharrock m.fl. 2005:150-199) och Herbert Blumer, som i sitt arbete influerades av sin tidigare lärare Georg Herbert Mead, myntade benämningen symbolisk interaktionism 1937(Sharrock m.fl. 2003: 165) och sammanfattade senare perspektivet i tre premisser:

The first premise is that human beings act towards things on the basis of the meanings that the things have for them. /---/ The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters (Blumer 1969:2).

I den första premissen betonar Blumer att alla saker har en mening för människor och att det är i förhållande till denna som de agerar, i den andra att ursprunget till tingens betydelse, varken är objektet eller individen utan det sociala samspelet. I den tredje premissen lyfter Blumer fram en tolkande process, som en aktiv handling snarare än en passiv överföring.

Inom symbolisk interaktionism finns en vana att finna begrepp i verkligheten snarare än att välja dem a priori och sedan applicera dem på verkligheten (Sharrock m.fl. 2003: 150-199). I denna undersökning har begreppen som förekommer i analysen valts i samband med bearbetningen av intervjuerna, först efter att innehållet har sammanfattats och teman formulerats, snarare än att de hade valts i förväg. De begrepp som används är signifikanta andra, primär och sekundär socialisation, kapital, habitus, makt, motstånd, tvång och samtycke och förklaras alla nedan.

### Signifikanta andra, primär och sekundär socialisation

Mead (1934) formulerar sin teori om hur identiteten formas som en fortlöpande process av dialog eller förhandling mellan det självreflekterande jaget och det omgivande samhället. Mead skriver om hur det lilla barnet i förhållande till den närmsta familjekretsen, så kallade signifikanta andra, som föräldrar och syskon, genom fortlöpande akter av internalisering övertar deras värld som sin. Denna tidiga process kallar han socialisation. Peter L. Berger och Thomas Luckmann (2011/1966) benämner denna tidiga process primär socialisation. De skriver att den



utmärks av att den sker med nödvändighet, automatiskt, är väldigt djupgående, och att ”individen inte bara övertar andras roller och attityder utan genom samma process övertar deras värld” (2011/1966: 156). Barnet väljer inte utan påtvingas dessa signifikanta andra, och ser inte deras värld som en av flera alternativa världar, utan som världen. I själva verket får barnet sin värld dubbelt filtrerad. De signifikanta andra väljer ut, tolkar och förmedlar sin värld till barnet utifrån sin belägenhet i den sociala strukturen och sina individuella biografiskt rotade idiosynkrasier. Detta gör också att det ena medelklassbarnets utblick kan skilja sig från det andra medelklassbarnets.

Berger och Luckmann (2011/1966) ställer primär socialisation mot vad de kallar sekundär socialisation, en process som börjar i skolan och fortsätter vidare i livet genom individens möte med arbetsliv och andra institutioner. Där tar individen till sig olika subvärldar, som kompletterar och ibland utmanar hemvärlden. När dessa andra alternativ blir synliga går det upp för individen att hemvärlden inte var den enda, utan hade en specifik social lokalisering. Den sekundära socialisationen är inte tvingande och lika känslomässigt laddad som den primära, eftersom individen inte lever enbart i de sekundära socialisationernas verkligheter och kan skjuta dem åt sidan, och lämna exempelvis klassrummet eller arbetsplatsen bakom sig. Individen kan transformeras i förhållande till sin hemvärld, totalt eller i mindre grad, enligt Berger och Luckmann, men för att en transformation ska kunna ske krävs en identifiering med signifikanta andra som blir vägvisare in i det nya, en process som känslomässigt påminner om den primära socialisationen. Som jag tolkar Berger och Luckmann kan lärare och andra yrkesutövande vara betydelsefulla för individen och då ha rollen som någon slags signifikanta andra i en sekundär socialisation, men kan också för individen vara mer anonyma, som institutionella funktionärer i sin funktion att förmedla specifik kunskap. Jämnåriga kan i förhållande till individen vara allt från signifikanta andra till bara andra.

### **Kapital och habitus**

Bourdieu, som redan nämnts för sin betydelse för utbildningssociologin, utvecklar i sin omfattande sociologiska produktion begreppen kapital och habitus som jag använder i analysen av intervjuerna (se Bourdieu 2008, 1990). Kapital är enkelt uttryckt symboliska och ekonomiska tillgångar som individer förvärvar och besitter i olika grad. De former av kapital som Bourdieu urskiljer är framförallt ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt. Ekonomiskt kapital är materiella tillgångar, det vill säga pengar och sådant som kan köpas för dem, kulturellt kapital är exempelvis utbildning, examina, bildning och ett utvecklat språkbruk och socialt kapital är släktband, vänskapsförbindelser, och gamla klasskamrater. En tillgång, vilken som helst, innebär också ett symboliskt kapital, i de sammanhang den anses värdefull. Till exempel innebär en

utgiven diktsamling symboliskt kapital i litterära sammanhang men inte i forskarvärlden. Genom att människor besitter olika mängd kapital intar och ges de olika positioner i förhållande till varandra i den sociala världen.

Habitus är en samling benägenheter eller dispositioner som en individ bär på och som tillåter hen att tänka, handla och orientera sig i den sociala världen. En människas habitus formas genom att vanor internaliseras under uppväxten, framförallt i hemmet och i skolan och blir seglivade och ofta omedvetna handlingsmönster. Habitus kan också förstås som förkroppsligat kapital, eller kapital omsatt i vanor och benägenhet till handling. Habitus och innehav av kapital bildar tillsammans för individen en handlingshorisont, en sfär av möjligheter som individen finner acceptabla för egen del. Jag tolkar det som att habitusbegreppet är närliggande socialisationsbegreppet, och att de kompletterar varandra. Medan socialisationsbegreppet beskriver hur internaliseringen från individ till individ går till, innebär habitusbegreppet snarare ett konstaterande att denna process har ägt rum och att individen, utifrån sitt habitus, sedan går ut, möter och handlar i den sociala världen

### **Institution, makt, motstånd, tvång och samtycke**

Persson (1991,1994) menar att man kan se skolan både som struktur, och som de däri verksamma aktörerna, och lånar en metafor från Johan Asplund (1983) som beskriver detta som att antingen se muren/strukturen eller att se sprickorna/aktörerna. Med stöd hos Asplund väljer Persson en tredje mellanväg, nämligen att se på skolan i ett maktperspektiv som en mur med sprickor,

en väg som löper fram på gränsen mellan strukturalism och aktörsteori och mellan mer harmoniserande och motsättningspräglade sätt att se relationen mellan individ och samhälle (Persson 1994: 47).

Att se på skolan som en mur med sprickor översätter han sedan till det sociologiska begreppet institution som han menar kan förstås både som en organisation och ett fast handlingsmönster, på strukturens och den individuella aktörens nivå samtidigt (Persson 1994: 48).

I sin maktdefinition utgår Persson från Barnes (1988), som menar att ”makt är en individs kapacitet att frambringa handling”, utvecklar denna efter sina syften och definierar sedan makt som ”en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser” (Persson 1994: 28). Den pedagogiska maktrelationen i skolan mellan lärare och elev tänker Persson hellre på som relationen mellan lärare/skola och elev, eftersom den inte i första hand är personlig utan läraren agerar representant för skolan och som sådan kan ställas till svars för sina handlingar i förhållande till de för skolan formulerade avsikterna. Relationer mellan lärare/skola och elever är per definition maktrelationer, men

eftersom den ena parten i maktrelationer sällan eller aldrig helt lyckas styra den andre partens agerande, finns också möjlighet till motstånd, även om läraren är överordnad part i relation till eleven, som är underordnad. Genom makt och motstånd har båda parter alltså handlingsproduktiva förmågor, även om man enligt Persson nog kan säga att:

makten i detta fall är aktiv i att den vill åstadkomma någonting, medan motståndet är reaktivt, därför att det hela tiden agerar på basis av det som makten vill åstadkomma (Persson 1994: 29).

Den obligatoriska skolan gör att eleverna omfattas av skolplikten, och ett tvång för deras del att gå i skolan. Skolan som institution bestämmer formerna för detta tvång och över kunskapsinnehållet som förmedlas. Genom samtyckesproduktion och socialisation och vissa inslag av fria val framstår skolan trots sin maktutövning och tvingande karaktär som i viss mån frivillig, som det enda rationella valet, och som det bästa för varje individ. Vissa elever utvecklar ett samtycke till det som skolan vill åstadkomma, och upplever därmed inte längre skolan som ett tvång, utan som i linje med de egna intressena, men det gäller inte alla. Hos somliga lyckas inte skolan skapa samtycke, vars underkastelseform är delaktighet, och de eleverna upplever skolan som ett tvång, och riskerar att känna alienation, som är tvångets underkastelseform.

## **Metod**

Här presenterar och motiverar jag mitt val av metod, och kopplar det till undersökningens teoretiska aspekter. Därefter följer en genomgång av utformningen och utförandet av undersökningen och reflektioner kring etik, kontext och olika val som gjordes. Slutligen presenteras intervjupersonerna och sammanhanget folkhögskola.

### **Kvalitativa intervjuer**

Vetenskapsteoretiskt tar jag min utgångspunkt i social konstruktivism, dvs tanken att verkligheten och erfarenheten inte bara finns där, utan att den konstrueras av människor genom tolkning och språk. Perspektivet har jämförts med Blumers premisser för den symboliska interaktionismen (Gubrium m.fl. 1994: 31), som togs upp i teoriavsnittet. Inom både social konstruktivism och symbolisk interaktionism betonas att människor får sin verklighet och sina liv formade av omgivningen i mötet med den och att de samtidigt är aktiva i att forma sin verklighet. De kan inte fritt välja hur de ska tolka och forma sig själva och sin omvärld, men de är inte heller passivt underordnade förutbestämmande strukturer. Det finns också en tradition av att forska utifrån människors vardagliga liv och att använda kvalitativa metoder (Sharrock m.fl. 2003: 150-199).

Jag undersöker livsberättelser med fokus på skolan och har valt att göra kvalitativa intervjuer. Objektet för kvalitativa undersökningar är människors livsvärld och den mening de ger sig själva och sin omgivning (Hartman 2004: 273). Enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) utmärks intervjukunskap av att den produceras i relation, som samtal, som kontext, som språk, som berättelse och som pragmatik. Då syftet för denna undersökning är att undersöka studerandes berättelser om sina skolerfarenheter och val i förhållande till skolan har kvalitativ intervju varit en lämplig metod, som dessutom står i samklang med undersökningens teoretiska och vetenskapsteoretiska perspektiv, symbolisk interaktionism och socialkonstruktivism. Jag har valt att göra ostrukturerade intervjuer för att vara öppen för vad intervjupersonerna har velat berätta och inte styra för mycket med förutbestämda frågor. Ostrukturerade intervjuer präglas av att intervjuaren ställer få och ibland bara en enda fråga, låter intervjupersonen tala fritt och inflikar med följdfrågor när det behövs. Ostrukturerade intervjuer liknar ofta vanliga samtal (Bryman, 2002:301) men skiljer sig också genom att de ingår i ett forskningsområde där det alltid är forskaren som tagit initiativ till studien. Även om forskaren inte bestämmer innehållet i själva intervjun, begränsas samtalet av studiens frågeställningar. Ostrukturerade intervjuer kan ses som interaktion mellan intervjuare och intervjuperson, ett samtal där en berättelse konstrueras i samspel.

Att kvalitativa intervjuer går på tvärs mot det sedan länge inom samhällsvetenskap dominerande vetenskapsteoretiska synsättet, metodologisk positivism, är ingen nyhet menar Kvale och Brinkmann (2014). Fortfarande märks spår av denna dominans i vissa metodböcker och i den nya diskussionen om evidensbaserad praktik, men inom samhällsfilosofin kritiseras positivismen för dess blinda fläckar – för att inte granska vetenskapens sociala och historiska aspekter. Positivismen innebär en enhetlig syn på vetenskap och generella metodologiska regler oberoende av undersökningens ämne, med utgångspunkt i naturvetenskap. Vetenskapliga fakta ska enligt positivismen vara entydiga, objektiva, kvantifierbara och kunna återskapas av andra. De baseras på observerbara data som hålls åtskilda från tolkningen av deras mening. Vetenskaplig kunskap ska vara värdeneutral och därför ska påverkan från forskarens subjektivitet undvikas. Utifrån dessa kriterier blir kvalitativa intervjuer ovetenskapliga. De bygger ju på mellanmänsklig interaktion där intervjudata är meningsfulla uttalanden som förutsätter båda intervjupersonens och intervjuarens tolkning. Viktiga drag hos kvalitativa intervjuer ses alltså genom positivistiska glasögon som felkällor. Men istället för att kvalitativa undersökningar bedöms utifrån samma kriterier som kvantitativa undersökningar – reliabilitet och validitet – kan de bedömas på sina egna villkor, exempelvis utifrån kriterierna trovärdighet och autenticitet istället (Bryman 2002: 257).

## Urval och genomförande

Samtliga intervjupersoner studerade eller hade nyligen studerat på allmän linje på en folkhögskola i Malmö när intervjuerna ägde rum våren 2010. Alla hade tidigare haft mig som lärare, men när intervjuerna ägde rum var jag frikopplad från min tjänst på skolan med anledning av föräldraledighet. Ingen av intervjupersonerna skulle fortsätta att ha mig som lärare efteråt, vilket alla inblandade var införstådda med. Ungefär ett trettiotal anmälde sitt intresse att bli intervjuade när jag i december 2009 innan föräldraledigheten berättade i ett par klasser att jag under våren ville göra intervjuer kring skolerfarenheter med några folkhögskolestuderande. Ett mönster jag noterade bland dessa, och som sedan förstärktes allteftersom folk föll ifrån, var att de som anmälde sitt intresse redan hade en positiv relation till mig och/eller gärna ville berätta om sina skolerfarenheter, och att många hade och har dyslexi. Bland dem som föll ifrån var det flera som uttryckte brist på tid som skäl. Urvalsprincipen var ett så kallat bekvämlighetsurval, då alla intervjupersonerna valdes för att de råkade finnas tillgängliga för mig (Bryman, 2002:114).

När det blev dags att intervjua, tre månader senare, i mars 2010, mejlade jag samtliga 30 som anmält intresse tidigare, och bad dem som fortfarande var intresserade att höra av sig, vilket drygt hälften gjorde. Av dem lyckades jag sedan boka intervjuer med elva stycken, varav samtliga genomfördes. En av dessa intervjuer blev tyvärr oanvändbar på grund av dålig inspelningskvalité. Tio intervjuer återstod. Sju av tio intervjuer utfördes omväxlande sittandes och gåendes under promenader i Kirsebergs parker. Med under intervjuerna fanns mitt spädbarn i vagn, medhavd fika och bandspelare med en kopplad mikrofonmygga som fästes på intervjupersonernas ytterplagg. Jag hörs också på inspelningarna, som vid några tillfällen stördes av ljud från vind och trafik. Tre av intervjuerna – med Mona, Emily och Veronika – gjordes på grund av väder och barn hemma i mitt vardagsrum, och då låg bandspelaren på bordet mellan oss.

Intervjuerna inleddes likadant. Vi sågs på trottoaren eller hemma hos mig, småpratade lite, jag förklarade sammanhanget för intervjun, satte på mikrofonen och sedan startade intervjun till fots eller sittandes. Min första uppmaning var, ”kan du kort berätta vem du är!” och min andra, ”kan du kort berätta om din skolhistoria, vilka år du har gått var och så vidare!” Efter ett par intervjuer kom jag att se denna andra uppmaning som ingången till resten av samtalet. Redan här kom ämnen upp som blev centrala i intervjupersonernas berättelser som återskapade deras olika vägar genom skolan. Frågorna jag ställde var oftast följdfrågor på det som nyss hade berättats. I förväg hade jag tänkt på infallsvinklar som var intressanta för min undersökning om skolerfarenheter, som självbild, skolans innehåll, lärare, omgivningens reaktioner och framtiden. Jag hade också formulerat en lista med frågor som jag tänkt kunde vara relevanta, men följde

aldrig denna som en intervjuguide. Det hände att intervjun för en stund övergick till att bli ett samtal där jag också ventilerade tankar, till följd av att intervjupersonen ställt en fråga, eller för att jag upplevde ett behov att bidra med alternativa eller stärkande sätt att se på saken som diskuterades. Ibland kom det upp ämnen som var märkbart känsloladdade för intervjupersonerna, vilket jag då berörde, men sedan fortsatte samtalet. När den i förväg uppskattade tidsåtgången närmade sig slutet, efter en dryg timme, när berättelsen började upprepa sig eller kom ifrån ämnet, frågade jag om det var något mer som borde komma med innan intervjun avslutades.

Bearbetningen av intervjumaterialet innebar att jag transkriberade intervjuerna, för att sedan lyssna på och läsa dem flera gånger. Jag gjorde sammanfattningar av innehållet i intervjuerna och därefter började jag leta efter teman i berättelserna. Genom att teorierna inte valts innan denna bearbetning var ambitionen att undvika att enbart klistra en vald teori på empirin, som Fredrik Miegel (2014) varnar uppsatsskribenter för, och istället skriva fram resultaten genom analytisk induktion och tematisk analys. Då varje intervju gav röst åt en unik berättelse, och det fanns tio stycken, upplevde jag först intervjumaterialet överväldigande rikt och varierat. Men allteftersom framträdde gemensamma teman i intervjuerna: val, relationer och skolans innehåll och form.

### **Överväganden och reflektioner**

Vi får inte glömma varför och för vems skull vi forskar. Kvale skriver att "(e)tt centralt mål för samhällsvetenskaperna är att frambringa kunskap som kan förbättra människans situation och ge henne ökat värde" (Kvale 1997:104). Han diskuterar också etiska överväganden att göra under forskningsprocessen gällande informerat samtycke, konfidentialitet, och konsekvenser (Kvale, 1997:107). Vid tre tillfällen förklarade jag för varje deltagare det generella syftet med undersökningen– att få veta mer om deltagares tidigare skolerfarenheter: först när jag frågade efter intresserade inför min kommande undersökning i olika klasser på min arbetsplats, sedan via mejl till dem som hade anmält intresse och slutligen vid intervjutillfället. Vid dessa tillfällen betonade jag att det var frivilligt att ställa upp och att jag gjorde undersökningen frikopplad från min roll som lärare på skolan. Vid intervjutillfället nämnde jag i början att samtal om skola ibland kan glida in på sådant som känns privat och känsloladdat och att intervjupersonerna bara skulle ta upp sådant som de var bekväma med att berätta om. Efteråt frågade jag dem hur de hade upplevt att bli intervjuade och sa i de senare intervjuerna att de skulle höra av sig om det var något de ville ändra i sin berättelse. Att intervjupersonerna i min undersökning skulle förekomma anonymt i den färdiga rapporten betonade jag vid samtliga kontakter vi hade. Namnen är här utbytta och berättelserna är också i övrigt anonymiserade. Däremot har jag inte lyckats avidentifiera sammanhanget, som är skolan jag arbetar på, men det faktum att det har gått

fem år från det att intervjuerna gjordes till att rapporten färdigställts stärker konfidentialiteten. I ett mejlutskick till de dryga hälften som aktivt meddelat att de fortfarande ville låta sig intervjuas av de ursprungliga 30, erbjöd jag 200 kronor som tids- och reseersättning och skrev att intervjun förhoppningsvis också skulle kännas som ett givande samtal för den som deltog. Nivån på och tillfället att erbjuda den ekonomiska ersättningen valde jag med tanke på att den i sig inte skulle bli ett motiv till att någon lät sig intervjuas. Att intervjuerna kändes givande var det flera intervjupersoner som gav uttryck för och jag bekräftade att intervjuerna både varit intressanta för mig och värdefulla för undersökningen.

Diana Mulinari (2005: 115) diskuterar aspekten att ”teoretisera utifrån de erfarenheter av världen som marginella och underordnade grupper förkroppsligar”. Hon påpekar att forskaren bör undvika att framställa underordnade grupper som studeras som passiva, som offer eller avvikande, för att inte förstärka förhärskande (hegemoniska) bilder av dessa grupper. Denna finns med i analysen av intervjumaterialet genom att de intervjuades val undersöks, samtidigt som deras erfarenheter framställs som både komplexa och vanligt förekommande.

I en intervju interagerar intervjuare och intervjuperson utifrån sina roller i intervjusituationen, utifrån närhet och distans och sin bakgrund (se Mulinari 2005). I förhållande till undersökningens ämne – skolerfarenheter och val – finns skillnader mellan mig och intervjupersonerna i att jag är akademiskt utbildad, medan de fortfarande kämpar med och tvekar i olika grad kring om och hur de ska gå vidare inom utbildningssystemet. Då vi tidigare var lärare och elev i förhållande till varandra, fanns en maktskillnad genom att jag var i position att bedöma dem. Även om relationen som lärare och elev formellt är avslutad vid intervjutillfället har den betydelse för interaktionen. Som lärare är jag också en representant för skolvärlden, och ses rimligen som en förespråkare för densamma. Samtidigt gör ostrukturerade intervjuer ett aktivt deltagande möjligt för båda parter i intervjun vilket inbjuder till ett problematiserande av subjekt-objektrelationer och maktdynamik. Mulinari (2005: 115) betonar betydelsen av att utforska och kritiskt granska motsättningen mellan subjekt och objekt, bland annat genom att se informanter som kunskapsbärande subjekt och genom att intervjuaren reflekterar över betydelsen av sin egen biografi.

I intervjuerna uppstår en närhet som delvis kan förklaras med att vi i viss mån känner varandra sedan innan, och hur intervjun formas i interaktionen. Intervjupersonerna har tidigare upplevt hur jag interagerar med dem kring lärande, i medgång och i motgång. Att de frivilligt väljer att bli intervjuade av mig om tidigare skolerfarenheter innebär att de är bekväma med mig, och/eller att ämnet för undersökningen är något de gärna pratar om. I de senare intervjuerna frågar jag intervjupersonerna efteråt hur de tror att vår tidigare relation som lärare och deltagare

på folkhögskolan inverkat på vårt samtal. Det är väsentligt att jag inte är deras lärare längre, men ändå positivt för intervjun att vi känner varandra sedan innan, är svar jag får. Intervjupersonerna berättar om de val de har gjort under sin skolgång, och en slags tillåtande hållning utvecklas i alla intervjuerna, ett slags tillbakablickande accepterande av att man har gjort som man gjort och att man har haft sina skäl. Denna hållning eller grundton menar jag delvis skapas i interaktion mellan intervjuare och intervjuad. Billy Ehn och Peter Öberg (2011) betonar vikten av att skapa en god relation och visa sig genuint intresserad som forskare i all kvalitativ forskning, men varnar samtidigt för att inta en roll som liknar en terapeut. De skriver att det är

viktigt att intervjuaren vet vad han/hon är ute efter – vad man ska fråga och hur man ska fråga för att få material till sin undersökning, inte för att hjälpa berättaren att komma till rätta med sig själv och sina eventuella problem. (2011: 66)

Även om uppmaningen är begriplig, att man inte ska intervjuas under falsk flagg, upplever jag den som förenklad, och möjligtvis manipulativ. Ska man bara vara trevlig för att få sitt, men inte visa och känna omsorg om intervjupersonen? En annan syn på saken erbjuder Jürgen Habermas, som ser den psykoanalytiska terapin, där syftet är att råda bot på patientens lidanden, som idealet för den hermeneutiska tolkningen i en kritisk frigörande samhällsvetenskap (Kvale 1997: 111).

### **Intervjupersonerna och kontexten**

Intervjupersonerna har som grupp följande sammansättning: sex är kvinnor och fyra är män, fem är mellan 20-30 år, tre 30-40 år och två 40-50 år, sex stycken har uttalade läs-och skrivsvårigheter och fyra har inte det. Samtliga intervjupersoner kan i olika hänseenden anses tillhöra eller ha tillhört underordnade grupper i samhället, genom sitt behov av vuxenstudier på gymnasienivå, och under sin uppväxt genom sitt eget eller föräldrarnas utanförskap. Samtliga namn på de intervjuade är utbytta för att anonymisera deras berättelser.

Kontexten som jag och de intervjuade befinner oss i är en urban svensk folkhögskola. Folkhögskolorna finansieras med statsbidrag och landstingsbidrag och de studerande är berättigade till studiestöd från CSN. Det finns totalt 150 folkhögskolor runt om i Sverige och folkhögskolan är en skolform för vuxna, med en nedre gräns på 18 år. Allmän kurs fungerar som ett alternativ till gymnasieskolan eller Komvux där de studerande kan uppnå behörighet till högre studier. Majoriteten har tidigare antingen avstått gymnasiet, hoppat av eller gått ut med antingen ofullständiga eller låga betyg.

## **Resultat och analys - Att välja eller inte välja skolan**

Frågorna som ställs i denna studie är vilka val intervjupersonerna har gjort gällande skolan och hur dessa val kan förstås. I första delen återges tre av intervjupersonernas berättelser ganska



utförligt och då med fokus på vilka val som gjorts under skolgången. På så vis vill jag ge läsaren känslan av att möta personer med hela livsberättelser, samtidigt som jag försöker besvara den första av undersökningens frågor. I andra och tredje delen besvaras undersökningens andra fråga – hur kan dessa val förstås - först i relation till personer i de intervjuades omgivning och sedan i relation till skolan som form och innehåll.

### **Val i tre av berättelserna: att sluta och att byta**

Intervjupersonerna har alla avbrutit gymnasiet vid något tillfälle, för att sedan börja igen, och då oftast på någon annan linje, eller för att göra annat ett tag. Några har valt att i olika grad avstå att närvara i skolan redan i grundskolan. Denna bild stämmer överens med Lovéns (2015) undersökning som nämnts tidigare, där han lyfter fram avhopparnas jojo-tillvaro under gymnasietiden och skolk, som för somliga börjar redan i grundskolan.

#### **Mona vill men kan inte, först**

Mona, 23 år, berättar att första skolavbrottet för henne kom i nian. Hon gick på samma skola hela grundskolan, tyckte sällan kunskapsinnehållet var intressant men var där och under högstadiet ansträngde hon sig periodvis med skolarbetet för att få bra betyg att ta sig vidare till gymnasiet med. Hon fick allt svårare med studietakten och när hon bara skulle kunna prestera godkänt på ett prov, valde hon att stanna hemma, vilket resulterade i att hon kom efter ännu mer och sedan lät bli att plugga helt till vissa prov. När hon fick underkänt på nationella provet i svenska, ett ämne hon brydde sig om, såg hon det som ett besked om att hon var dum. Mona ser det som att hon gav upp och att det var därför som hon sedan lät bli att gå till skolan resterande delen av nian. Hon avslutade grundskolan med ett markant lägre betygsgenomsnitt än hon hade haft innan och enda alternativet som sedan återstod om hon ville studera vidare var att först läsa IV, individuellt val, med målet att senare komma in på ett vanligt gymnasieprogram. Det var vad hon också valde att göra. Tiden där verkar ha bekräftat för henne att hon var dum. Efter ett år kunde hon börja på samhällsprogrammet, men när hon upplevde utbildningen som för svår valde hon att byta till omvårdnadsprogrammet för att hon trodde det skulle vara enklare, och därmed möjligare för henne att klara av. Det visade sig stämma och hon lyckades fullfölja programmet med godkända betyg. Hennes betygsgenomsnitt räckte dock inte för att hon skulle komma in på högskolan på sjuksköterskeprogrammet, som hon velat, utan hon valde motvilligt att ta en omväg om folkhögskolan i ett år. Tiden där innebar ett par överraskningar för Mona. Det konstaterades att hon har dyslexi, efter en utredning som hon erbjöds efter ett lågt språktestresultat. Hon kom in på sjuksköterskeprogrammet redan efter ett halvår, men valde att ändå fullfölja året på

folkhögskolan och lyckades i sina studier uppnå högsta omdömet. Därefter sökte Mona till sjuksköterskeprogrammet igen, kom in och började i Lund, men valde sedan att börja om på samma program i Malmö. Där studerar hon vid intervjutillfället och klarar av studierna, om hon tar hjälp av det stöd som erbjuds dyslektiker i form av inlästa läromedel och längre tid vid tentamenskrivningar.

### **Alex kan men vill inte, än**

Alex, 21 år, berättar att han gick i fyra olika skolor i grundskolan, deltog utan att ha svårt att lära, men kom efter med skrivandet under en period på lågstadiet som ett resultat av att undervisningen där och då präglades av att barnen själva fick välja vad de ville jobba med och att Alex då konsekvent valde att ägna sig åt matematik som han tyckte var lätt. När han bytte skola i fjärde klass upplevde han sig vara efter i förhållande till sina nya klasskamrater som då överlag kunde läsa och skriva bättre än han kunde. På högstadiet började han anstränga sig i skolan, och i nian höjde han sitt betygssnitt rejält, vilket var hans mål för att kunna komma in på den gymnasieutbildning han ville. Han valde att börja på naturprogrammet på ett i hans ögon lagom prestigefullt gymnasium, men berättar att han snart förlorade motivationen, kände sig skoltrött och valde att hoppa av och istället praktisera resten av skolåret. Efter sommaren började han om ettan på gymnasiet, men nu på samhällsprogrammet. Första året gick bra men andra året var han borta från skolan allt mer, delvis på grund av hemförhållanden. Som en konsekvens uppmanade rektorn honom inför skolstarten i trean att antingen gå om tvåan eller att sluta på skolan. Han valde då att sluta och började istället på folkhögskola, för att gå sitt sista gymnasieår där. Efter en tid där började han att arbeta alltmer vid sidan om skolan och avbröt till slut sina studier. Vid tillfället för intervjun arbetar han inom servicesektorn i Danmark och överväger att fortsätta sina studier vid folkhögskola senare. Han vill bli klar med gymnasiet och inte göra det han gör resten av livet. Samtidigt skulle nog han kunna ta sig fram ändå, som är smart och har idéer, tänker han. Hursomhelst vill han vara mer motiverad innan han börjar skolan igen, för han känner sig fortfarande skoltrött.

### **Emily varken kan eller vill, men måste väl**

Emily, 23 år och uppvuxen i en mindre stad i Skåne, berättar att hon lät bli att gå till skolan redan på mellanstadiet ibland och att hon på högstadiet nästan inte gick dit alls. I stället var hon hemma på sitt rum eller ute med en kompis, cyklade och lyssnade på musik. Under lågstadiet hade det konstaterats att Emily har dyslexi, något hon först i vuxen ålder själv förstod innebörden av. Hon och mamman gick på möten med skolan, på grund av frånvaron, men Emily fortsatte att inte gå dit, eftersom hon hade svårt att lära på grund av dyslexin, lärare var oförstående och skolkamraterna behandlade henne illa. *Jag kände inte att det var mitt intresse,*

säger hon. Som tonåring blev hon ihop med sin nuvarande pojkvän som hon, berättar hon, delar flera intressen med. Hon började på IV-programmet på gymnasiet men slutade där snart igen, och fortsatte då att vara hemma en hel del. Senare praktiserade hon en tid och provade att studera på Komvux. I tjugooårsåldern valde hon att börja på folkhögskola, i en klass för personer med läs- och skrivsvårigheter, kände att hon lärde saker nu, men avbröt studierna efter tre terminer utan att vara klar med en gymnasiebehörighet och startade istället tillsammans med en släkting ett mindre städföretag, som vid intervjutillfället har funnits i ett år. Emily ger uttryck för att kanske vilja eller behöva välja en annan inriktning senare, om arbetet blir för tråkigt eller om RUT-avdraget och kunderna försvinner. Kanske kunde de börja arbeta med blommor i företaget, funderar hon, och då kunde pojkvännen också vara med. Eller så kan det hända att hon måste börja studera igen.

### **Sammanfattande om val i berättelserna**

Dessa berättelser är både inbördes lika och olika varandra. Alla intervjupersonerna har som sagt slutat och börjat i skolan igen, upprepade gånger och det sägs mer i berättelserna om varför de har valt bort skolan, än varför de har valt att börja igen, som att det underförstått finns ett antagande om varför, som inte behöver utvecklas, vilket jag återkommer till senare. Skillnader finns framförallt i hur man har upplevt valsituationerna i relation till skolan. Emilys berättelse skiljer sig i förhållande till de två andra, i att de valmöjligheter hon har sett har varit mer begränsade och har handlat om att gå till skolan eller inte. Skolledare och lärare har tryckt på och menat att hon måste närvara mer i skolan, vilket hon inte har hållit med om. Hon ger inte uttryck för att ha sett eller blivit föreslagen andra lösningar eller alternativ, förrän i vuxen ålder. Monas och Alex berättelser liknar varandra i att de båda på högstadiet har upplevt en valsituation som de har kunnat och velat påverka med sina ansträngningar, då de har satsat på höjda betyg för att förbättra sina chanser inför gymnasievalet. I detta läge, har Alex lyckats, medan Mona, trots sina ansträngningar, har misslyckats för att sedan resignera en tid. Jag uppfattar det som att Mona är den av intervjupersonerna som har upplevt sina val som svårast att acceptera. Hon har velat klara av studierna bra, men har fått välja om utifrån att hon har misslyckats eller gett upp, och den förklaring som länge har varit den enda tillgängliga för henne själv till varför det blivit så, har varit hennes egen bristande förmåga.

### **Interaktion med signifikanta andra och andra**

I samtliga intervjuer ges personer i intervjupersonernas sociala omgivning stort utrymme.

Betydelsen av interaktionen med andra blir därför central för förståelsen av intervjupersonernas

livsvärld. I följande avsnitt görs ett försök att förstå intervjupersonernas val kopplade till skolan utifrån betydelsen av interaktionen med signifikanta andra och andra personer.

Familjemedlemmar, lärare och jämnåriga är de som diskuteras.

### **5.2.1 Familjemedlemmar**

Vilken betydelse har relationerna till och interaktionen med närstående, så kallade signifikanta andra inom familjen haft för intervjupersonerna i deras val gällande skolan? Med familjemedlemmar och signifikanta andra avses här föräldrar och syskon. Ur berättelserna träder bilden fram av hemmiljöer som skiljer sig åt i de primära socialisationsprocesserna gällande lärande och skola, och i hur mycket kulturellt kapital föräldrarna besitter och förmedlar till barnen och ungdomarna, som sedan kliver in i världen med sina respektive habitus, och därmed in i skolan med de benägenheter och det förkroppsligade kapital de har fått med sig hemifrån.

Pontus, 24 år, och Alex berättar att deras föräldrar, som är akademiker, har agerat aktivt på olika sätt i förhållande till deras skolgång och val i skolan. Pontus föräldrar, har låtit sonen prova olika skolor i hopp om att hitta en för honom fungerande lösning, Alex mamma har ihärdigt uppmanat och oroat sig för sonen gällande hans skolinsatser, medan pappan och styvmamman har hjälpt honom med skolarbetet ibland. Idag tycker Alex att en positiv aspekt med att inte längre gå i gymnasiet är att slippa att ständigt göra sin mamma ledsen och orolig. Både Pontus och Alex berättar att de uppskattar att samtala och diskutera i olika sociala sammanhang, något de är vana vid hemifrån och tycker sig ha haft nytta av i skolan. Pontus svårigheter att finna sig tillrätta i skolan berörs senare i avsnittet om jämnåriga, och har gjort att han har bytt skolor och först som vuxen har studerat på gymnasienivå. Trots att både Pontus och Alex har tagit krokiga vägar genom skolsystemet, har de burit med sig en tilltro till den egna förmågan att egentligen kunna klara av utbildningen där, och ingen av dem ser föräldrarnas bristande stöd som förklaringar till att de har valt som de har gjort gällande skolan. Jag ser det som att Pontus och Alex berättelser vittnar om socialisation hemifrån där man har sett skolgång och utbildning som något viktigt, men därmed också som något som kan ge upphov till stress. Dessutom har båda med sig kulturellt kapital i form av ordförråd och reflektionsvana, förkroppsligat i habitus som en benägenhet att gärna delta i diskussioner när tillfälle ges.

Karin, 48 år, har erfarenheter som är de motsatta. Hon berättar om uppväxten med en ensamstående mor som blev arg om någon i hemmet satt med böcker och läste. Karin menar att hon själv inte brydde sig om skolan under åren hon gick där, för att ingen gjorde det hemma. Karins berättelse tolkar jag som att skolaktiviteter som läsning och lärande för henne laddades negativt, som att det inte var något för henne, genom den primära socialisationen i interaktionen med modern.

Annars vittnar berättelserna om att familjemedlemmar överlag har sagt att skolan är viktig, men att det är stor skillnad på vilken tyngd och trovärdighet olika personer har lyckats lägga bakom orden. Flera föräldrar i berättelserna som i någon form har upprepat att skolan är viktig, har samtidigt genom sina livsval konkret visat att studier och skola inte har varit viktiga i deras egna liv. Dessa berättelser tolkar jag som socialisationsprocesser där en tvetydig bild av skolans värde har förmedlats.

Flera av intervjupersonerna berättar om avsaknad av stöd, förståelse och uppmuntran från föräldrarna i förhållande till skolan. Mona berättar att hennes föräldrar själva knappt hade gått i skolan och därför inte visste något om hennes skolarbete. Från dem kunde Mona varken få hjälp med läxor eller att föra en dialog med skolan. Att hon har dyslexi är inget de misstänkte eller hörde av sig till skolan om. Emily berättar att hennes mamma väckte henne om morgnarna och sa åt henne att gå till skolan men att mamman sedan sov hela dagarna och därför inte visste och verkade bry sig om ifall Emily faktiskt gick till skolan eller var kvar på sitt rum.

Både Maria, 25 år, och Mona ger uttryck för en önskan att de vuxna omkring dem hade kunnat hjälpa dem att orientera sig i studierna. Maria växte först upp hos sin mamma som blev sjuk, pappan fanns bara i periferin, och i sjätte klass flyttade Maria och storasystemen till en fosterfamilj. Marias biologiska föräldrar avslutade båda skolan tidigt, men hon önskar idag att åtminstone fosterföräldrarna, som är akademiker, hade förklarat vikten av att gå i skolan och få en utbildning, och tänker att hon då kanske hade blivit mer skolmotiverad, men upplever att de inte gjorde det. Marias biologiska mamma kunde inte vara ett stöd då, men är det lite idag när hon ringer och frågar om hon har varit i skolan. När Maria var liten, föreslog hennes mamma ibland att Maria stannade hemma som sjuk, fast hon var frisk, kanske när mamman själv ville vara hemma från jobbet, tror Maria idag, som senare ofta valde att frånvara från skolan.

Jag tolkar det som att Maria och Mona uttrycker en önskan om att föräldrarna hade haft och kunnat dela med sig av kulturellt kapital, som varken föräldrarna eller de själva hade, men som Maria tänker att fosterföräldrarna borde ha. Den form av kulturellt kapital som efterfrågas kallar Bourdieu ibland för ”informationskapital”, enligt Broady, som skriver

att elever som är väl rustade med kulturellt kapital har goda utsikter till en privilegierad framtid sammanhänger med att de (och deras föräldrar) är väl bekanta med och förmögna att värdera det spektrum av möjligheter som utbildningsväsendet och yrkeslivet och den sociala världen i övrigt erbjuder (Broady, 1998: 8).

Nästan samtliga intervjupersoner berättar om en komplicerad, konfliktfylld eller ansvarstyngd relation till olika familjemedlemmar, och till minst en av föräldrarna. Intervjupersonerna berättar om föräldrar som dricker regelbundet, är frånvarande, psykiskt sjuka och om föräldrar som grälar så hårt att barnen väljer att hålla sig hemifrån. Men vilken roll har då dessa komplicerade

relationer på hemmafronten haft för de val intervjupersonerna har gjort i förhållande till skolan? Ett svar är att intervjupersonerna har varit splittrade i sin uppmärksamhet och att de ibland har upplevt sin livssituation hemma som mer akut eller angelägen än det som har behandlats i skolan, vilket ibland har fått konsekvenser i de processer som har blivit deras val och agerande i skolan. Dessa skeenden är å ena sidan centrala i berättelserna men anges å andra sidan förvånande sällan som direkta skäl till val man har gjort. Men Camilla, 39 år, berättar att hon på högstadiet stannade hemma hos sin krisande mamma istället för att gå till skolan, Maria berättar att hon gjorde ett uppehåll i sina gymnasiestudier för att istället praktisera i samband med att hennes frånvarande pappa dog, och Alex anger sin morfars bortgång och mammas tilltagande drickande som skäl till att han slutade gymnasiet en andra gång.

Interaktionen med familjemedlemmar har i vissa fall ökat intervjupersonernas benägenhet att välja att satsa på skolan igen, istället för att välja bort den. De personer som nämns i denna roll är inte föräldrar utan i tre fall storasystrar. Mona, Maria och Pontus har varsin storasyster som har trivts och lyckats bra under sin skolgång. Mona och Maria, men inte Pontus ställer sig undrande inför hur systrarna har kunnat lyckas så bra, eftersom ingen inom familjen har funnits där för dem och hjälpt dem, och upplever att storasystrarna har haft ett driv och förmågor i sig själva, överlägsna de egna. Dessa systrar har inspirerat men samtidigt varit någon att jämföra sig med och känna sig misslyckad i jämförelse med. Monas syster har funnits där för Mona, berättar hon, även när det har varit som svårast, som när hon låg på sjukhus för att hon tappat hoppet om allt. Systemen frågade, *vill du inte ha en pojkvän, vill du inte plugga?* Detta minns Mona, och idag vill hon just detta, men då trodde hon inte det var möjligt. Systemen har tidigare även upplyst om eller hotat Mona med beskedet att om hon inte lyckas med skolan får hon gifta sig tidigt och föda barn, ett alternativ som har framstått som reellt för Mona, och som har skrämmt henne. Mona och Maria betonar båda betydelsen av att systrarna har funnits där för dem och manat på dem att fortsätta med och anstränga sig i skolan. Genom egna skolprestationer har storasystrarna varit trovärdiga i sina uppmaningar att anstränga sig i skolan och har därmed kommit att bidra med en mer positiv syn på lärande och skola i småsystrarnas sekundära socialiseringsprocesser och nya dispositioner i deras habitus. I Monas och Marias berättelser sammanfaller detta med att de har blivit mer motiverade till studier i takt med att de har blivit äldre. Interaktionen med storasystrarna har därmed inneburit en dubbelhet. Mona och Maria har å ena sidan emellanåt känt sig misslyckade och skamfyllda i jämförelse med den signifikante andres prestationer och förväntningar, och å andra sidan blivit sporrade och pushade. Vid intervjutillfället är det just Maria och Mona som har valt och lyckats med att komma in på eftertraktade högskoleprogram, som de är på god väg att klara sig igenom.

## Lärare och andra yrkesutövande

I flera intervjuer är lärare och övrig skolpersonal helt osynliga, men i de berättelser där de förekommer framstår de som personer som får stor betydelse för den enskildes benägenhet att vilja välja skolan eller att inte göra det.

Mona berättar om en lärare, en vikarie som hon hade i svenska i högstadiet. Den läraren upplevde Mona som annorlunda från de andra lärarna eftersom han såg hennes styrkor och lyfte fram dem. Trots att hon ofta stavade fel, vilket hon idag kopplar till sin dyslexi, såg han hennes förmåga att berätta historier och läste vid några tillfällen upp hennes texter i klassen. Det gjorde henne både överraskad och stolt, eftersom hon upplevde flera av sina klasskamrater som duktigare. Dessa upplevelser gjorde att Mona kom att tycka mer om svenskämnet, vilket kanske också bidrog till att besvikelsen blev större när hon sedan fick underkänt i ämnet i nian. Mona ser vid intervjutillfället fortfarande sig själv som en person som gärna och ofta kommer på och berättar historier, och jag ser det som att detta numera är en disposition, en del av hennes habitus, som uppstod och sedan förstärktes i interaktionen med lärarvikarien på högstadiet. Men Monas berättelse visar också på motsatsen, betydelsen av att lärare inte såg eller kommunicerade med henne, för när hon sedan slutade gå till skolan helt var det, enligt henne, ingen lärare, inte lärarvikarien heller, som frågade henne vad som hade hänt. Om någon hade gjort det, kanske det hade gjort skillnad, tänker hon idag, och påminner om den avsaknad av stöd från föräldrarna, som berördes tidigare, som hon och flera andra berättar om.

Emily berättar att lärarna inte förstod varför hon inte kunde läsa och skriva, trots att det hade konstaterats att hon har dyslexi. *De tittade på mig som att jag var dum i huvudet och inte fattade*, säger hon. Specialläraren förstod inte heller, och *var nog inte utbildad speciallärare, utan bara någon man fick gå till ibland*, säger Emily. Att Emily uppfattade det som att lärare bemötte henne som att hon var dum, överensstämmer med hur Emily i viss mån kom att se sig själv. Dessutom innebar interaktioner med lärare i skolan en socialisationsprocess som lärde henne att lärande handlar om vem du är snarare än vad du gör och vad skolan gör för dig, och att lärare kan avfärda dig för vem du är.

Karin berättar om en erfarenhet som liknar Emilys. På hennes grundskola fanns en studierektor som ibland var inne i klasserna, och som vid ett tillfälle sa till Karin och hennes syster att *vissa glödlampor helt enkelt lyser svagare, att alla inte var 100-wattare*. Detta tolkar Karin vid intervjutillfället som att han menade att hon och systemen var obegåvade. Hon minns inte att hon blev arg då, men vet idag vad hon hade velat svara. Hon hade velat säga, *men hjälp oss att bli 100-wattare då*. Hon ger uttryck för att skolan har ett ansvar att aktivt hjälpa och utveckla istället för, som hon beskriver det, bara bedöma och sortera elever. Idag säger Karin att

hon tar varje tillfälle hon hittar till att lära och utvecklas i olika nya utbildningssammanhang, främst inom folkbildning och föreningsliv men också på högskolan. Jag tolkar det som att hon genom en fortsatt sekundär socialisationsprocess ändrade syn på lärande och skola och sina egna möjligheter från barndomens socialisation i hemmet och i skolan, och att denna förändrade syn gradvis erövrades genom interaktionen med flera signifikanta andra, däribland två personer som i sina yrkesroller som såg och stöttade Karin på olika sätt. En kurator agerade kontaktperson ända fram till sin pension, och var den som föreslog för Karin att börja studera igen som vuxen, efter en tids sjukskrivning. En lärare som hon mötte som vuxenstuderande såg varje elevs styrkor och svagheter, vilket fick Karin att utvecklas och börja uppskatta skolan.

Det är tydligt att interaktionen med lärare och annan personal med skolanknytning har varit betydelsefull för dessa intervjupersoner på olika sätt. Frågan är vad tystnaden kring lärare i de andra berättelserna står för. Att jag är lärare, spelar säkert roll, och kanske upplevs det som att gå för nära och eventuellt att indirekt kommentera mig och vår interaktion, att prata om andra lärare. En andra möjlig förklaring är förstås att lärarna inte har upplevts som tillräckligt betydelsefulla för att ges plats i intervjupersonernas berättelser. En tredje möjlig förklaring är att intervjupersoner, precis som Mona, har upplevt en utebliven interaktion, som kan ha varit betydelsefull, men att detta inte formuleras.

### **Jämnåriga**

Interaktioner med kamrater och andra jämnåriga i skolan framstår också som betydelsefulla i de intervjuades berättelser, på olika sätt. Mobbning är en form av interaktion med jämnåriga som berörs i några intervjuer. Emily berättar att hon slutade gå till skolan redan i grundskolan mycket på grund av att de andra barnen behandlade henne illa. Hon ger också uttryck för att de kanske hade behandlat henne bättre om lärarna hade pratat med och om henne på ett mer förstående sätt. Även Tomas, 44 år, nämner att han blev retad och Mona minns en period när hon fick vara med i en gemenskap i klassen som på nåder, och att de andra bara hälsade ibland. Ändå ser jag det som att det i intervjuerna råder en relativ tystnad kring mobbning, i jämförelse med den tidigare nämnda undersökningen av Lovén (2015) där mobbning framträder som en vanlig orsak till skolavhopp. Förklaringar till tystnaden i mina intervjuer kring mobbning kan vara att ämnet är känsligt, att jag inte uttryckligen frågade om det, eller att de intervjuade helt enkelt inte har upplevt sig som mobbade i större utsträckning än vad som framkommer i intervjuerna.

Pontus berättar att han hade svårt för mötet med jämnåriga i grundskolan, att han ville ha kontakt med de andra men inte visste hur han skulle bete sig, att det därför ofta blev fel, och att det hände att de andra också retade honom. Efter ett års försök på en internatskola långt borta flyttade Pontus hem igen och valde sedan att avstå gymnasiet och bara bo hemma, i väntan på



något annat. Det var genom att han senare kom in i systemens vänskapskrets, flyttade hemifrån, och engagerade sig i föreningslivet som han också valde att börja studera igen, berättar han.

Både Mona och Alex uttrycker att de tidvis vantrivdes socialt i skolan. De berättar om relationer till klasskamrater som präglades av konkurrens och grupperingar med risk för uteslutning. Det att Mona under en period på sin höjd tolererades av de andra i klassen förklarar hon med att hon som tjej inte brydde sig om sitt utseende tillräckligt mycket. I det sammanhanget innebar *ett fixat utseende* symboliskt kapital. Alex ville länge bort från de, som han säger, *stökiga invandrarna på högstadieskolan*, men misslyckades senare emellanåt i sina försök att passa in bland jämnåriga på det fina gymnasiet genom att köpa i deras ögon fel saker, bland ungdomar från en annan stadsdel än han själv, *med märkeskläder som deras föräldrar hade köpt till dem*.

Maria är den som tydligast uttrycker social samhörighet med andra skolkamrater. Liksom Alex och Mona, berättar hon om sociala grupperingar i skolan men, till skillnad från dem, trivdes hon i sina sammanhang, bland dem hon kallar *coola* eller *roliga* och inte bland *pluggisarna*. Maria ser att hon drogs till kamrater med liknande trasiga familjeförhållanden som hon själv hade, med andra ord, liknande habitus. Att hon hade gott om kompisar, och att de, liksom hon, prioriterade det sociala framför att prestera studiemässigt i skolan, fick en dubbel inverkan på hennes val i skolan. Å ena sidan motiverades hon till att fortsätta närvara i skolan i viss mån, för att hon träffade vännerna där, å andra sidan lockade hon och vännerna varandra att välja bort studierna i skolan genom att *skolka* tillsammans och genom att *hitta på roliga saker* på fritiden istället för att göra läxor.

### **Sammanfattande om interaktion med signifikanta andra**

Intervjuerna visar att interaktionen i hemmen har följt med de intervjuade in i skolan, och att det som har skett i skolan, varken har börjat eller slutat där. Genom primär socialisation, habitus och direkt interaktion i form av exempelvis uppmaningar har familjemedlemmar påverkat intervjupersonerna i deras val i förhållande till skolan. I den mån det nu har varit deras val, för ibland har det varit genom att ta till sig någon annans vilja som sin, exempelvis en familjemedlems, eller som vi ska se senare, ”skolans vilja”, som intervjupersonerna har valt fortsatt väg i skolsystemet. De intervjuade som har levt socialt övergivna hemma har också varit i jämförelse ensamma i förhållande till skolan – i interaktionen med lärare och i sina val. Maria kan i detta avseende ses som ett undantag, genom sin gemenskap med jämnåriga kamrater. I takt med att de intervjuade växt upp har syskon delvis kunnat ta föräldrarnas roll i förhållande till skolan, som i Monas och Marias fall.

Berättelserna visar på betydelsen av om skolpersonal i sina relationer till elever, ser dem eller inte, och möjliga konsekvenser, i form av nytt och förlorat hopp. Att skolpersonal obetänksamt kränker elever har visat sig kunna ge långt- och djupgående verkan i livsperspektiv. Intervjupersoner har varit obekväma och utsatta socialt i förhållande till jämnåriga i en skolmiljö som präglats av konkurrens. Hur denna sociala konkurrens har samverkat med prestationsmässig konkurrens i skolarbetet behandlas i nästa avsnitt.

## **I förhållande till skolan som institution**

Hittills har de val som intervjupersonerna gjort under sin skolgång lyfts fram ur deras berättelser. Därefter har förståelse för dessa val utifrån framträdande aspekter i intervjuerna skrivits fram som interaktion med signifikanta andra. Här slutligen, ska fler aspekter från berättelserna lyftas fram för att fördjupa förståelsen ytterligare för intervjupersonernas val gällande skolan. De aspekter som här tas upp rör skolans form och innehåll, som institution.

### **Att berätta i förhållande till ”skolans vilja”**

Alla intervjupersonernas berättelser tar tidigt formen av att något behöver förklaras, nämligen varför man inte tog raka spåret genom skolsystemet i grund- och gymnasieskolan, vilket också är skälet till varför man senare började studera vid en folkhögskola. Vems föreställning att de borde ha gått raka vägen genom skolan förklarar intervjupersonerna sig gentemot? Är det min föreställning, som jag förväntas ha i egenskap av lärare och intervjuare, deras egen, eller skolans? Eller återspeglar det samhällets förväntningar och krav på skolgång? Min tolkning är att intervjupersonerna utgår från att jag som lärare, skolan och det omgivande samhället omfattar en och samma uppfattning om skolan. Denna uppfattning som jag kallar för ”skolans vilja”, är både beskrivande och värderande och kan, så som den framträder i intervjupersonernas berättelser, uttryckas som att: 1. man ska gå i skolan, 2. skolan är något man behöver klara av och 3. det är viktigt, inte i sig, utan för att det ska leda till något positivt senare, som tillträde till arbetsmarknaden. I berättelserna görs inte någon större skillnad på grundskolan och gymnasieskolan, även om den förra är en obligatorisk och den senare fortfarande är en formellt frivillig skolform.

### **Makt och motstånd**

Denna tanke på en skolans vilja som jag menar syns i berättelserna berör sådant som Persson (1991,1994) beskriver i sin analys av den svenska skolan. Lärare/skolan försöker genom samtyckesproduktion snarare än tvång förmå elever att handla i enlighet med det jag här kallar skolans vilja. Det faktum att alla intervjupersoner i sina berättelser börjar och tar sats gentemot

denna skolans vilja kan i sig varken ses som att de samtycker eller gör motstånd mot den, utan bara att dess närvaro är så påtaglig att de alla förhåller sig till den, utan undantag.

Persson skriver att skolan som institution är sådan att relationer mellan lärare/skola och elev präglas av makt men att det också finns utrymme för motstånd från elevernas sida. Är det då rimligt att tolka samtliga intervjupersonernas val och handlingar som inte har följt skolans vilja – att man ska gå i skolan, och att man ska klara av skolan – som motståndshandlingar? Att intervjupersonerna har valt bort skolan på olika sätt, genom att sluta, delta oengagerat, låta bli att gå dit, inte erkänna skolan som viktig visar att de inte har varit helt utan autonomi i relation till skolan. Men för att besvara frågan om deras val också kan ses som motstånd behöver diskussionen fördjupas ytterligare, vilket här görs med Perssons begreppsapparat.

### **Samtycke och tvång**

Intervjupersonerna ger uttryck för sinsemellan och över tid varierande hållningar i förhållande till skolan. Somliga har i viss grad upplevt samtycke med skolans vilja medan andra periodvis eller för det mesta har upplevt skolan som tvång. Av Mona, Alex och Emily, de tre intervjupersoner som presenterades mer ingående tidigare, tolkar jag det som att Mona är den som i förhållande till skolan och skolans vilja i störst utsträckning av de tre ger uttryck för samtycke, Emily är den som mest uttrycker tvång, medan Alex uttrycker både tvång och samtycke.

Monas val präglades av samtycke i ganska hög grad i förhållande till skolans vilja genom att hon närvarade och deltog i skolarbetet under i princip hela grundskolan och gymnasiet, och antog tävlings- och valmöjligheter som skolan erbjöd, som kampen för betyg och gymnasieval, liksom Alex. Men Mona fortsatte vidare i utbildningssystemet. Jag berörde tidigare det faktum att Mona upplevde sina val i förhållande till skolan som jobbiga som ett resultat av att hon brydde sig om hur det gick för henne i skolan. Det kan nu förstås som att hennes relation till skolan präglades av samtycke, att skolans vilja för hennes del också var hennes egen, eftersom hon ville klara av en utbildning. Därför tog hon också det hårt när hon misslyckades på det nationella provet i svenska, för i hennes värld var skolan, betygen och valet till gymnasiet viktiga. Därmed tolkar jag inte det som att hon gjorde motstånd i relation till skolans vilja när hon lät bli att gå i skolan, en tid efter sitt misslyckande.

Alex berättelse ger också uttryck för en relation präglad av samtycke, i att han ansträngde sig på högstadiet, och precis som Mona var där under hela grundskolan. Däremot var det annorlunda för hans del på gymnasiet, där han närvarade allt mindre, och i det gjorde motstånd i relation till skolans vilja. Han delar inte heller helt synen att en avslutad gymnasieutbildning skulle vara nödvändig för att klara sig på arbetsmarknaden senare och upplevde ofta

kunskapsinnehållet i skolan som tvingande. Han säger, *att man aldrig får välja själv vad man ska lära sig, det uppskattar jag inte alls.*

Emily har i förhållande till skolan och skolans vilja upplevt tvång och väldigt lite samtycke. Hon säger, *jag tyckte inte jag skulle behöva gå till skolan om sin tid på högstadiet.* Emily berättar att hon inte kunde läsa och skriva lika bra som de andra och att ingen lärare i skolan gav henne känslan av att de ville och kunde hjälpa henne med det. Dessutom var de jämnåriga *taskiga*, som hon beskriver dem, tillsammans med lärarna. Så hon gjorde motstånd mot skolans vilja i grundskolan genom att stanna hemma och därmed också mot skolplikten som innebär att alla barn och ungdomar i en viss åldersgrupp ska närvara i skolan vare sig de lär eller inte. Vid intervjutillfället uttrycker hon också samtycke med skolans vilja och säger att hon vet att skolan är viktig, att det har blivit allt viktigare att skaffa sig utbildning för att få jobb, även om hon också ifrågasätter varför det ska behöva vara så.

### **Valmöjligheter**

Denna undersökning handlar om intervjupersonernas val och i detta skede behöver nytt ljus kastas över dessa val. Jag menar att de intervjuades val inte alltid har varit val i egentlig bemärkelse eftersom deras val under grundskolan har omgärdats av skolplikten som tvingande (se även Persson 2014/1994). Om man gör något av tvång, om man till exempel går i skolan som ett resultat av någon annans vilja, det som jag benämnt skolans vilja, kan man egentligen inte se den handlingen som ett riktigt val. Samtidigt är att gå i skolan av tvång ändå ett annat val än att stanna hemma ibland eller att stanna hemma jämt. Det är svårt att veta vad man ska kalla dessa val som egentligen inte är val. När det gäller gymnasiet, som inte omgärdas av skolplikten kan ändå samma logik användas i resonemanget om valen, menar jag, eftersom även gymnasieskolan, och kanske även vidare studier omgärdas av skolans vilja – detta att man ska gå, man ska klara av och att det är viktigt för att det senare ska leda till exempelvis arbete.

### **”Skoltrött”**

Att säga ”jag är skoltrött” tycks i berättelserna vara den enda utvägen ur skolans tvång. Jag tolkar uttrycket ”skoltrött” som ett ord som ger en möjlighet att undvika skolans vilja, utan att för den skull utmana denna. Att säga, ”jag vill inte gå i skolan” skulle däremot vara att utmana skolans vilja och enligt den ha fel, och därmed att tigga om att bli övertalad, en övertalningskampanj som ungdomar utsätts för, i skolan och även hemma, vilket framgick i stycket om familjemedlemmar. Så istället för att säga ”jag/han/hon vill inte...” används ordet ”skoltrött” när någon inte väljer skolan, som om man med det ordet uttömmande förklarar vad det handlar om, när det i själva verket döljer en mängd olika berättelser och förklaringar. I denna undersökning visar det sig att ”skoltrött” kan betyda att någon har gett upp hoppet om att kunna lära sig, blir illa behandlad av

skolpersonal och jämnåriga, inte ser meningen med det som lärs ut, vantrivs i skolans tävlingsinriktade form, inte ser meningen med utbildning överhuvudtaget, eller upplever att andra saker i livet är viktigare och mer akuta än skolan. Att någon är skoltrött är svårt att ifrågasätta, just för att det säger så lite. Dessutom är det ett bekvämt ord att använda. Orddelen ”trött” används i andra sammanhang om ett naturligt, biologiskt tillstånd. Alla blir ju trötta ibland, och det är inget konstigt med det. Att säga till exempel ”skolslö” skulle istället lägga skulden på individen, och ”skolkränt” skulle omvänt lägga skulden på skolsamhället. Men även om ”skoltrött” kan kännas oladdat att använda, som att ingen klandras, innebär ordet ändå att tillståndet förläggs hos individen, det är en person som är trött, inte ett skolsystem som är uttröttande, eller utmattande. Genom att situationen framställs som naturlig och oladdad undviker man med ordet att ställa följdfrågor och gå till botten med vad det handlar om och till exempel närmare utforska om det finns problem i skolsystemet.

### **Konkurrens i skolan**

Enligt Perssons analys, innebär en del av skolans maktutövning samtyckesproduktion gentemot elever i förhållande till det jag kallar skolans vilja, vilket bland annat görs med hjälp av ett konkurrens- och tävlingssystem med prov och betyg, som också fyller funktionen att värdera och sortera eleverna. Att skolan som institution använder tävling och konkurrens som ett sätt att motivera elever till lärande och för att sortera människor är något som berörs på olika sätt i intervjuerna. Emily säger inget alls om konkurrensinlagen i skolan, mer än att hon inte kunde läsa lika bra som de andra. Mona ger uttryck för att hon tidigare, i grundskolan och gymnasiet, inte brydde sig om vad hon lärde sig utan bara pluggade till proven. Alex säger omvänt att han behövde tävlingen i skolan för att engagera sig, eftersom kunskapsinnehållet oftast inte intresserade honom. Dessa uttalanden tolkar jag som tvetydiga uttryck gällande samtycke, där både Mona och Alex säger att tävlingsformen fyllde en funktion för dem, men att de egentligen inte var engagerade i lärandet. Att skolan sorterar eleverna tycks bidra till elevers benägenhet att dela in varandra i beskrivande och värderande kategorier, i in- och utgrupper (Bauman 1990:53-60), och *pluggisar*, *coola*, *ordentliga*, *stökiga*, *invandrare*, *svenskar*, *smarta* och *dumma* är exempel på indelningar som görs i samtliga intervjuer. Tävlingsmomenten i skolan har bidragit till och förstärkt en känsla av att nedvärderas som några av de intervjuade vittnar om, och som berördes i samband med att interaktionen med jämnåriga behandlades. Både Emily och Tomas ger uttryck för att deras bristande förmåga att prestera i skolan och lärarnas värderande sätt eldade på den mobbning som jämnåriga utsatte dem för. Alex och Mona vittnar om hur de mätte sig med och blev värderade av andra både socialt och prestationsmässigt, två olika aspekter av skolan som i deras berättelser sammankopplas, genom att innebära just värdering och sortering.

De intervjuades tillgångar respektive avsaknad av symboliskt kapital fick betydelse för deras möjligheter att hävda sig i den tävling skolan innebär prestationsmässigt och socialt, vilket bekräftas av Bourdieu (2008/1970) som visar att skolsystemet reproducerar klasskillnader i samhället.

### **Lära instrumentellt eller nyfiket**

De intervjuade talar inte mycket om innehållet i skolundervisningen – om ämnesområden, böcker och uppgifter – vilket kan tolkas som att allt runt omkring undervisningen och skolarbetet är viktigare för dem. När undervisningsinnehållet ändå kommenteras i intervjuerna görs det svepande och ofta avfärdande. Några få av de intervjuade nämner enstaka ämnen eller moment i skolan som de har tyckt om – både Maria och Mona har periodvis uppskattat svenskämnet. Tre av de intervjuade nämner antik mytologi som exempel på undervisningsinnehåll som de har upplevt som särskilt meningslöst. Vad som skulle upplevas som meningsfullt innehåll i skolan av de intervjuade framgår inte tydligt. Några närmar sig frågan utifrån en instrumentell syn på skolinnehåll, i enlighet med punkt tre i skolans vilja, som säger att skolan är viktig, men inte i sig, utan för vad den kan ge i form av belöningar senare, i utbildningssystemet eller på arbetsmarknaden – meningsfullt innehåll blir sådant som man får nytta av senare – men vad det är preciseras inte av de intervjuade.

Persson (2014) skriver att skolan domineras av en instrumentell syn på lärande idag där skolans form och innehåll motiveras av betydelsen för Sveriges ekonomi istället för en vilja att möta unga människor i deras nyfikenhet och låta dem vara lärande subjekt, vilket han beklagar. Alla intervjupersoner talar som sagt mer om när och varför de har valt bort skolan än om varför de har valt att börja om eller fortsätta en utbildning. Det som ändå sägs är att gymnasieutbildning är något man ska ha, det är något man ska ha klarat av, vilket helt överensstämmer med skolans vilja. Några av de intervjuade uttrycker en lättnad inför tanken på en avslutad gymnasieutbildning, vare sig de redan är klara med det eller inte. Men i vissa av intervjuerna skymtar också en annan bild av lärande fram, ett lärande som inte är motiverat av instrumentell nytta, utan av en syn på lärande som värdefullt i sig, och som motiverat av nyfikenhet. Mona har lyckats erövra ett nyfiket lärande i sina studier för egen del, där hon inte nöjer sig med att få godkänt på tentorna, utan vill förstå innehållet, som hon upplever som intressant och ger henne en säkerhet i yrkesrollen, vilket hon har märkt under praktikperioder, hon säger: *om jag har kunskap kan de andra lita på mig*. Även Maria tycker att det hon lär sig på högskoleutbildningen är intressant. Alex önskar att lärandet i skolan mer liknade det lärande han ägnar sig åt på fritiden, där han drivs av lust och känslan att något är angeläget. Ironiskt nog är den bland intervjupersonerna som tydligast visar möjligheten med ett lärande bortom skolans vilja, Karin,

som sorterades bort från både utbildningssystemet och arbetsmarknaden. Trots att skola en gång enbart var tvång för henne, erövrar hon idag lärandet som ett sätt att utvecklas i nyfikenhet och som individ i samhället. Det hon lär på olika kurser delar hon sedan med sig till andra genom engagemang i föreningslivet.

## Slutdiskussion

Jag har undersökt tio folkhögskolestuderandes val gällande deras skolgång, och ur deras berättelser framträder bilden av att samtliga intervjuade har gjort val som har inneburit att de har tagit andra vägar än den raka genom skolsystemet. De har därmed på olika sätt och i olika grad tvekat inför, avstått, eller motsatt sig det jag här har kallat skolans vilja – att man ska gå i och klara av skolan för att man exempelvis ska kunna få ett arbete senare. Samtidigt tycks de intervjuade fortfarande agera i enlighet med skolans vilja, eller åtminstone överväga att göra det, vilket visar att skolans vilja är starkt närvarande för dem. Alla deras röster är som sprickor i muren, skolan.

För att bättre förstå de intervjuades val har dessa diskuterats utifrån betydelsen av interaktion med signifikanta andra och andra personer. Berättelserna visar att interaktion med andra har skapat förutsättningar som i vissa fall har ökat och i andra fall minskat de intervjuades benägenhet och förmåga att agera i enlighet med skolans vilja. Genom att slutligen diskutera betydelsen av de intervjuades förhållande till skolan som institution har möjligheten att välja i förhållande till skolans vilja belysts och problematiserats. De intervjuade framstår här som subjekt som under sin skolgång har nyttjat och fortfarande nyttjar de möjligheter att välja som faktiskt skapas, samtidigt som dessa är omgärdade av och under inflytande av skolans vilja.

Intervjuerna har skapats i den interaktion som tog form mellan mig och de intervjuade där betydelsen av våra enskilda och gemensamma bakgrunder både har inneburit möjligheter och begränsningar för den kunskapande process som här har presenterats. Genom att inte bara belysa de intervjuades bakgrunder utan också min egen, kan dess betydelse för kunskapandet synliggöras men inte elimineras. Jag har tidigare själv i viss mån varit en omedveten bärare och förmedlare av skolans vilja. Detta har från min sida inledningsvis inneburit en större förståelse för och känsla av hoppfullhet inför de intervjuade som har valt och funnit sig tillrätta i skolan, trots allt. Jag ser nu att jag har varit färgad av min roll som lärare, och min egen känsla inför skolan som något potentiellt gott och stärkande i människors liv. Jag ser fortfarande dessa aspekter av berättelserna som hoppfulla, men genom arbetet med undersökningen har jag även

kommit att se motståndet mot skolans vilja som hoppfullt, som en önskan hos vissa om en skola som låter dem vara subjekt i förhållande till sitt eget lärande. En önskan som också är min.

Utifrån ett så kallat ”bekvämlighetsurval” har jag alltså intervjuat personer som jag har haft tillgång till genom mitt arbete som lärare, och har valt att i min undersökning fokusera på vad de intervjuade lyfter fram som betydelsefullt i och för deras tidigare skolerfarenheter. Deras berättelser visar sig rymma sådant som även bekräftas av annan forskning, vilket tyder på en allmängiltighet utöver de enskilda berättelserna. Samtidigt görs i undersökningen inget anspråk på att låta de intervjuade representera någon särskild grupp, exempelvis folkhögskolestuderande, eller skolavhoppare. De intervjuade representerar sig själva, och genom att försöka förstå deras berättelser kan vi också bättre förstå komplexiteten och variationerna som döljs bakom benämningar som ”skoltrött” och ”skolavhoppare”. Framtida forskningsprojekt kan vara att fortsatt undersöka den komplexa interaktion och institution som skolan är, med dess sprickor och mur.

## Källförteckning

### Tryckta källor

- Asplund, J. (1983) *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Barnes, B. (1988) *The Nature of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1992/1990) *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Berger, P.L. och Luckmann, T. (2011/1966) *Kunskaps sociologi - Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall.
- Bourdieu P. (2008/1970) *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, P. (1990/1980) *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1996/1984) *Homo Academicus*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Broady, D. (2007/1981) ”Den dolda läroplanen” i *KRUT*, Kritisk utbildningstidskrift nr 127, 3/2007 s. 15-100.
- Broady, D. (1991) *Sociologi och epistemologi – Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. 2 uppl, Stockholm: HLS förlag.
- Broady, D. (1998a) ”Inledning: en verktygslåda för studier av fält” i Bourdieu, P. *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, D. (1998b) ”Kapitalbegreppet som utbildnings sociologiskt verktyg” i Skeptronhäften # 15. Uppsala: ILU, Uppsala universitet, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.



- Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Ehn, B. & Öberg, P. (2011) ”Biografisk intervjumetod” i Fangen, K. & Sellerberg-Persson, A-M. (red.) *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (1997), *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, C. (2004) *Living Away from Blessings – School Failure as Lived Experience*. Växjö: Växjö University Press.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lovén, A. (2015) ”Ungdomar med osäker framtid” i Lovén, A. (red.) *Karriärvägledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G.H. (1976/1934) *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Miegel, F. (2014) *Uppsatsboken*. Lund: Media-Tryck.
- Mulinari, D. (2005) ”Forskarens biografi och situerad kunskapsproduktion” i Lundqvist, A., Davies, K. & Mulinari, D. (red.) *Att utmana vetandets gränser – en bok om metod, metodologi och epistemologi*. Malmö: Liber.
- Persson, A. (1991) *Maktutövningens interna dynamik – Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Persson, A. (2014/1994) *Skola och makt*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Sharrock, W.W., Hughes, J.A. & Martin, P.J. (2003) *Understanding Modern Sociology*. London: SAGE Publications.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2012), *Motverka studieavbrott - gymnasieskolans utmaning att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Stockholm: SKL.

### **Elektroniska källor**

Folkbildningsrådet (2015) <http://www.folkbildningsradet.se/Folkhogskolor/Vad-ar-en-folkhogskola/> (2015-05-22)

Persson, A. (2014) <http://www.socialinteraktion.se/nu-alskar-visst-alla-skolan/> (2015-05-22)

### **Muntliga källor**

Intervju med Maria 2010-04-07

Intervju med Alex 2010-04-08

Intervju med Veronika 2010-04-13

Intervju med Camilla 2010-04-14

Intervju med Mona 2010-04-17

Intervju med Emily 2010-04-19

Intervju med Tommy 2010-04-20

Intervju med Karin 2010-04-23

Intervju med Pontus 2010-04-29

Intervju med Tomas 2010-05-05