



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Hjälp oss bli människor

---

En fenomenologisk hermeneutisk gruppintervjustudie om vad gymnasieelever  
upplever är meningsfullt med deras skolgång

**Hanna Lundahl och Orelia Vokes**

Självständigt arbete LKXA2G  
Vårterminen 2020

Examinator: Mattias Börjesson

## Sammanfattning

Titel: Hjälp oss bli människor: En fenomenologisk hermeneutisk gruppintervjustudie om vad gymnasieelever upplever är meningsfullt med deras skolgång

Title: Help us become humans: A phenomenological hermeneutical group interview study about what upper secondary school students experience to be meaningful about their time at school

Författare: Hanna Lundahl och Orelia Vokes

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Mattias Börjesson

Nyckelord: meningsfullhet, elevperspektiv, bildning, hermeneutik, fenomenologi

Skolverkets regelbundna attitydundersökning brukar fråga elever hur ofta det känns meningsfullt att gå i skolan. Detta belyser emellertid inte *vad* som är meningsfullt i skolan. Det är viktigt att etablera i vilken mån elever upplever ett instrumentellt, kvalificerande värde eller ett inbyggt bildningsvärde: Elever lär sig bättre om de drivs av sin naturliga nyfikenhet i nuet, och även om de är resultatsfokuserade och drivs mot ett framtida mål är risken att de förlorar motivation och intresse för lärande om resultaten inte möter deras förväntningar. Föreliggande studie har därför syftet att åskådliggöra vad ett par grupper gymnasieelever i sitt sista år från olika studieförberedande program och skolor upplever gör deras utbildning meningsfull. Vi vill särskilt belysa i vilken mån eleverna tänker instrumentellt och främst tycker att skolan är till för att få de betyg de behöver för att fortsätta sina studier på önskat sätt inför arbetslivet, eller om de värderar kunskap och erfarenheter de tillägnar sig ur andra aspekter. Med det i åtanke har vi följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning upplever eleverna mening i utbildning, det vill säga skolans instrumentella, kvalificerande syfte?
- I vilken utsträckning upplever eleverna mening i bildning?

Studien baseras på två gruppintervjuer med klasskamrater från ekonomiprogrammet respektive naturvetenskapsprogrammet som utfördes och spelades in via Zoom. Studien har en fenomenologisk hermeneutisk forskningsansats inspirerad av Hans-Georg Gadamer och Paul Ricœur där elevernas intervjuer tolkas genom att skapa en helhetsbild som beaktar både intervjuernas delar och helhet. Resultaten avslöjar att dessa elever ofta talar om vad som är meningsfullt instrumentellt, samtidigt som ett bildningsvärde uttyds indirekt, mest slående i deras berättelser om lärare och i det de anser har saknats i skolan. När de gör ämnesval finns ofta yttre tryck mot instrumentella val som begränsar huruvida de kan välja utav intresse. Det de känner kommer att bestå efter utbildningen är främst relationer med elever och lärare, vilket belyser vikten av undervisning som präglas av relationer, flerstämmighet och en lärandemiljö där elever släpps in som hela människor.

# Innehåll

<b>Inledning</b>	<b>1</b>
Syften och frågeställningar	2
Disposition	2
<b>Teori: Utbildning och bildning</b>	<b>3</b>
Utbildning: Den ekonomiskt meningsfulla skolan	3
Bildningsmening i skolan	4
<b>Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
Mening i utbildning och bildning	7
Yttre styrning och autonomi	8
Läraren	8
Sammanfattning	9
<b>Forskningsansats: Fenomenologisk hermeneutik</b>	<b>9</b>
Ut i världen: Fenomenologi, hermeneutik och sanning	10
Levd andre	11
Gadamer och förförståelsen	12
Ricoeur: Förklaring och förståelse	13
Texten talar	13
Sammanfattning	15
<b>Metod</b>	<b>15</b>
Urval och genomförande	15
Den kvalitativa forskningsintervjun	16
Digitala intervjuer	17
Pilotintervjuer	17
Det empiriska materialet	18
Analysprocessen	19
Etiska överväganden	19
<b>Resultat och analys</b>	<b>20</b>
Ekonomerna	21
Saga	21
Rasmus	21
Aida	22
Framtiden	23
Den akademiska framtiden	23
(Arbets)livsframtiden	25
Vad är meningslöst?	25
Svenska, engelska och mätbarheten	26
Onödiga uppgifter	27

Ämnesval	27
Bildningsmening	29
Lärarna	30
Den sociala samvaron	31
Sammanfattande tolkning av ekonomernas diskussion	32
Naturvetarna	33
David	33
Armin	33
Lea	34
Meningsfullheten och biologin	34
Omsorg och ansvar	35
Vägledning	37
Instrumentalitet och meningslöshet	38
Avvägda val	39
Sammanfattande tolkning av naturvetarnas diskussion	39
<b>Slutdiskussion</b>	<b>40</b>
<b>Referenser</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 2: Intresseformulär</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 3: Samtyckesformulär</b>	<b>49</b>

## Inledning

Nog finns det mål och mening i vår färd –  
Men det är vägen, som är mödan värd. (Boye, 1927, s. 66)

Elin sitter på lärarens kontor och pratar igenom uppsatsen hon kanske ska skriva nästa vecka. Hon har skippat två tidigare tillfällen, och nu försöker de tillsammans arbeta sig till att hon ska känna att det kommer att gå ändå. De börjar prata om hur det går i skolan generellt, och Elin berättar att det har blivit ganska jobbigt på senare tider. Innan har hon aldrig fått lägre än C, mest B:n och A:n, och nu har D:n börjat dyka upp i flera olika ämnen. Hon vet inte riktigt varför eftersom hon inte har förändrat det hon vanligtvis brukar göra. Det verkar för jobbigt att försöka fixa det. Hon har börjat tänka att skolan känns rätt meningslös och att det inte finns någon poäng i att anstränga sig om resultaten ändå är så medelmåttiga. Hon längtar tills det bara är över. Läraren föreslår att det kan finnas annat i skolan som känns meningsfullt och frågar Elin vad hon tycker poängen med att gå i skolan är.

– Tja, suckar Elin. Men att komma in på en utbildning så att man får jobb, typ.

– Mm, svarar läraren. Men det kan ju finnas annat också. Tänk tillbaka på den senaste veckan: kan du komma på något intressant som du fick veta som du inte visste innan?

Frågan verkar förvåna Elin som skrattar lite medan hon säger:

– Amen typ ingenting!

Det finns nog många elever som har fått höra Boye-citatet ”det är vägen, som är mödan värd”, men för Elin i ovanstående vinjett har vägen blivit meningslös just för att resultaten inte möter hennes förväntningar längre. Det visar att det hela tiden fanns en skörhet i det faktum att hon fann meningsfullhet i skolan främst i resultaten och inte exempelvis i att skolan gav henne möjligheten att lära sig intressanta saker som ledde till nya perspektiv på henne själv och omvärlden. När betygen dalar finns det plötsligt ingen poäng kvar i att vara i skolan utan den blir något hon bara ska stå ut med. Enligt Läroplanen för gymnasiet (Skolverket, 2011a) ska elever emellertid inte bara förberedas inför arbetslivet som Elin säger, utan skolan ska också se till att elever ”upplever att kunskap är meningsfull” (s. 8) – oavsett vilket betyg man får.

Skolverkets (2018) attitydundersökning frågar elever hur ofta de tycker att det känns meningsfullt att gå till skolan. Mer än hälften, 62 procent bland unga kvinnor och 66 procent bland unga män, tycker att det ”alltid” eller ”oftast” känns meningsfullt (s. 60). Det finns dock en möjlighet att en del respondenter i attitydundersökningen tämligen oreflekterat väljer ett mer positivt alternativ: Människor vill gärna att det ska finnas en poäng i det de gör varje dag i flera år. 62-66 procent verkar då vara en ganska liten andel elever.

Siffran berättar heller inte *vad* det är som dessa ungdomar upplever som meningsfullt. Det finns andra enkätsvar som ger möjliga ledtrådar: Runt 65 procent av respondenterna tror att de kommer få ”ganska” eller ”väldigt mycket” nytta av det de lär sig i skolan; runt 45 procent anser att skolan ger dem ”ganska” eller väldigt mycket” lust att lära sig mer (s. 99). Vidare bryr sig omkring 70 procent av elever ”ganska” eller ”väldigt mycket” om sitt skolarbete (s. 61) – men återigen säger inte denna siffra på vilket sätt eleverna bryr sig. Är det för att

skolarbetet kommer att komma till mycket användning i framtiden, eller känns arbetet viktigt redan nu?

Vi beslöt oss för att undersöka närmare vad det egentligen är som gymnasieelever kan tycka är meningsfullt med deras skolgång. Vi gjorde detta genom att utföra gruppintervjuer med klasskamrater från två olika studieförberedande program i sitt tredje och sista år på gymnasiet. Vi menar att det är angeläget att få insikt i vad elever anser är meningsfullt med sin skolgång för att lärare och andra med inflytande över elevers skolgång bättre ska kunna skapa en meningsfull skola. Det är också särskilt viktigt att veta i vilken mån elever ser skolans värde främst instrumentellt, i termer av hur de kommer att kunna använda de kunskaper och kvalifikationer de får i framtiden, jämfört med huruvida de upplever ett mer inbyggt bildningsvärde i skolan. Är det så att elever som Elin inte ser mycket mer mening i skolan än att den ska kvalificera dem till vidare studier och arbete, finns det anledning att fundera på vad som kan göras för att skolan ska få en mindre skör mening för alla som går där.

### **Syften och frågeställningar**

Syftet med studien är att åskådliggöra vad ett par grupper gymnasieelever från olika studieförberedande program upplever gör deras utbildning meningsfull. Vi vill särskilt belysa i vilken mån eleverna tänker instrumentellt och främst tycker att skolan är till för att få de betyg de behöver för att fortsätta sina studier på önskat sätt inför arbetslivet, eller om de värderar kunskap och erfarenheter de tillägnar sig ur andra aspekter. Med det i åtanke har vi följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning upplever eleverna mening i sin utbildning, det vill säga skolans instrumentella, kvalificerande syfte?
- I vilken utsträckning upplever eleverna mening i bildning?

### **Disposition**

Studien börjar med att tydliggöra hur vi använder begreppen utbildning och bildning, vilka är de huvudsakliga begrepp vi använder för att analysera elevernas berättelser. Begreppen introduceras tidigt i studien eftersom vi lutar oss mot dessa även i vår förståelse av den tidigare forskningen om elevperspektiv på skolan som sedan presenteras. Därefter följer en diskussion om studiens forskningsansats – fenomenologisk hermeneutik – som förklarar våra ontologiska och empiriska utgångspunkter som påverkar de metodval som sedan redogörs för. Efter metodkapitlet kommer resultaten som integreras med analysen i form av en tolkande berättelse som bottenar i Paul Ricœurs poetiska hermeneutik. Studien avslutas med en diskussion om metod- och teorival, möjligheter till vidare forskning, och en redogörelse för vad forskningsfynden betyder i samspel med tidigare studier samt vad utfallet av studien är för hur skolan bör se ut.

## **Teori: Utbildning och bildning**

När eleverna diskuterar vad de tycker är meningsfullt i skolan sker diskussionen mot en bakgrund av en debatt om hur skolan bör vara. Eleverna själva är kanske inte medvetna om den, men den har onekligen spelat en roll i att skapa den skola de har upplevt. Det finns olika sätt att beskriva polerna i debatten. Nussbaum (2009) använder termerna ”education for profit” och ”education for freedom”, där den första värderar allt i en utbildning som direkt leder till ekonomiska belöningar, antingen för elever själva eller för samhället i helhet som ekonomisk tillväxt. Den andra typen av utbildning som Nussbaum i stället förespråkar belyser att det finns mycket av värde i utbildning utanför det ekonomiska synsättet. Att läsa skönlitteratur till exempel kanske inte leder till några vidare materiella rikedomar, men i stället får läsaren möjlighet att utveckla nya sätt att se på världen och sina medmänniskor för att skapa en mer sammanhållen, empatisk värld.

Ett annat sätt att se på polerna i debatten kommer från Liedman (2017) som skiljer på utbildning och bildning: ”I utbildningen är målet och vanligen också vägen till målet bestämda av diverse regler. Det är en process styrd utifrån; individen anpassar sig efter en yttre form”; bildning å andra sidan är ”styrd inifrån, av intresse, av kunskaps hunger, av lust att förändra den person man blivit. Kunskapen ses som egenvärde och inte som medel för något annat” (s. 684). Vi kommer att använda oss av Liedmans begrepp, men vill samtidigt markera att det finns överlappningar mellan Liedmans och Nussbaums termer: Det finns en liknande strävan efter frihet där elever får utrymme att utvecklas inifrån på oförutsägbara och omätbara sätt.

Detta kapitel syftar alltså till att tydliggöra hur vi använder begreppet ”bildning” och hur vi förstår spänningarna som finns i skapandet av elevernas skolverklighet.

### **Utbildning: Den ekonomiskt meningsfulla skolan**

The figures of the dance repeat  
The unending cycle of making and spending money,  
Eating our daily bread in order to earn it  
And earning in order to eat.  
And is that all the story,  
The mainspring of the plot,  
Or merely a mechanism without which not  
Any story could be written? (MacNeice, 1939/2007, s. 152)

När ekonomisk mening tillskrivs berättelsen om skolan är det inte med den cirkulära tomhet som citatet ovan beskriver, där pengar tjänas för att köpa mat så att mer pengar ska kunna tjänas. För att berättelsen ska kännas meningsfull behöver det ske någon slags utveckling, och i ekonomiska termer uppnås en sådan utveckling genom ekonomisk tillväxt. Därav Beckers (1994) humankapitalteori; tanken att när man fogar in en människa i utbildningssystemet

kommer hen ut med högre lön och bättre effektivitet än innan hen utbildades. Gustavsson (1996) påpekar att teorin inte innehåller ”någon djupare idé om vad kunskap är eller hur lärande går till” (s. 15). Beckers perspektiv på utbildning banar snarare väg för ett instrumentellt sätt att värdera både människor och utbildning. Liedman (2017) beskriver en människa som blivit ett humankapital som någon som bara är beredd på att göra sådant som definitivt kommer att få utdelning – ”[k]unskapen är främst ett medel för hennes framgångar” (s. 697). Persson (1996, s. 164) å andra sidan beskriver en elev som har blivit ett humankapital som utbildningsberoende, där instrumentalitet växer ur det faktum att hen måste gå i skolan för att ha en chans att lyckas i livet och därmed övervägande värderar skolans kvalificerande funktion. Ett tecken på att en elev har köpt den här ekonomiska synen på utbildning skulle kunna vara att hen främst värderar skolaktiviteter som betygsätts, så att de bidrar till att kvalificera hen till vidare framgångar; ett annat exempel är att kunskaper eller förmågor som definitivt kommer att kunna användas i högre utbildning eller i yrkeslivet värderas högre än sådant som inte kommer att kunna användas på ett lika självklart sätt.

På samhällsnivån beskriver Lundgren (2017) framväxten av en ”kunskapsekonomi” under 2000-talet, där kunskaper leder till teknologiska framsteg och därför ekonomisk tillväxt (jfr. Nilsson, 2017 om den endogena tillväxtteorin som en utveckling av Beckers humankapitalteori). Då kunskaper själva får ekonomiskt värde och inte bara utbildning i sin helhet, märker Lundgren ett ökat intresse i politiken för att mäta kunskap, delvis i Jan Björklunds reformer med fler betygssteg, fler nationella prov och mer kontroll från den nyinstallerade Skolinspektionen, och delvis i det ökade intresset för att prestera bra som nation i PISA-testerna (s. 147). Utfallet av det här perspektivet på elever skulle kunna vara att elever återigen främst värderar det som mäts, särskilt genom betygsbedömning, och möjligtvis även det som är enklare att mäta, medan frustration och meningslöshet upplevs med sådana ämnen och aktiviteter där det inte är lika tydligt att se hur ett högt resultat ska uppnås – till exempel i uppsatser i humanioraämnen. Biesta (2010) menar att detta intresse för mätning och mätbarhet leder till en viss förvrängning där ”we are just measuring what we can easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (s. 13). Frågan för oss här är huruvida detta mätintresse också återspeglas i vad elever värderar, eller om de finner meningsfullhet i andra mindre mätbara företeelser i skolan. I nästa dekapitel diskuteras vad sådana företeelser skulle kunna vara.

## **Bildningsmening i skolan**

Ten million years  
from the Miocene  
to the primary school in Ječna Street.

We know everything  
from a to z.

But sometimes the finger stops  
in that empty space between a and b,  
empty as the prairie at night (Holub, 1990)



Likt en prärie som definitivt inte är tom under nattetid bara för att det inte går att se vad som finns där, kan det finnas mycket mellan a och b för det nyfikna barnafinger som vill veta mer än det självklara, eller mer än det ombeds veta. Ordet bildning kan användas på olika sätt: Persson (1994) noterar att bildning ses som synonymt med allmänbildning i en utbildningsekonomi (s. 60); Liedman (2017) menar att begreppet kan beskriva ett förbestämt, objektivt ideal om hur en människa bör vara (s. 683). Till skillnad från dessa operationaliseringar av begreppet använder vi det mer i likhet med Liedmans beskrivning av subjektiv bildning och Hopmanns (2007) begrepp *Bildung*.

För Hopmann (2007) innebär *Bildung* och den *Didaktik* som förutsätter den en öppenhet inför vad som kan hända när en människa möter ett stoff. Läraren kan ha vissa mål och avsikter med ett undervisningsinnehåll, men måste samtidigt veta att "it can always turn out completely differently" (s. 117) beroende på vem eleven är (jfr. Broady, 1984: "Bildning är att åstadkomma något inte på förhand skrivet" (s. 9)). Det meningsfulla växer då fram i samspel mellan elev, lärare och stoff. Det här menar Hopmann inte lätt går att förena med diverse mättningsprojekt som pågår i skolan, då sådant testande "depend[s] on a notion that the meaning of matter is fixed" (s. 118). Det är svårare för ett stoff att få en mångfald betydelser för elever när vissa betydelser ter sig väga tyngre för att de får uttryck i kunskapskrav och andra dokument.

Enligt Hopmann växer bildningsvärde inte alltid fram förrän senare "after the hurly burly of teaching is done" (s. 117). Detta bör vi beakta när vi diskuterar meningsfullhet med eleverna i denna studie: Det finns mening som kanske framträder ur deras skolgång senare i livet. Vi handskas med denna aspekt för det första med vår intervjufråga om vad eleverna tror att de kommer att komma ihåg om deras skolgång (se bilaga 1). För det andra letar vi tecken på att eleverna upplever ett bildningsvärde i nuet med hjälp av Liedmans (2017) beskrivning av hur ett bildningsklassrum ser ut. Liedman skildrar de kunskaper som växer fram i ett bildningsorienterat klassrum som förändrande; därutöver öppnar dessa kunskaper upp fler frågor: "De [kunskaperna] påverkar ens livssyn och världsbild. Man reflekterar över kunskaperna. Man ställer de i kritisk belysning: Varför förhåller det sig så? Kan det inte vara annorlunda?" (s. 678). Eleverna får därigenom en annan autonomi i sitt lärande och börjar själva öppna dörrar för nytt lärande. För att försöka fånga denna aspekt av bildning i våra samtal med eleverna kommer vi därför att fråga dem vad som har förändrat dem mest i skolan, utöver frågor som explicit handlar om meningsfullhet (se bilaga 1).

Ett instruktivt sätt att se på bildningsbegreppet är Biestas (2010) "subjektifiering". Av de, enligt honom, tre övergripande syften med utbildning kvalificering, socialisering och subjektifiering är det sista det enda utan ett förbestämt mål: Det är även den aspekten som kan undergräva de andra två, där individen blir något unikt och inte "simply a "specimen" of a more encompassing order" (s. 21). Inom kvalificering och socialisering lär sig elever att anpassa sig till och tala inom olika institutionella diskurser (s. 87), medan subjektifiering i stället ger förutsättningar för att de ska kunna tala med en egen, eventuellt institutionskritisk

röst. Biesta hävdar att subjektifierande undervisning blir möjlig när lärare är öppna, dels inför vad ett undervisningsinnehåll kan betyda för olika individer och släpper in flertalet perspektiv i klassrummet, och dels inför att diskussioner kan gå åt oförutsedda men ändå värdefulla håll.

Ett sista bildningsperspektiv vi använder oss av kommer från Noddings (2012) omsorgsetik. Trots att hon inte använder sig av begreppet bildning menar vi att det finns viktiga likheter i hennes tankesätt. I en kritik mot målrelaterad utbildning som liknar Hopmanns – "[a]lmost explicitly, the aim of education is to gain high test scores" (s. 777) – anser Noddings att det ska finnas utrymme i skolan för elever att mer lustfyllt utforska ämnen, där ämnesfördjupning sker utav intresse snarare än meritsträvande (s. 778). Noddings förespråkar en autentisk skola där hela eleven släpps in i klassrummet: Där målen inte bara är succé i arbetslivet utan också "full, moral, happy lives; generous concern for the welfare of others" (ibid.); där elevens uttryckta behov ("expressed needs") ses och bemöts av läraren snarare än bara elevens antagna behov ("assumed needs") baserat på läroplansmål (s. 772-773). Det finns alltså en relationell aspekt i bildningen där det är lärarens ansvar att hela elevens person får vara med och påverkas av samt påverka lektionsinnehållet för att mening ska kunna skapas i mötet med ett stoff.

Återigen hamnar diskussionen alltså i att det finns en spänning mellan mål- och mätningorienterade skolaktiviteter, och alla de möjligheter för mening som groor just när mål och mätning *inte* finns eller är för dominerande. Det finns en viss ironi här. Om man är intresserad av goda inlärningsresultat finns det belägg för att fokus på bildning och att låta kunskap växa ut ur elevers egna intressen faktiskt leder till bättre kunskap. Gärdenfors (2012) utlägger hur yttre belöningar som betyg skadar den inre motivationen eftersom de "undergräver [elevernas] känslor av egen kontroll" (s. 85), och hur det "grundläggande motivationssystem" drivet inifrån av genuint intresse "fungerar bäst för det som finns här och nu – det är svårare att vara motiverad för morgondagen, för att inte säga för slutet av skoltiden" (s. 80). Det är därför möjligt att även om eleverna i denna studie värdesätter sin utbildning främst instrumentellt, kanske de ändå känner att något har fattats i deras skolgång. Det är mycket de kan ha gått miste om i en skola där de inte har fått möjlighet till subjektifiering, till relations- och nyfikenhetsdrivet utforskande av den oväntade mening som kan finnas mellan a och b.

## Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras en översikt av forskning som redan har utförts om skolans meningsfullhet sett ur elevers perspektiv. Andersson och Stranders (2010) enkätundersökning är den studie som har en fråga som mest liknar vår: Gymnasieelever i trean har bland annat svarat på i vilken utsträckning de håller med om påståendet "Most thing [sic] we do in school is meaningless" (s. 466). 11 procent håller med om detta, medan 71 procent inte håller med (den återstående andelen ställde sig neutrala). Svaret förändras något när eleverna får svara igen som 25-åringar: Då tycker bara 4 procent att det är meningslöst, medan antalet som inte håller med har stigit till 85 procent. Detta kan vara intressant att reflektera över med tanke på

idén att bildningsvärde ofta växer fram efter att utbildningen är avklarad och meningen för eleverna blir tydligare (se teorikapitlet).

I de sju studier som vi lyfter fram i tidigare forskning identifieras tre teman. För det första, en tendens att explicit värdera utbildningen instrumentellt medan det indirekt kommer fram att ett bildningsvärde också behövs. För det andra finns en spänning mellan elevens möjlighet till autonomi, som ofta bidrar till en ökad känsla av meningsfullhet, och yttre styrning som kan ha en negativ inverkan på meningsfullheten. Till sist finner elever även meningsfullhet i lärare som genuint bryr sig om både kunskapssökande och elever, och som släpper in elever som hela människor i klassrummet.

### **Mening i utbildning och bildning**

Trots att värde i både utbildning och bildning finns i skolaktiviteter för eleverna, finns en tendens att den instrumentella utbildningen premieras. När Giota (2001, s. 117) analyserar elevers motivation kring varför de går i skolan, finner hon en tämligen jämn spridning mellan elever som motiveras inifrån och av nuet, inifrån och av framtiden, utifrån (av exempelvis föräldrar och lärare) och av nuet, respektive utifrån och av framtiden. Den kategori som mest liknar ett bildningsvärde är motivationen som kommer inifrån i nuet: "[T]aking part in the tasks and activities that take place in school is important and useful for them as persons" (s. 130). Kategorin "utifrån + framtiden" är dock den mest förekommande, och framtidsorientering är vanligare än nu-orientering (s. 117). Detta resultat liknar det i Gardiners (1998, s. 202) studie i Storbritannien, där elever berättar att kunskap är mest värdefull när den praktiskt och direkt kan användas i vuxenlivet; resultaten visar även att eleverna är beredda på visst lidande i nuet så länge de gagnas av det längre fram i tiden. De praktiska livskunskaper som eleverna värderar är bland annat personlig ekonomi och att kunna fylla i formulär. En liknande framtidsorientering finns i Risenfors (2011, s. 97) studie av elever i samhällsprogrammet: Hon finner att eleverna frustreras av att de inte kvalificeras till något konkret yrke.

Det finns emellertid spår i både Risenfors och Gardiners studier av att eleverna indirekt värderar något mindre instrumentellt och mer bildningsaktigt i utbildningen. Trots hävdandet att lidande i nuet är acceptabelt i utbyte mot framtida belöningar, menar eleverna i Gardiners undersökning att det blir svårare att lära sig om de känner sig uttråkade (s. 203). Det ter sig alltså ändå finnas ett behov av stimulerande undervisning i nuet om än kanske utav instrumentella anledningar. Vidare anmärker Risenfors för det första att eleverna upplever att undervisningen i nuet "påverkar dem mer än de hade trott" (s. 113); för det andra visar framtidsorienteringen mindre på tankar om välbetalda yrken och mer på en existentiell vilja att bli lycklig: "Även om resor, utbildning och välbetalda arbeten hägrar, är det inte avsaknad av resor, att inte komma in på önskade utbildningar eller dålig ekonomi som utgör orosmolnen. Snarare framträder en sårbarhet som handlar om rädsla över att "det goda livet" kanske inte slår in" (s. 167). Risenfors märker en djupgående vilja bland eleverna att vara eller bli sig själva – något som kanske bildning snarare än utbildning ger utrymme för.

Den utbildningsinstrumentalitet som finns kommer inte nödvändigtvis från eleverna utan kan ha växt ur själva skolsystemet. Persson (1996), som finner att gymnasieelever övervägande anser att en elev på gymnasiet bör vara instrumentell, menar att behovet att få betyg gör att elever måste tygla sina intressen och inte tillåta sig att göra kunskapshungriga djupdykningar, eftersom det kan få ett negativt utfall på prestationer i andra ämnen: ”När vi utbildar oss hushållar vi med oss själva, som de humankapital vi påstås vara, och det innebär alltid ett visst mått av självförtryck i förhållande till krav formulerade av andra” (s. 157). Det är intressant att spegla Perssons analys i Giotas (2001) anmärkning att elever med ”self-now”-motivering inte presterar bra betygmässigt (s. 172). Hon når i likhet med Persson slutsatsen att ”school does not fit with pupils’ quest for self-determination and motivation to acquire knowledge in school that is meaningful for their own life and development” (ibid.).

### **Yttre styrning och autonomi**

Den yttre styrningen Giota och Persson beskriver kan länkas samman med en återkommande spänning i litteraturen mellan kontroll utifrån och elevens möjlighet till autonomi. Risenfors (2011) uppdragar att medan elevernas övergripande livsprojekt i trean på gymnasiet är ”att ta kommando över [sina] liv” (s. 144) upplever de samtidigt begränsningar i vad de får tycka och tänka där till och med ”[d]en uppmuntrande friheten att uttrycka åsikter” är ”ett upplevt tvång” (s. 109). När det gäller elevautonomi trycker Dahlbeck och Widén (2019) på vikten av att elevers erfarenheter, tankar och perspektiv spelar roll för undervisningens utformning (s. 132; jfr. Liedman (2017) om bildning och elevfrågor i teorikapitlet). Just undervisning som utgår från elever och deras kunskap finns det inte tillräckligt mycket av för Andersson och Strander (2010) i vars studie 26 procent av 18-åriga gymnasieelever håller med om påståendet ”[w]hat I am good at does not count in school” (s. 466). Andersson och Strander beskriver därför skolan som en chartersemester där alla mål redan är bestämda, och menar i stället att skolan bör vara till för autonoma upptäcktsresare (s. 472). I likhet med detta hävdar även Giota (2001) att för mycket av det elever gör i skolan följer vuxnas kriterier (s. 121). Dessa studier pekar alltså mot att en meningsfull skola bör finna utrymme för elevers kunskap, tankar och frågor.

### **Läraren**

Den sista aspekten som träder fram i litteraturen som en meningsfullhetsfaktor för elever är läraren. Gardiner (1998, s. 203) noterar att elever känner att det är viktigt att lärare ser deras ansträngningar och åstadkommanden. Lundell (1999, s. 39) finner i intervjuer med högstadiееlever att trivsel är huvudfaktorn som gör att skolan ska kännas viktig, där en trivselfaktor är att lärarna bryr sig om sina elever. Här är det intressant att ha Noddings (2012) i åtanke (se teorikapitlet). Ett tecken på en god lärarelevrelation är enligt Dahlbeck och Widén (2019) ett respektfullt bemötande där ”[e]leverna blir tagna på allvar och deltar i skapandet av en berättelse som beskriver en pågående komplex skolverklighet” (s. 138). Lärarna släpper in eleven som en hel person i undervisningen där elever verkligen [får] berätta för lärare och

andra elever vem de är” (s. 136). De hävdar vidare att elever värderar lärare som är genuint kunskapshungriga i samspel med sina elever (s. 134). Om läraren därmed är genuin i sitt kunskapande, omsorgsfull och släpper in hela eleven i klassrummet blir skolan mer meningsfull för elever.

## Sammanfattning

Det här kapitlet har alltså identifierat att forskningen visar på att elever kan värdera skolan både för dess utbildning- och bildningsmöjligheter, men att det senare ibland förtrycks av yttre tryck mot instrumentalitet. Utöver dessa sätt att se på meningsfullhet är andra faktorer som bidrar till meningsfullhet i skolan elevautonomi och lärarens attityd till eleverna och lärande. Medan elevers upplevelse av meningsfullhet indirekt träder fram i många av dessa studier är det bara Andersson och Strandens (2010) studie som explicit frågat elever om meningsfullhet i skolan, och då i enkätform. Vi menar att det är värt att undersöka elevers användning av ordet ”meningsfullhet” i samband med deras skolgång i intervjuer där vi har möjlighet att ställa följdfrågor och få en mer detaljerad bild av vad det faktiskt är som elever upplever som meningsfullt och huruvida det kan kopplas samman med analyserna som detta kapitel har redogjort för.

## Forskningsansats: Fenomenologisk hermeneutik

Man: a dance of midges,  
Gold glass in the sunlight,  
Prattle of water, palaver  
Of starlings in a disused  
Chimney, a gimcrack castle,  
Seaweed tugging the rocks,  
Guttering candles, the Northern  
Lights and the Seventh Wave.

Whose life is a bluff, professing  
To follow the laws of Nature,  
In fact a revolt, a mad  
Conspiracy and usurpation,  
Smuggling over the frontier  
Of fact a sense of value,  
Metabolism of death,  
Re-orchestration of world.

(MacNeice, 1941/2007, s.17)

Ovanstående citat beskriver människan som en varelse i konstant rörelse, vare sig detta är som solsken som reflekteras i glas, starar som flaxar i en skorsten eller tång som söker sig bort från sitt steniga fäste. Dikten fortsätter genom att ifrågasätta människans hävdande att hon lyder naturens lagar: I stället menas det att hon ”smugglar” något slags värde in i faktans värld och därigenom omvandlar den, omorkestrerar den. Dikten illustrerar två viktiga aspekter av hermeneutiken. För det första, rörelsen: Den hermeneutiska tolkningsakten rör sig konstant mellan olika poler, mellan del och helhet, mellan förförståelse och förståelse efter Hans-Georg Gadamer (1984), och när det gäller filosofen Paul Ricœur (1988), mellan förklaring och förståelse. För det andra, motsättningen mot den naturvetenskapliga förståelsen av världen, där människans subjektivitet på något sätt ska ställas åt sidan för att sanning ska uppdragas. I en hermeneutisk världsbild är det inte bara så att människan gör att omvärlden upplevs som meningsfull, utan det finns inget annat sätt att förstå sig på denna värld än genom människans tolkande.

Den hermeneutik vi följer i denna studie är vad Alveesson och Sköldberg (2008, s. 194) kallar aletisk hermeneutik, med Gadamer (1984) och Ricœur (1988) som ledsagande namn. Aletisk hermeneutik går ofta hand i hand med fenomenologi på något sätt, framvuxen som den är ur Edmund Husserls och sedan Martin Heideggers fenomenologiska filosofi. Allwood och Erikson (2017) påpekar att metodologi med Heidegger som utgångspunkt ofta kallas hermeneutisk fenomenologi, men fortsätter med att hävda att ”små detaljer [...] avgör om en ansats anses vara hermeneutisk fenomenologi eller fenomenologisk hermeneutik – detaljer som kanske säger mer om den som sätter etiketten” (s. 123). Med det i åtanke kallar vi vår forskningsansats fenomenologisk hermeneutik. Vårt tolkande av elevernas svar är hermeneutiskt, medan vår ontologiska utgångspunkt är fenomenologisk där Bengtssons (2005) regionala ontologi tillåter oss att avgränsa ”den specifika verklighet som skall studeras” (s. 36), det vill säga elevernas gemensamt levda skolvärld. Det här kapitlet kommer att börja med att reda ut fenomenologins plats i den här studien, för att sedan måla ut de aspekter från Gadamer och Ricœur som vi drar inspiration från när vi betraktar vårt intervjumaterial. Genomgående kommer kapitlet även att visa på problematik som hermeneutiken kan innebära och hur vi förhåller oss till dessa fallgropar.

### **Ut i världen: Fenomenologi, hermeneutik och sanning**

Den ontologi Ricœur arbetar utifrån växer ur en reaktion mot cartesiansk dualism. Descartes radikala skepticism ger upphov till en dualism mellan medvetandet och den verkliga världen utanför. I och med det skapas ett tankemönster vari dessa två poler inte kan förenas i förståelse: För att förstå oss på världen måste vi nå den utan medvetandet, genom empiriska studier som objektivt befrias från det opålitliga subjektet. Det är även den utgångspunkten Husserl (Zimmermann, 2015, s.34) har när han lanserar fenomenologin: Vi må inte kunna nå den riktiga, objektiva verkligheten som måste sättas in i parentes under tiden (*epoché*), men vi kan tänka oss till någon slags universell essens av olika objekt i livsvärlden, världen som vi gemensamt upplever. Det är Heidegger som utlöser det som Ricœur kallar ”en andra kopernikansk revolution” (Kristensson Uggla, 1994, s. 233) genom att vända på Husserls cartesianska tänkande: Just det faktum att vi upplever och förstår saker och ting tyder på att vi redan är ute i världen. Världen förutsätter vår förståelse. Han går från Husserls fenomenologiska epistemologi till fenomenologisk ontologi: ”[F]rom theories about knowledge to the life context that provides the conditions for knowledge in the first place” (Zimmermann, s. 34). Det är inom denna fenomenologiska värld som tolkningen, hermeneutiken, äger rum.

När subjektet redan är ute i världen, formad av den och därigenom förmögen att tolka den, kan en empirist börja bli orolig: Hur kan denna världsförankrade varelse hitta några objektiva fakta? Leder inte detta till relativism, där vad som helst skulle kunna vara sant? Hermeneutikern svarar att det egentligen är empiristen som har ett orealistiskt sätt att se på världen, och att det är inom dennes artificiella världssyn som objektivitet kontra relativitet blir ett problem: ”[V]i tillhör alltid redan en värld och endast genom att teoretiskt-abstrakt

losskoppla vår mentala aktivitet från denna värld ger vi upphov till polariteten relativism-objektivism” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 246). Det är riktigt att det kan finnas en mångfald konkurrerande tolkningar, men som Ricœur menar ”är det inte sant att alla tolkningar är likvärdiga” (Kristensson Ugglå, 1994, s. 310). Ett sätt för Ricœur att legitimera en tolkning är att sätta den i konflikt med alternativa tolkningar och väga dem mot varandra, vilket även vi gör i föreliggande studie när konkurrerande tolkningsalternativ uppenbarar sig. För Ricœur är konflikt väsentligt för att ny mening ska kunna uppdragas: Den är ”en nyckel till såväl öppenheten och kreativiteten som respekten för den andre och den starka sanningslidelsen” (ibid., s. 250).

Vad som är sant skiljer sig alltså från en traditionell empirisk studie. Det finns olika sätt att framställa denna skillnad. Zimmermann (2015) vill omdefiniera begreppet objektiv sanning som en händelse vi är del av snarare än något vi studerar på avstånd (s. 13). Jämför detta med Allwood och Erikson (2017) som i stället menar att man når hermeneutisk sanning genom att en utsaga ”är koherent (samstämmig och förenlig med) andra utsagor som vi håller för sanna” (s. 49). Ett tredje perspektiv kommer från Alvesson och Sköldberg (2008) som skriver om ”signifikativ sanning”, där sanning är det som besvarar frågan ”vad betyder det?” (s. 45). Utfallet av det här för vår studie är att vad våra informanter säger att de upplever som meningsfullt i skolan inte kan jämföras med någon extern, objektiv meningsfullhet utanför elevernas upplevelser för att bekräftas. Det de upplevt är den levda sanning som Zimmermann beskriver. I stället kan vi legitimera våra tolkningar genom att leta efter koherens: Kan vi hitta en röd tråd i elevernas svar, och kan detta sättas i en koherent helhetsbild (som kan vara både intervjun i sig och elevernas vidare skolsituation) som samtidigt beaktar dess delar? I svar på Alvesson och Sköldbergs fråga ”vad betyder det?” kan vi fråga oss vad eleverna i sina svar fyller ordet ”meningsfullhet” med i skolsammanhanget, vad detta ord betyder i just denna kontext.

## **Levd andre**

Ett exempel på komplexiteten som introduceras i världen när människan redan vandrar omkring i den, och objektivitet omvandlas eller ersätts, är den bild av livsvärlden som van Manen (1997, s. 101) beskriver i hans fenomenologiska hermeneutiska metodologi. Han kommenterar människans typer av världssituering, bland annat levd tid, idén att både det förgångna och framtiden samspelar i skapandet av det levda nuet. Viktigt för oss att beakta i denna studie är dels levd tid men särskilt levd andre. Van Manen skriver om denna andre: ”As we meet the other we are able to develop a conversational relation which allows us to transcend our *selves*” (s. 105). Eftersom vi utför gruppintervjuer med elever från samma klass, är vi beredda på att den sanning vi finner är situerad i denna aspekt av livsvärlden. Under elevernas skoltid har en sanning om vad som är meningsfullt i skolan utvecklats som transcenderar individerna, som tillåter dem att uppleva en sanning som de inte ensamma hade kommit fram till. Det finns givetvis andra ”andra” i bilden: familjemedlemmar, lärare, kamrater utanför skolan, och några av dessa röster träder in i intervjuerna. I vår regionala ontologi är dock vårt huvudfokus just klasskamraters gemensamma livsvärld.

## Gadamer och förförståelsen

Vår hermeneutiska utgångspunkt är dubbel: Vi ser eleverna som tolkande subjekt ute i livsvärlden, och vidare ska vi också tolka intervjuerna som de tolkande subjekt också vi är. Förutsättningen för att vi ska kunna tolka och förstå intervjutexten är som sagt att vi redan befinner oss ute i världen, som påverkar oss och skapar förutsättningar för oss att se mening i det vi möter. Här utgår vi från Gadamer, som talar om förförståelse som den världsbild vi har att utgå ifrån för att försöka förstå något nytt. Denna förförståelse är ”resultatet av våra erfarenheter, vår kultur och det samhälle vi lever i, och vi kan inte förstå något frikopplat från den” (Allwood & Erikson, 2017, s. 115). Förförståelsen både förutsätter och begränsar vad vi kan förstå, där gränsen blir en förståelsehorisont (ibid.). Denna horisont kan emellertid förflyttas utefter att vi möter ny förståelse och låter den omforma vår förförståelse – ”[n]y förståelse blir möjlig och nya frågor kan ställas” (ibid., s. 116). Processen modelleras efter den hermeneutiska cirkeln, som för Gadamer innefattar konstant rörelse mellan förförståelse och förståelse, där båda påverkar och förutsätter varandra ömsesidigt. I vår dubbla hermeneutik innebär det här för det första att elevernas förståelse av meningsfullhet i skolan bör ses i ett vidare sammanhang. Debatten om i vilken mån bildning bör få plats i skolan, vare sig eleverna är direkt medvetna om den, är del av en förförståelse som förutsatt deras meningstolkningar. För det andra betyder det att vi drar nytta av vår egen förförståelse för att tolka och förstå intervjuerna, samtidigt som vi också måste vara medvetna om att den förförståelsen begränsar vilka tolkningar vi gör.

Detta begränsande är också en risk med hermeneutisk metodologi, och det är just denna idén i Gadamers hermeneutik som särskilt mötts med kritik. Habermas, Apel och Ricœur har alla funnit konservatism och en avsaknad av ideologikritik i Gadamers traditionsbundenhet (Zimmermann, 2015, s. 134; Kristensson Ugglå, 1994, s. 320). Derrida menar rentutav att Gadamers hermeneutiska förståelseprojekt är ”a form of violence that seeks to overcome the other’s particularity and unique difference” (Zimmermann, s. 137). Gadamer bemöter Derridas kritik genom att hävda att ny förståelse inte går att bara assimileras in i oförändrad förförståelse, utan verklig förändring av förförståelsen *måste* ske för att förflytta förståelsehorisonten (ibid., s. 138). Ödman (2007) betonar detta i Gadamers tänkande när han menar att förståelseprocessen måste innebära en risk för tolkaren: ”[V]i [måste] inse vår kunskapsbrist och att vi genom våra frågor riskerar att själva bli förändrade av de svar materialet ger [...]; vi sätter vår existens i vågskålen” (s. 106). Som tolkare behöver vi alltså förhålla oss så öppna som möjligt för att bli överraskade av det vi läser. Det är hjälpsamt att tänka sig detta som en dialog, där vi lyssnar så lyhört som möjligt samtidigt som vi ”ställer frågor till texten” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 207).

Ett sätt att se till att förförståelsen inte överväldigar det som tolkas är att vara medveten om den och explicit deklarerar den. Ödman (2007) presenterar olika tillvägagångssätt här, bland annat att faktiskt försöka beskriva i studien vilken förförståelse forskaren går in i projektet med, men understryker snarare vikten att göra studien tydlig: ”I argumenten för våra



tolkningar och för vårt val av teorier och infallsvinklar, i tolkningarnas pregnanta formulering, i den tydlighet varmed vi återger vårt sätt att tänka kommuniceras förförståelsen” (s. 124). Vi siktar alltså på denna tydlighet, och menar även att det vi skriver i detta och föregående två kapitel bidrar till att visa vad vår förförståelse innefattar. Vi kan även kommentera att vår användning av poesi för att illustrera och tydliggöra teoretiska ansatser i studien dels återspeglar våra respektive litteraturbakgrunder som alltså utgör en del av vår förförståelse och sätt att se på texter. Poesin syftar även till att anspela på Ricœurs idéer om att maximera en texts polysemi (se underkapitlet Texten talar).

### **Ricœur: Förklaring och förståelse**

I de olika sätten att betrakta den hermeneutiska cirkeln finns alltså Gadamer's rörelse mellan förförståelse och förståelse utöver en rörelse mellan helhet och delar. En tredje hermeneutisk cirkel finns i Ricœurs användning av termerna förklaring och förståelse. Kristensson Ugglå (1994, s. 305-306) berättar att Ricœur ställer sig kritisk till att den tyska hermeneutiken separerar förklaring (naturvetenskap) och förståelse (humanvetenskap), där det senare är hermeneutikerns projekt. Ricœur anser i stället att båda behövs i tolkningsprocessen i en dialektisk relation. Ödman (2007) beskriver relationen för Ricœur som att läsa en berättelse: Vi börjar med att lyssna och följa berättelsen som den presenterar sig för oss (förståelse) och förklaringen tar vid där den inte längre besvarar de frågor vi har: ”Förklaringen ger hjälp att åter följa med i en historia när den spontana förståelsen blockerats” (s. 240). Vi kommer att ta hjälp av detta tankesätt när vi studerar intervjuerna, att förflytta oss mellan de två polerna att å ena sidan låta oss ledas igenom elevernas berättelse, och å andra sidan söka förklarande kring våra forskningsfrågeställningar. En intressant tillämpning av sådant tänkande är Lindseth och Norbergs (2004, s. 149-151) fenomenologiska hermeneutiska metodologi med Ricœur som inspiration, där de rör sig mellan vad de kallar naiv tolkning (förståelse) och strukturell analys (förklaring).

### **Texten talar**

Det finns vidare innebörder av berättelsebegreppet som leder till att tolkningsmöjligheterna öppnar sig. Både Ricœur och Gadamer vänder sig mot hermeneutikerna Schleiermacher och Diltheys hävdande att tolkning i stort sett innebär att rekonstruera talarens person eller avsikt. Kristensson Ugglå (1994) skriver till exempel om Ricœur att ”det som ska förstås är inte först och främst den som talar *bakom* texten utan det som texten talar om – textens ”*sak*” (s. 228-229). När texten författats (läs: när intervjun är transkriberad) är författaren (läs: eleverna) ”en tolkare i mängden av andra tolkare när det gäller att förstå sitt budskap” enligt Gadamer (Allwood & Erikson, 2017, s. 116). För oss betyder denna textautonomi att det är legitimt att låta intervjutexten återspeglas i den teori vi använder oss av i detta arbete (bildning kontra utbildning) trots att eleverna själva kanske inte är förtrogna med samma begreppsapparat. Denna möjlighet till mångtydighet befinner sig dessutom också på en lägre lingvistisk nivå enligt Ricœur, där polysemi i formuleringar inte är ett problem utan i stället öppnar upp tolkningsmöjligheterna ännu mer: ”För Ricœur utgör det symboliska språket inget problem

som pockar på att reduceras till entydighet. Det uppfattas i stället som en rikedom som tänkandet inte kan vara utan” (Kristensson Uggla, s. 178-179). Återigen är utfallet för vår studie dubbelt: Det innebär dels att vi bör vara öppna för en mångfald av meningssmögjligheter i det eleverna säger och låta dessa tolkningar konkurrera med varandra, men också att sättet vi förmedlar resultaten bör präglas av vardagsspråkets polysemi: Både Ödman (2007) och Lindseth och Norberg (2004) trycker på vikten av detta med utgångspunkt i Ricœurs poetiska hermeneutik.

Det finns dock risker i att betrakta texter med en sådan grad av tolkningsöppenhet. Förklaringen, eller distansen, som Ricœur introducerar till hermeneutiken i dialektik med närheten Gadamer förespråkar kan göra att läsaren kommer för långt bort från författaren och kommunikationen brister – därav Kristensson Ugglas (1994) beskrivning av Ricœurs hermeneutik som ”kommunikation på bristningsgränsen”: ”Ricœur gör kommunikationens omvägar långa och många i syfte att intensifiera kommunikationen, men samtidigt ökar därmed risken att subjektet går vilse och att kommunikationen brister. Kommunikationen blir genom denna intensifiering samtidigt sårbar och riskfylld” (s. 337). Det finns diverse möjliga negativa konsekvenser av sådan bristning. En illustration av en av dessa finns i de modernistiska poeternas projekt att låta en mångfald språk och kulturella referenser kollidera. Detta skapade onekligen något nytt och spännande, men hade också ofta elitistiska om inte också totalitära anspråk. Den metodologiska motsvarigheten skulle kunna vara Rortys (1991) rekontextualisering: Att ta en företeelse och placera den i en helt ny kontext för att få en ny förståelse av den. Vi håller med att kreativ rekontextualisering – som att jämföra teoretiska idéer med poesicitat eller betrakta elevdiskussioner med hjälp av begrepp eleverna själva inte använder – kan leda till nya insikter om ett studieobjekt. Faran är dock att tolkaren blir så förälskad i allt det spännande nya hen kan läsa in i texten att hen slutar att lyssna på den, och dialog blir monolog.

Det får alltså inte gå förlorat att hermeneutik i grunden är ett empatiskt projekt (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 245), som dessutom ska fånga in det partikulära – både van Manen (1997 s, 6) och Allwood och Erikson (2017, s. 120) framhäver att generaliserbarhet inte nödvändigtvis är ett mål i hermeneutiken, utan att det som studeras är unikt eller oersättligt. Vi strävar efter att hantera elevernas berättelser med ansvar och respekt: Att vi efter Ricœur öppnar texterna upp till en meningssmögjlighet utan att för den skull sluta lyssna på texten och förvränga snarare än expandera den. Enligt Kristensson Uggla (1994) navigerar Ricœur själv den faran genom en konstant pendling mellan kritisk distans och ”ett mer gadamerskt, nära tolkningssätt” (s. 261). En annan synvinkel är att erkänna att ”en kreativ tolkning” är ”på samma gång bunden (*liée*) och fri (*libre*). Att tolka innebär på sätt och vis att säga något nytt, i den meningen är tolkningen fri, men att göra detta utifrån något redan givet, i denna meningen är tolkningen bunden” (ibid., s. 183).

## Sammanfattning

Vi är alltså tillbaka i den hermeneutiska rörelsen vi började med, mellan förklaring och förståelse, förförståelse och förståelse, och del och helhet. Medan vi navigerar mellan alla dessa dialektiker har vi ändå som ledstjärna att inte förlora sikte på dessa ungdomars oersättlighet: Att låta deras texter vara som de är samtidigt som vi efter Ricoeur försöker intensifiera deras mening, och att vara öppna för att intervjuerna förändrar oss och vår gadamerska förförståelse snarare än tvärtom.

## Metod

I det tidigare kapitlet om fenomenologisk hermeneutik gavs en detaljerad bild av vår forskningsansats och hur den genomsyrar hela vår studie. I detta kapitel kommer metoden stå i fokus. Vårt val av metod motiveras utifrån forskningsansatsen och våra forskningsfrågor och detaljer kommer att ges i delar som handlar om genomförandet, det empiriska materialet och analysen. Till sist kommer ett delkapitel om etiska överväganden.

## Urval och genomförande

Eftersom studien har i syfte att åskådliggöra vad elever upplever är meningsfullt med deras utbildning är det självklart att det är deras röster som ska höras. Genom samtal får vi ”kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 15). På grund av omständigheterna vid covid-19 så måste man se till att allt arbete görs inom riktlinjerna för säkerhet och minimering av smittspridning. Sedan 18:de mars 2020 har alla gymnasieskolor i Sverige varit stängda och undervisning har ägt rum i digitala klassrum (Folkhälsomyndigheten, 2020). Detta har påverkat hela den metod vi hade tänkt att använda oss av samt själva skrivprocessen. Vi hade planerat att rekrytera intervjupersonerna, eleverna, själva genom att presentera studien för några klasser i olika gymnasieskolor. Vi hade planerat att hitta tre eller fyra grupper av tre elever från högskoleförberedande gymnasium och diverse program som det ekonomiska och det humanistiska. Att hitta intervjupersoner kan vara svårt under ”vanliga” tider men i rådande läge var det desto mer utmanande. Vi skrev till våra kontakter, de flesta lärare, med information om studien och ett intresseformulär (bilaga 2) med information som de kunde dela med eleverna. Eftersom vi fick förlita oss på våra kontakter, lärarna, att presentera informationen bäst de ville kunde vi inte kontrollera att informationen om intervjuerna nått fram till möjliga intervjupersoner. Lärarkåren har fullt upp med att ställa om och anpassa undervisningen efter rådande omständigheter. Då vi hade begränsade möjligheter att påverka situationen och tiden började rinna ut bestämde vi oss för att fokusera vårt urval till de elever som hade anmält sitt intresse till att delta, vilket blev en grupp från ekonomiprogrammet och en grupp från naturvetenskapsprogrammet. Då urvalet begränsades till dessa två program kan resultatet inte generaliseras. Generaliserbarhet är dock inte ett mål för studien då vi är intresserade av elevernas specifika erfarenheter. Studien ämnar att ge

insikt i hur elever på dessa program *kan* uppleva meningsfullhet. I vår gadamerska öppenhet utmanade vi vår förförståelse av sådana program med det empiriska materialet vi samlade in för analys. Då dessa elever går linjer som ofta leder till högskolestudier och specifika yrken skulle de till exempel kunna vara särskilt benägna till instrumentellt tänkande. Vi ställde aktivt sådana idéer åt sidan under analysen och var beredda på att förflytta våra förståelsehorisonter när texterna berättade om alternativa sätt att sätta mening på skolan.

### **Den kvalitativa forskningsintervjun**

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är en intervju ”ett samtal som har en struktur och ett syfte” (s. 19). Vi höll semistrukturerade, eller halvstrukturerade, gruppintervjuer då detta var den intervjutyp som bäst passade vårt syfte att undersöka deras upplevelser av meningsfullhet, ett stort och abstrakt område som krävde att vi ställde breda, öppna frågor för att sedan undersöka deras svar med följdfrågor. Gruppintervjuer liknar en-mot-en intervjuer på så sätt att intervjuaren ställer frågor och deltagarna svarar, medan deltagarna i fokusgrupper diskuterar frågorna tillsammans (Denscombe, 2016, s. 267-269). Vår metod är något av en hybrid, där vi ställde frågor men uppmuntrade eleverna att diskutera frågorna tillsammans. Detta för att vi ville studera deras gemensamma livsvärld, uttryckt särskilt genom den levda andre.

För att en intervju ska vara givande är det viktigt att ha några frågor förbestämda i en intervjuguide (bilaga 1) och dessa frågor borde formuleras i intervjupersonens vardagsspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147). ”En bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till att skapa en god intervjuinteraktion” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146). Frågan vi bestämde oss för att börja intervjuerna med var en variant av den som Skolverket (2018) ställer i attitydundersökningen om hur ofta det känns meningsfullt att gå i skolan; sedan gick vi in i mer detalj med frågor om program, ämnen och lektioner. Frågorna hade en kronologisk ordning, från det förgångna till framtiden. Eftersom vi var medvetna om att elevernas svar skulle kunna omfatta en skoljargong som kanske inte reflekterade deras egentliga uppfattningar om meningsfullhet, konstruerade vi en frågeuppsättning som varierade mellan explicita frågor om meningsfullhet och mer indirekta frågor, till exempel om hur de tänkte kring ämnesval. Vi hoppades även att variationen skulle kunna ge upphov till produktiv *ricœursk* konflikt för vårt tolkande.

Då en av oss ledde intervjun förde den andre fältanteckningar och kunde också ställa följdfrågor om tillfället uppstod. Eftersom vi genomförde intervjuerna över Zoom på våra datorer kom fältanteckningarna att innehålla observationer av känslouttryck, plötsliga reaktioner till exempel. Direkt efter intervjuerna utvecklade vi våra anteckningar genom att inkludera våra omedelbara tankar om vad som verkade meningsfullt för intervjupersonerna. Dessa reflektioner gjorde att vi bättre kunde komma ihåg ‘den levande intervjusituationen’ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 145).

## **Digitala intervjuer**

Digitala intervjuer eller samtal i realtid och med visuell kontakt kan likna konventionella intervjuer, dock är det inte riktigt samma sak. Det finns flera vanliga problem som erfars av de flesta som har använt digitala plattformar. Tidsfördröjning är ett vanligt förekommande problem (Denscombe, 2016, s. 284) och även mindre fördröjningar kan påverka synen på deltagarna och gör att de uppfattas som ofokuserade och mindre vänliga (Jiang, 2020). En annan utmaning kan vara att det är svårare att 'läsa' sociala signaler som ögonkontakt och pauser i talet och det är dessa signaler som hjälper till att skapa en helhetsbild av det som förmedlas och vad som förväntas i svar från den som lyssnar (Sklar, 2020). Tillsammans kan dessa problem göra digitala intervjuer till en uttröttande och frustrerande process och till följd mindre givande i forskningssituationer.

Digitala intervjuer har dock inte bara nackdelar. Digitala eller internetbaserade intervjuer kan vara fördelaktiga även i ordinarie tider då man undviker resekostnader och tidsåtgång (Denscombe, 2016, s. 281). Deltagare behöver bara tillgång till dator, surfplatta eller mobil och internetuppkoppling. Dessutom hade eleverna, som tidigare påpekats, haft digital undervisning i flera veckor och det fanns viss vana hos dem om hur det går till. Då inspelningsutrustningen kan ha effekt på intervjupersonens öppenhet (Denscombe, 2016, s. 280) är det en fördel att eleverna är vana vid att interagera på detta sätt. De kanske inte är vana vid att bli inspelade men när man redan sitter framför kameran är det mindre påträngande.

Det kan ifrågasättas huruvida intervjusituationen i sig (vare sig om den är digital eller inte) är tillräcklig för att få en insikt i elevernas livsvärld. Sammanhanget kan upplevas som främmande och intervjuareffekten riskerar att leda till att elevernas svar reflekterar vad de tror att intervjuaren vill höra (Denscombe, 2016, s. 271); en bra intervjuperson, en som är samarbetsvillig och kunnig, ger inte alltid det bästa informationen till forskaren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 181). Vi var mycket intresserade av Risenfors (2011) studie om gymnasieelevers livsåskådning där datainsamlingen omfattade en blandning av observation, grupp- och enskilda intervjuer och brevskrivande. Något så omfattande var dock inte möjligt för vår studie, särskilt under de rådande omständigheterna. I stället tillförde valet att göra gruppintervjuer en möjlighet att i viss mån få insyn i elevernas livsvärld genom den levda andre. Vidare förhöll vi oss neutrala under intervjun och tog ett steg tillbaka så mycket som möjligt: Förutom frågor och följdfrågor skötte eleverna i stort sett allt annat, som att till exempel fördela ordet eller be en kamrat att upprepa sig när uppkopplingen strulade.

## **Pilotintervjuer**

Då vi båda är mer vana vid rollen som antingen lärare eller student snarare än forskare bestämde vi oss för att genomföra pilotintervjuer i syftet att öva på våra färdigheter som intervjuare; färdigheter som bidrar till att minska intervjuareffekten och tillse att vi fick fram den information vi behövde för analysen (Denscombe, 2016, s. 273-275). I stället för att göra gruppintervjuer, vilket hade varit för krävande, bestämde vi oss för att vardera hitta en

informant och göra en-mot-en-intervjuer, och därefter genomföra en tillsammans. Detta gjorde att vi både hade övat på intervjuteknik men också att vi hade möjligheten att ta reda på om våra frågor fungerade i en intervjusituation. Vidare gav det oss möjligheten att bekanta oss med programmet vi använde utifall det skulle uppstå några tekniska problem. Samtliga intervjuer saknade gruppaspekten, dock var de givande av tidigare nämnda skäl och den sista gav oss även möjligheten att observera vår egen dynamik som forskarpar. I och med denna övning kunde vi även stärka intervjuens validitet, eftersom vi minskade risken för att vår begränsade erfarenhet påverkade intervjusituationen: Eleverna skulle kunna ha känt sig mer obekväma eller tappat förtroende för oss om vi inte hade verkat veta vad vi skulle göra.

### **Det empiriska materialet**

De två gruppintervjuerna som bestod av tre elever var genomfördes den 8:e och 11:e maj 2020. De resulterade i 109 minuter inspelad video och 36 sidor transkriptioner och det är dessa transkriptioner som blev analysobjekt. Omständigheterna gjorde att vi utförde digitala intervjuer som kan hämma och dölja vissa former av kommunikation som ansiktsuttryck och kroppsspråk. På grund av detta har vårt fokus nästan uteslutande varit på det verbala, och det är därför vi inte beaktar levtt rum eller levd kropp i vår fenomenologiska ansats. En fördel med digitala intervjuer är att det underlättar transkriberingsprocessen då man kan se vem som talar, men även med det visuella kunde det vara utmanande att höra vad som sades och vem pratade när uppkopplingen strulade eller personer pratade i munnen på varandra. Då transkriptioner är konstruktioner från muntligt till skriftligt språk och då vi delade detta tunga arbete var det viktigt att jämföra sättet att transkribera för att öka reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Att säkra validiteten är mer utmanande och då kan det vara till fördel att fråga vilken sorts transkribering passar forskningssyftet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). För denna studie ger en ordagrann transkribering den mest autentiska bilden av intervjupersonen. Dock valde vi att vid två tillfällen frånga det ordagranna och rätta vissa språkliga misstag, detta av etiska skäl då det ”kan leda till en oetisk stigmatisering av specifika personer eller grupper av människor” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). Slutligen är det av värde att påpeka att även då det är transkriptioner som analyseras så går det inte att skilja dem från de intervjuerna som hölls och då har vi använt transkriptioner snarare som medel eller verktyg för tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208).

Ödman (2007) beskriver hur man i den hermeneutiska tolkningsprocessen hela tiden måste ”växla mellan olika abstraktionsnivåer och kontexter” i sin strävan efter en koherent helhetsbild bland delarna (s. 239). Utifrån det här bestämde vi oss för att kontakta två elever från ekonomiprogrammet efteråt för att följa upp något de hade sagt i intervjun via epost. Detta var dels när vi inte hade velat störa samtalets naturliga flyt, där något intressant kom upp men sedan övergavs fort, och dels när elevens idéer verkade skilja sig från vad de andra i gruppen sa. Det var även en möjlighet att försöka säkerställa oss om att elevernas inlägg faktiskt representerade deras upplevelser.

## **Analysprocessen**

När transkriberingen var klar började vi med analysen. Analysprocessen kan liknas vid litterär forskning, ett område familjärt för oss båda och inkluderar den humanistiska 'meningstolkning' som har en djup och kritisk relation till texten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223). Analysen har dock centerats runt en hermeneutisk meningstolkning som beskrivs i detalj i kapitlet om fenomenologisk hermeneutik. Vi började med en naiv läsning av transkriptionen för att få en förståelse av helbilden, där vi förhöll oss så öppna som möjligt för vad intervjun berättade för oss. Detta innefattade alltså vårt gadamerska lyssnande. Lyssnandet präglade också vårt beslut att strukturera resultat och analys efter dominanta teman i elevernas berättelse snarare än att införa en struktur som passade våra frågeställningar. Ricœurs hävdan att mening särskilt groor i konflikt gjorde att vi fokuserade mycket på motsägelser i elevernas berättelser och strävade efter en koherent helhetsbild som förklarade dessa konflikter. Vi gick fram och tillbaka mellan helheten och delarna och reflekterade kontinuerligt över de olika tolkningarna. För att förstärka konflikten använde vi oss även av varandra, och jämförde och diskuterade tolkningar. Ricœurs förklaringsbegrepp var vårt sätt att knyta an intervjun till våra frågeställningar: Eftersom eleverna själva inte använder bildningsbegrepp var det del av vår tolkning att förklara hur det de sa exemplifierade meningsfullhet i termer av antingen bildning eller utbildning.

Van Manen (2002, s. 237) menar att själva skrivandet också är en del av analysprocessen, och så var det också för oss. De senare tolkningsrundorna utformades i vårt sökande efter de rätta orden för att uttrycka våra tolkningar. Ett mer vardagligt, skönlitterärt språk användes i linje med Ricœurs poetiska hermeneutik för att öppna upp språket för läsarens tolkningar och för att göra elevernas svar mer levande: Som omnämnt är en fenomenologisk hermeneutisk studie ett empatiskt projekt, och vi menar att detta sätt att skriva gör det enklare för läsare att uppleva eleverna från transkriberingen som riktiga människor som kan empatiseras med.

## **Etiska överväganden**

Utöver det faktum att en fenomenologisk hermeneutisk ansats präglas genomgående av etiska överväganden, har vi också guidats av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dess principer skyddar individer från "psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning" (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5) och delas in i fyra krav.

För det första, informationskravet: När vi kontaktade lärare om studien för att rekrytera elever, skickade vi med ett intresseformulär (bilaga 2). I detta presenterade vi oss och studien, syftet och att vi hade tänkt att samla in material genom digitala intervjuer. Vi informerade även att vi skulle spela in intervjuerna.

För det andra, samtyckeskravet: Detta krav uppfyllde vi när själva intervjuerna genomfördes. Efter att vi presenterat oss och syftet med studien fick intervjupersonerna läsa samtyckesformuläret (bilaga 3) i realtid. Efter att de läst det kryssade de i det och skickade det

till oss. Då samtliga intervjupersoner som var närvarande läst igenom formuläret och godkänt det påbörjade vi inspelningen och själva intervjun. Detta var extra viktigt för oss då vi inte informerat om studien personligen och inte kunde vara säkra på att alla hade läst igenom intresseformuläret. Eftersom alla intervjupersonerna var över 18 år behövde vi inte samtycke från vårdnadshavare. Samtyckeskravet täcker också rätten att avbryta medverkan när som helst utan negativa påföljder eller påtryckningar att stanna (ibid., s. 10). De första två kraven är enligt rådet särskilt viktiga när deltagarna ska ha en aktiv insats (ibid., s. 9-10), i detta fall att de ska dela sina perspektiv under intervjun.

För det tredje, konfidentialitetskravet: Särskilt viktigt är att forskare borde ta hänsyn till ”etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer” och tystandsplikt borde införas (ibid., s. 12). Detta krav var utmanande att uppfylla då anonymitet kan ses som ett kontinuum från full anonymitet till full identifierbarhet (Scott, 2005, s. 249): Vi behövde väga upp ”two competing priorities: maximising protection of participants’ identities and maintaining the value and integrity of the data” (Saunders, Kitzinger & Kitzinger, 2015, s. 617). Då det inte går inte identifiera någon skola eftersom vi inte har nämnt region och har återhållit information som kan göra att regionen kan identifieras bestämde vi oss för att ändra namn på eleverna och även lärare men lämna kvar andra detaljer. Detta val kom från att möjliga negativa effekter skulle vara små då eleverna kommer att ha slutat gymnasiet när studien publiceras och att andra avrapporteringar eller ändringar skulle förstöra integriteten och autenticiteten av det empiriska materialet. Vi ville ha kvar namn på elever (i stället för att använda siffror som elev 1 till exempel) då det är viktigt för vår fenomenologiska hermeneutiska ansats att betrakta intervjupersonerna som hela människor. Vi valde pseudonymer som reflekterade intervjupersonens kön och etniska bakgrund. Detta gjorde att vårt empiriska material kunde behålla relevant information (till exempel i relation till ämnesval) men också för att se till att vår studie inte förvrider information som sedan skulle kunna användas i framtida forskning (av oss eller andra).

För det fjärde, nyttjandekravet: I samband med detta och kravet om konfidentialitet har vi förvarat material på ett sätt att andra inte kan komma åt det, på våra personliga datorer som är skyddade med lösenord. Dessutom ska vi förstöra allt material efter att studien är klar, såsom handskrivna anteckningar, transkriptioner och videoinspelningar. Till slut, har vi också följt rekommendationerna att fråga intervjupersonerna om de vill veta om studiens resultat (ibid., s. 15; se bilaga 3) och kommer att skicka information till dem som har tackat ja och lämnat kontaktdetaljer.

## **Resultat och analys**

Detta kapitel innefattar både en redogörelse för intervjuerna samt vår tolkning av dem. På ett berättande sätt framställer vi intervjun och de övergripande teman relaterade till meningsfullhet i skolan som kom fram i diskussionerna. Alla namn (inklusive lärares) har fingerats (se metodkapitlet om etiska övervägningar).



## Ekonomerna

Ekonomerna – Saga, Aida och Rasmus – sätter sig vid datorn för att ha det här samtalet en fredagmorgon. De har valt tiden för att de inte har några lektioner denna dag. Rasmus var inte särskilt nöjd med valet men har gått med på det ändå. Under samtalet sitter Saga och Rasmus ostört i ett sovrum eller vardagsrum, medan Aida får besök både av en hund och en människa som är nyfikna på vad hon har för sig. Flera gånger under samtalet flyttar hon runt i sitt hem för att få bättre uppkoppling, tills hon sitter precis bredvid wifi-routern. Vi börjar med en presentation om de tre samtalarna.

### Saga

Saga uttrycker sig överlag mest positivt om skolan. Hon upprepar flera gånger att det är meningsfullt att gå i skolan, ofta samtidigt som hon markerar hur länge hon nu har gått där:

Eh, jag tycker att det är otroligt meningsfullt att gå till skolan. Och det har jag tyckt, alltså, under hela mina tretton år i skolan att det har känts, alltså varje dag har jag gått till skolan, glad och nöjd att få komma dit.

När samtalet senare har gått över i en diskussion om allt det som har känts meningslöst på ämnes- och lektionsnivå, återkommer Saga plötsligt till det här uttalandet om skolan i helhet och understryker att ”nä, jag tycker skolan är meningsfull och jag vill spegla det i svaret också”. Samtidigt håller hon med de andra om att det finns gott om saker i skolan som inte alltid känns meningsfulla, och hon ger exempel som får Aida att skratta. Saga verkar ha reflekterat i förväg över hur hon vill framställa sin bild av skolan i intervjun. I hennes levda tid får det förflutna mycket plats med dessa upprepade hänvisningar till hela skolgången, och detta förflutna verkar i inte stå i vidare konflikt med framtiden: Hon är stolt över det hon har åstadkommit – ”jag har uppnått alla de mål som jag hade” – och känner sig redo inför det som komma skall på högskolan.

### Rasmus

I kontrast mot Saga är Rasmus den som uttrycker sig mest negativt om sin skolgång under samtalet. När Saga har börjat diskussionen med citatet ovan, flikar Rasmus in:

Jag håller inte riktigt med dig, jag tycker att jag har nog inte känt att det känts meningsfullt någonsin. Inte, skolan känns meningsfull i det syftet att, här går jag fast min tid blir välsponderad, det tycker jag inte, sen ser jag absolut att jag *måste* gå på grund av att man måste ha på CV och andra jobbpreferenser att man gått i skolan.

Det Rasmus säger påminner om det Persson (1996) hävdar om att skolan skapar utbildningsberoende som tränger ut möjligheter till kunskapshunger och meningsfull kunskap. Rasmus framhäver *tvånget* att gå i skolan för att få jobb, utan att säga att detta gör att skolan känns meningsfull. Rasmus pratar ibland om att skolan inte är effektiv nog. Det här skulle kunna tolkas som att meningsfullhet i skolan för Rasmus har vuxit ur den skoldiskurs som

Biesta (2010) lägger märke till där effektivitet ersätter andra möjliga meningar med skolan i skolväsendets jakt på mätning – ett exempel är Hatties (2007) fokus på effektivitetsmätningar. Biesta poängterar dock att det finns en tomhet i att värdera effektivitet, och menar i stället att vi bör fråga oss *vad* eller *vem* något är effektivt för (s. 14). Vi tolkar också det Rasmus säger om effektivitet som ett tecken på att det finns något som saknas i hans skolgång. När han pratar om en avsaknad av effektivitet pratar han ofta också om annat som fattas. Han uttrycker till exempel en skörhet inför att klara av livet efter skolan. De är lediga idag, och all denna lediga tid skulle kunna ha använts för att göra honom mer redo inför vuxenlivet:

...så mycket man kunde göra på den tiden om man inte skulle gått i skolan, då är det ganska konstigt att ha en ledig dag i veckan för övrigt från helgen. Jag tycker att när man ska, när målet är att lära sig så mycket som möjligt på så lite tid som möjligt för att förbereda sig inför arbetslivet, när man kommer ut och har typ noll erfarenhet.

För Rasmus visar alla håltimmar och lediga dagar att det finns utrymme för att lära sig mer saker som skulle förbereda honom bättre för arbetslivet. Ett område som han vill ha mer av, och som diskuteras närmare längre ner, är personlig utveckling som han tycker borde vara en egen kurs. I jämförelse med Saga är Rasmus förflutna och framtid i tydligare konflikt med varandra: Samtalet präglas av att han inte anser att hans skoltid har räckt till för att ge honom de verktyg han behöver för att möta det som kommer.

### **Aida**

Aida positionerar sig direkt mellan Saga och Rasmus, och säger att ”Asså jag kan se det lite från båda sidorna”. Hon intalar sig själv vikten av att hon som tjej får gå i skolan: ”[A]men tänk om jag inte haft den här möjligheten som jag har, då jämför jag lite mig själv med de tjejer som faktiskt inte får gå till skolan, och då tänker jag ok, amen all kunskap är bra kunskap och det är ju bra att kunna saker”. Samtidigt instämmer hon med Rasmus och ifrågasätter om skolan verkligen är den ”bästa användningen av den tiden jag har”. Hon rycker på axlarna och upprepar sig, fast nu lite affekterat, att ”[a]ll kunskap är bra kunskap, antar jag!” Hon köper inte riktigt den här plattityden trots att hon försöker intala sig själv att den är sann ibland.

Denna polariserande rörelse mellan meningsletande och ett ironiserande av meningsletande präglar också resten av samtalet. Trots att hon ofta talar rätt positivt om skolan, där många ämnen och aktiviteter har varit kul, säger hon också att hon har lidit sig igenom gymnasiet. Det förflutna spelar en roll här: Egentligen ångrar hon att hon valde den här skolan och ville byta i tvåan, men bestämde sig för att hon ville bryta mönstret från grundskolan där hon bytte skola ”typ, eh, sju gånger”. För henne har detta slag för att ta kontroll över sin livsberättelse kommit i utbyte mot en svår gymnasietid. Nu räknar hon dagarna tills det är över, och är redo för högskolan.

## **Framtiden**

Eleverna samtalar ungefär en månad innan de tar studenten, så det är inte så konstigt att framtiden hägrar lite extra under intervjun. Samtidigt kan mycket fokus på framtiden tolkas som ett tecken på instrumentalitet: Att de ser mening i skolan i termer av hur allt kunskapande ska komma till framtida användning, och inte i termer av ett inbyggt bildningsvärde. Aida och Saga pratar mycket om skolans roll i att förbereda dem för högskolestudier. Rasmus blandar sig inte in i det samtalet så mycket, utan pratar mer om hur han ska klara arbetslivet utan mycket på CV:t. Alla tre håller med om att det finns många praktiska livskunskaper skolan inte har gett dem.

### ***Den akademiska framtiden***

Egentligen har alla tre lite svårt att hitta mening i ämnena svenska och engelska, men förutom engelskans praktiska aspekter ("alla ska kunna det för att vi ska kunna på nåt sätt connecta till, asså till omvärlden") är det förberedelse inför högskolestudier som understryks. Det är också lärarens röst som träder fram när eleverna pratar om vikten att utveckla deras akademiska språk:

...jag tycker det är jättebra att vi jobbar med vårt akademiska språk för det är viktigt, där är ju verkligen så här, ämnet har vart så här, ja, nu ska vi gå från gymnasiet till den verkliga världen när ni ska ut och plugga liksom, så måste ni ha ett akademiskt språk.

Att Sagas uttalande går över i lärarens motivationer för lektionsinnehåll visar att eleverna i viss mån förmedlar de anledningarna lärarna har gett för att de ska skriva PM jämt och ständigt. Var lärmotivationer tar slut och var elevernas egna upplevelser av meningsfullhet tar vid är otydligt. En liknande otydlighet kommer fram när de berättar att de har tyckt att Engelska 7 har känts lite meningslöst i år: Aida funderar över om detta är för att de inte har lärt sig tillräckligt många nya svåra begrepp: "[J]ag har fått lära mig mer akademiska begrepp från typ Suits, asså på Netflix". Under andra delar av samtalet är hon dock mer trevande om vad det är som har gjort kursen så tillintetsägande: "[J]ag känner inte att jag har lärt mig nånting i engelskan överhuvudtaget det har varit asså, något..." Saga ger en bild av ett mer övergripande problem i engelskakursen, "att vi inte gör tillräckligt svåra grejer så man blir inte riktigt utmanad och stimulerad". En avsaknad av akademisk förberedelse är alltså inte en solklar anledning till varför kursen inte har varit lyckad, utan den har heller inte gjort ett avtryck i dem där de upplevt förändring, stimulans och utmaningar.

Även gymnasiearbetet får beröm av Saga och Aida för dess förberedelse inför högskolan, men även här finns det andra faktorer som har gjort att det har känts meningsfullt. När vi frågar vilka ämnen eller kurser som har förändrat dem mest svarar Saga att gymnasiearbetet

har förändrat en del, eh, i en positiv riktning för att verkligen få en tilltro till sig själv att shit, du kan skriva akademiskt du kan skriva långa uppsatser och avhandlingar och det går väldigt väldigt bra. Det ger liksom ett lugn inför kommande studier att man har en stabil grund...

Här är det alltså inte bara relevansen av akademisk förberedelse som värderas, utan Saga har fått en bättre självkänsla av att ha genomfört ett längre projekt. Pratet om gymnasiearbetet och akademisk förberedelse uppdagar också ett relationellt värde, där läraren de har haft prisas för att ”han är väldigt mån om att vi ska, eh, bli förberedda inför högskolan.” De har upplevt att han bryr sig om att de ska klara sig bra i framtiden.

Den akademiska meningen kommer också fram när Rasmus säger att han tycker att grupparbeten är helt meningslösa och borde tas bort. Aida och Rasmus diskuterar det här fram och tillbaka ganska länge. Aida presenterar olika sätt som grupparbeten är bra. Främst tänker hon sig att det kommer att bli mycket grupparbete på högskolan:

Visst, grupparbeten kan kännas jobbiga och så men i högskolan är det väldigt väldigt mycket grupparbeten och många liksom, eh, många sorter, eller ja de flesta examinationer kanske ja, jag vet inte om det är de flesta men jättemånga, em, uppsatser examinationer och så görs i grupp, så det är därför det är väldigt, väldigt viktigt att träna sig på att bli duktig på grupparbete i gymnasiet, så därför känner jag, därför gillar jag grupparbeten lite...

De trevande omformuleringarna här visar att Aida är lite osäker om hur det verkligen går till på högskolan, och det är möjligt att hon helt enkelt antar att de grupparbeten de gör är i syfte att träna sig på det de ska göra senare i högre utbildningar. När hon och Rasmus debatterar grupparbetets vara eller icke vara är det inte bra nog att säga att Aida faktiskt gillar grupparbeten, utan instrumentella argument måste presenteras. En skolkultur tittar fram där det mesta som görs motiveras med att elever ska förberedas inför högskolestudier, där nytta väger tyngre än något som är kul.

Den här tolkningen att en del av elevernas instrumentalitet grundas i en skoljargong där mycket skolarbete motiveras med att det ska hjälpa dem att klara högskolan blir särskilt tydlig i kontexten av det de säger att de saknar i skolan: Deras idealbild av skolan är inte en avskalad version där allting är akademisk förberedelse, utan Aida flikar in att Rasmus idé om en kurs i personlig utveckling bland annat skulle vara ”lite, relieving, från det akademiska”, och Sagas annars positiva bild av skolan får lite mörker när hon reflekterar över det som har fattats:

[D]et är klart att skolan har gett oss ganska bra förutsättningar för att klara kommande här, med universitetet och allt vad det innebär, just sett ur en akademisk synvinkel. Däremot så tycker jag att skolan har fallerat, både gymnasiet men också högstadiet och mellanstadiet när det gäller precis som Rasmus var inne på tidigare att hjälpa oss bli människor som klarar allt *annat* än akademiska situationer, så allt som innefattas i, amen sociala sammanhang och så vidare, det har skolan inte, amen hjälpt oss hantera, vi har inte fått några verktyg för det. Och det är väl också viktigt tycker jag, att man ska, så.

Det är intressant att ställa Sagas tankar i kontrast mot det ämnesplanen för engelska på gymnasiet (Skolverket, 2011b) stipulerar att elever ska få göra under engelskundervisningen. I Engelska 7 ska de bland annat möta ”[s]amhällsfrågor, kulturella, historiska, politiska och sociala förhållanden samt etiska och existentiella frågor i olika sammanhang och delar av världen där engelska används.” Kursen bör med andra ord förbereda elever för en mängd olika sociala sammanhang: Den kanske till och med främjar det globala medborgarskapet som

Nussbaum (2009) beskriver, som innefattar bland annat "the human development of students" (s. 8). Antingen har detta centrala innehåll bortgått från kursen, eller så har det inte genomtyrat den tydligt nog.

### **(Arbets)livsframtiden**

Rasmus håller med Saga att det finns mer skolan borde lära ut "än bara akademiskt". Han menar att skolan borde fokusera på "vad som är viktigt att ha med sig *vidare*, inte bara vad som är bra att kunna utan vad som är viktigt att ha med sig, vad måste man ha med sig för att få ett jobb". Det som fattas ter sig vara en blandning mellan sociala kunskaper – att kunna samspela med andra – och praktiska livskunskaper. Det Saga säger om att klara av sociala sammanhang återfinns också i Rasmus bild av vad en kurs i personlig utveckling skulle innebära: "[H]ur man ska interagera med andra". Aida å andra sidan hoppar på idén om en kurs om personlig utveckling med tolkningen att en sådan kurs också skulle handla om privatekonomi. Saga håller med, och berättar om hur svårt det var att behöva börja ansvara för sin personliga ekonomi när hon blev myndig:

...när jag fyllde år och skulle ta över alla mina fonder och räkningar och skit själv, det var ju assvårt, jag visste ju inte hur man gjorde det liksom. Det har jag aldrig lärt mig i skolan. Men jag kan räkna ut arean på ett blåbär liksom, men jag kan inte, jag vet inte hur man ska förhålla sig till, amen såna där bra grejer som typ privatekonomi och sånt.

Det blir tydligt att om skolans främsta syfte är att instrumentellt förbereda eleverna för framtiden så blir det svårt att försvara dels avsaknaden av aspekter av vuxenlivet, och dels sådant skolinnehåll som inte kommer till tydlig användning i framtiden. Varför lär man sig att räkna ut arean på ett blåbär, och inte hur man betalar räkningar?

### **Vad är meningslöst?**

Betoning på framtida användning kommer fram även när eleverna diskuterar vad som känns meningslöst i skolan. Genom hela samtalet blir ofta naturkunskap ett exempel på en kurs som inte känns vidare meningsfull för dem. Aida skrattar när hon säger "naturkunskap, vad gör det i mitt liv?" Kursen platsar inte riktigt i programmet enligt eleverna även om den ska behandla "kunskapsområden som har vuxit fram där naturvetenskap möter samhällsvetenskap" (Skolverket, 2011c). Både Saga och Rasmus pratar om ämnets lämplighet just i ekonomiprogrammet. Saga försöker vara generös samtidigt som det är med glimten i ögat som hon säger att kunskap om celler kanske blir användbart en dag "för oss ekonomer också" – "[m]an vet ju inte liksom". Rasmus är mer blankt avfärdande: "[A]men typ naturkunskap för ekonomielever är väl jag vet inte riktigt när vi kommer använda oss utav det vi gjorde där om organismer och celler och sånt det tyckte jag var ganska meningslöst lärande". Det de lär sig borde inte bara kunna komma till framtida användning utan också vara så direkt relevant för dem som *ekonomer* som möjligt. Det här kan sättas i kontexten att en idé i gymnasieskola 2011 (Skolverket, 2011d) är att även gymnasiegemensamma ämnen ska "samspela med programmets karaktärsämnen" (s. 13), så att det ska finnas "anknytning till elevernas utbildning" även i engelskakurserna (Skolverket, 2011b). Denna idé, eller möjligtvis det

faktum att eleverna har valt ett mer yrkesinriktat studieförberedande program, har fått avtryck i elevernas sätt att tänka på kurserna, där meningsfullheten är lättare att finna i ämnen med tydligare programrelevans.

### ***Svenska, engelska och mätbarheten***

Som det nämndes ovan har eleverna svårt att sätta fingret på vad meningen är med svenska och engelska utanför det som utvecklar deras akademiska språk. Eftersom båda är gymnasiegemensamma ämnen vet de att det är meningen att dessa ämnen ska vara extra viktiga: Rasmus säger att ”svenska, engelska har vart jätteviktigt, bland de viktigaste kurserna” men säger inte vad som har varit viktigt med dem utan återvänder till hans huvudbudskap att ”skolan är absolut obligatorisk och viktig, men den är inte meningsfull”. Det är intressant att han skiljer på ”viktig” och ”meningsfull”: Han vet att han behöver de här ämnena för att kvalificera sig vidare, men det gör de inte meningsfulla. Saga försöker sig på att formulera syftet med de här ämnena, även hon lite vagt:

Det är väl en grundpelare – asså svenska måste vi läsa för att det är, asså de tre är ju kärnkurser, och att det är la viktigt asså, ja, om man ska ta sig an vidare studier som vi tre måste göra så, eh, får man ju kunna det liksom.

Återigen framstår det som kan tolkas som ett utbildningsberoende i Perssons (1996) mening: De går ett studieförberedande program och måste skaffa sig högskoleutbildning för att få ett yrke, och då måste de bli godkända i de gymnasiegemensamma ämnena. Aida räddar Saga med att tillägga att i svenskan utvecklar man sitt akademiska språk, men samtidigt säger hon att ”nån mer svenska än jag kunde innan jag började det gör jag inte”.

Vi uttyder en tendens att eleverna blir frustrerade när utveckling inte kan ses. Det är svårt att tänka sig att de inte har blivit bättre på svenska alls under hela året, och Aidas utbristande att hon inte har lärt sig någonting i Engelska 7 är också svårt att tro. Det är emellertid inte lätt att se sin egen språkutveckling, särskilt när språknivån är högre och ny kunskap inte lika förändrande som innan. Aida berättar att genomgångar är en särskilt meningsfull lektionsaktivitet därför att ”det är väldigt väldigt viktigt att läraren går igenom det som man behöver kunna”. Resultatsfokus och utbildningsberoendet återvänder här, där det finns ett intresse för att kunna just det man behöver för att uppnå ett visst resultat. Samma tydlighet är inte möjlig i engelskan, där kommunikationsförmågan väger tyngre än faktakunskap. Rasmus säger att kursen som har förändrat honom mest är företagsekonomi,

för det är nog det som, ja, jag blev mest chockad av, hur det var, och vad man skulle göra och vad det finns för, amen olika syften inom företagsekonomi. Även om det är ett väldigt tråkigt svar så är det nog det som, ja. Allting annat tycker jag har varit ganska basic...

Förklaringen är svårtolkad. Hans anspelande på *hur* det är, *vad* man ska göra och vilka syften som finns i ämnesområdet ger en bild av att han värderar något konkret, där chocken består av ett upptäckande av mycket kunskap han inte hade förut. Kontrasten med andra ämnen som har varit ”ganska basic” tolkar vi som en upplevd meningsfullhet i det som är mer mätbart.

Rasmus värderar att han kan se en tydlig skillnad mellan vad han kunde innan och efter kursen.

### **Onödiga uppgifter**

Samtalet fortsätter med att eleverna fortfarande har svårt att se mening i kunskap som inte har en tydlig användning. Saga konstaterar att ”vi lär oss ganska mycket i skolan som är så här vi bara lär oss det för att det står i Läroplanen för att nån har beslutat om det liksom”. Resonemanget går inte vidare till att det kan ha funnits en tanke i stoffurvalen, utan detta läroplansinnehåll förblir något som en mystisk upphovsperson har utsatt dem för. Ibland ter sig kunskapen de ska ta åt sig vara ett medel för en annan kunskap snarare än ett mål i sig. Saga anmärker att det var rätt tråkigt att lära sig om svensk språkhistoria, och antar att processen att lära sig detta är till för att ”vi ska boosta vårt språk, lära oss så många svåra akademiska ord som möjligt liksom. Inte att vi ska läsa, ja, fornsvenskan där på 1500-talet, då pratade de så här”.

Efter att ha förundrat sig över allt de gör i svenskan som känns onödigt – Aida tror man skulle kunna fylla en halv termin med ”onödiga uppgifter” – tillägger hon till slut att ”jag tycker inte att vi ska lägga tid på icke-examinerande uppgifter. Jag tycker att det är *väldigt* stor slöseri med tid.” Det finns här alltså en tanke att det är aktiviteter som mäts genom betygsbedömning och som därför bidrar till elevernas vidarekvalificering som känns meningsfulla. Saga instämmer. Så här långt är elevernas bild av vad som är meningsfullt tämligen instrumentellt inriktat, även om en del av detta grundas i en vidare skolkultur. I nästa delkapitel tittar vi på hur de tänkte när de valde ämnen för att se om denna instrumentalitet består där eller om valen skedde utav intresse.

### **Ämnesval**

När vi frågar hur de har tänkt när de har valt ämnen och inriktningar kommer det fram att Aida alltid har varit intresserad av juridik och velat jobba med det, så därför var ekonomi-juridikinriktningen självklar. Hon berättar också att hon har tyckt mycket om retorikkursen som hon har valt till, ”kanske för att jag tycker om att prata”. För Saga var efterfrågan inte hög nog för att hon skulle få fortsätta med Tyska 5 trots att hon älskar ämnet ”mer än något annat”. Det finns alltså ibland triviala, externa faktorer som gör att eleverna inte alltid kan välja de ämnen de brinner för och vill fördjupa sig i. I stället blev det ett mer strategiskt val från Saga:

...och då valde jag matte på grund av att det är smart att få den behörigheten i stället för att läsa in på Komvux även om jag inte tycker att det är kul, och då lade jag den som utökad kurs så den inte drar ner mitt betygsnitt eftersom jag läser, ja, en kurs mer än vad man behöver då, osså tog jag en safecard då där jag vet att jag kommer att få bra betyg och lade in i min ordinarie individuella studieplan. Så att det är nog lite taktiskt men det är också ganska mycket för att det är kul och nyttigt att kunna prata språk.

Citatet belyser att Saga gärna vill att det ska framstå att hon har valt ämnen av intresse, samtidigt som hennes satsning på höga betyg har gjort det nödvändigt för henne att vara lite strategisk, samt att hon tänkt på att vidga hennes högskolebehörighet med matten. Hon säger

likt Aida att hon tyckte att det verkade kul att lära sig om och jobba med juridik, vilket styrde inriktningsvalet. Samtidigt reflekterar hon att ”jag alltid gillat siffror, så varför jag inte läser ek-ek, det vet inte jag, det blev inte så”. Återigen finns dessa triviala begränsningar för eleverna att helt följa sina intressen: Hon kan inte både fördjupa sig i juridik *och* ekonomi, utan måste välja en inriktning.

Efter att ha lyssnat på Aidas och Sagas utlägg om sina val, berättar Rasmus om sitt val att fortsätta med franskan i ettan och tvåan,

och jag kan säga helhjärtat att det var bara därför att jag ville säkra upp mina betyg så gott det går. Ja, jag visste vad jag skulle få där, så det var ganska enkelt att bara klara de kurserna. Så det var rent på grund av att jag tyckte att det var enklare betyg och det har inget att göra med att jag tycker franska är kul eller nånting.

Denna emfatiska understrykning att han verkligen inte har valt franskan utav intresse kontrasterar tydligt med Aidas och Sagas berättelser, och det här kanske leder till att Rasmus ifrågasätter den här motivationen lite grann, för senare i samtalet kommer han plötsligt tillbaka till det här valet:

...såhär i efterhand med mitt individuella val alltså ångrar lite att jag valde lite på grund av betygen, utan att jag hade, skulle kunna valt efter vad jag tycker är roligt och intressant, men det är ju också nånting de har skapat utav systemet, att, man ska va, säkra sina betyg, man ska välja för att det är enkla betyg liksom.

När han ifrågasätter sitt instrumentella väljande upplever Rasmus alltså att ”systemet” fick honom att tro att det helt enkelt är så man ska välja kurser, att det inte spelar någon roll om man tycker att det är roligt eller intressant eller inte. Det kändes självklart att han skulle läsa franskan när han hade lätt för det och när det var en meritpoängsgivande kurs.

Sådan yttre styrning upplevde även Aida och Saga när de skulle välja skola och program. Båda hade höga betyg och kände påtryckningar att välja en skola med höga antagningspoäng. Aida berättar:

...med betygen jag gick ut med, asså i grundskolan, så var det alltid så här [affekterad röst] amen varför gick du inte på natur? Varför går du inte på natur? Varför går du inte på natur? men det vill jag absolut *inte*. Ehm, och så var det i stället ok, men välj en riktigt bra skola...

Saga lyssnar på Aidas tillbakablickande och känner igen sig:

Eh jag hade samma som, som Aida då, när jag skulle välja gymnasium, så var det så här att jag var inte alls säker på att jag ville gå ett högskoleförberedande program utan jag var lite sugen på, ja, att göra något som jag tyckte var kul och som låg mig varmt om hjärtat, men det blev lite påtryckning från omgivningen, aa, du har kämpat så hårt för dina betyg, ska du verkligen bara kasta bort dem så. Och därav, det är också så klart att det är en, en faktor bakom varför jag valde ett högskoleprogram på en högpresterande skola.

Båda elever har alltså kommit under viss press att välja program och skola som återspeglar deras höga betyg, snarare än vad de är intresserade av. Betygen och deras omgivning har en



predicerande roll i att bestämma vad de ska göra. I diskussionerna om ämnesval kommer det därmed fram att det är mycket förutom intresse som styr vad eleverna väljer även om vissa val har gjorts för att ett ämnesområde är kul.

### **Bildningsmening**

Samtidigt har åtminstone Saga och Aidas skolgång haft utrymme för ett mer lustfyllt kunskapande som drabbar dem mer personligt. Trots Aidas återkommande berättelse om att hennes gymnasietid har inneburit mycket lidande kommenterar hon som sagt att både retoriken och grupparbeten har varit kul. Hon pratar även om gymnasiearbetet och andra större arbeten positivt: ”[D]et var väldigt kul att skriva gymnasiearbetet tyckte jag då, och det var ganska kul att ha flera stora arbeten nu såhär i trean när man vet att det kommer bli så på universitetet också”. Återigen kommer kopplingen till högskolan. Vi tolkar dock inte detta som ett endast instrumentellt värderande sett i intervjuens helhet. Större arbeten ger elever mer möjlighet att välja områden att fördjupa sig på; dessutom kan stora projekt signalera att läraren visat tillit till att eleverna klarar mer självständigt arbete. Detta kan vara en bekräftelse på att mognad och utveckling har skett ”nu såhär i trean”, där eleverna ses mer som vuxna.

Även Saga reflekterar över möjligheter till lustfylldhet när eleverna diskuterar alla konstiga uppgifter de har fått göra i svenskan:

[S]amtidigt skolan måste få vara lite kul och man ska kunna släppa lite hämningar och så ibland ju, annars går man bara dit och så skapar vi nån diktatorskola som de har i Kina liksom, och så tycker jag inte att vi ska ha det heller.

Saga uttrycker att hon inser att en helt avskalad skola där allting har ett instrumentellt syfte hela tiden inte är att eftertraktas i en demokrati. I stället måste dessa tillfällen för att ”släppa lite hämningar” finnas här och där för att de ska få pröva sig fram lite mer prestigelöst. Ett liknande prövande finns i Sagas förklaring av hur kursen hon gått i filosofi har förändrat henne mest. Hon skriver via mail efter intervjun:

Klassen hade givetvis diskussioner, men dessa utfördes med högt i tak och mycket respekt. Det möjliggjorde för en individuell inre resa som tillät mig att skapa en kedja med kunskap, mening, och framförallt förståelse för hur viktigt det är att tillåta sig få stanna upp. Kursen lärde mig om både filosofi i sin helhet, men också mig i all enkelhet. Det innebär således att kursen gick längre än sitt utbildande filosofiska syfte, genom att hjälpa klassen *hitta mening*. Att få tillåtas tänka långsamt, där ingenting är fel så länge du kan motivera det – det leder till en känsla av acceptans där man tillåts pröva sina tankar, idéer, etc. Det gjorde, för min del, att kursen dels gav mig nya förhållningssätt till verklighet och vetande, dels tillät mig ifrågasätta det självklara.

Sagas förklaring visar att ämnet har förändrat henne på ett personligt plan, där hon nu ser på världen på ett nytt sätt. Hon upplever att kursen har gjort mer än utbildat. Detta har skett i ett tillåtande, flerstämmigt klassrum där hon har fått pröva nya tankar. Detta påminner om det bildningsklassrum Liedman (2017) beskriver (se teorikapitlet).

Det blir aldrig tydligt i samtalet om Rasmus har tyckt att något har varit roligt och intressant, eller om han känner att undervisningen har förändrat honom på något sätt förutom när mängden lärande är tydlig (i företagsekonomin). Han saknas även i nästa delkapitel där det träder fram i vilken mån lärarna har varit del av att göra skolan mer eller mindre meningsfull.

## Lärarna

När Saga berättar att det är filosofin som har förändrat henne mest, säger hon också vem läraren har varit: ”Filosofi. Med Per. Alla dar i veckan.” Denna lärare var också med och påverkade hennes gymnasieval på gymnasiemässan: ”[O]j, honom vill jag ha.” Det finns alltså en relationell aspekt i meningsfullheten som växer fram ur Sagas och Aidas diskussion, där lärarna spelar en roll i huruvida det känns värdefullt att studera deras ämnen.

När de diskuterar hur mycket de har tyckt om att göra sitt gymnasiearbete påpekar Saga att ”vi [måste] ge cred till våran lärare”, Johan, och förklarar att han brytt sig om att de ska klara högskolan. En entusiastisk diskussion påbörjas där Aida och Saga förklarar hur bra han var varit: Han har visat dem omsorg och respekt genom att ”behandla oss elever som, a, men likbördiga elever på högskolan”. Lektionerna har präglats av positivitet, tilltro och elevpåverkan, där alla har fått visa vad de verkligen kan på sätten som passar dem. Till sist säger Aida också att han har visat genuin omsorg, och berättar hur han bemötte henne när hon hade en skada och var ”väldigt väldigt ledsen”. Här påminns vi om Noddings (2012) belysning av vikten av omsorg som en integrerad del av lärar-elevrelationen (se teorikapitlet).

Efter att samtalet har gått vidare från att diskutera vad det är som gör att Johan är så bra, kommer Saga plötsligt tillbaka till lärarens roll i att skapa meningsfullhet när vi frågar om vilka slags lektionsaktiviteter upplevs som meningsfulla respektive meningslösa:

...mycket av meningsfullheten skapas i relationen lärare och elev. Och då kan vi inte ha en lärare som betar sig som Big Brother mot oss på gymnasiet. Eh, för nu är liksom skolan vårt ansvar och då kan vi inte ha en lärare som är så otroligt kontrollerande gentemot varenda elev i klassen, så att man inte känner att läraren har nån tillit till en. Det tror jag är väldigt skadligt för att man ska lära sig så mycket som möjligt och för meningsfullheten för då blir det inte kul att komma dit. Och är det inte *kul*, då lär man ju sig sämre.

Den misstro som kommuniceras när eleverna övervakas är förringande för dem som vuxna som ska kunna ta sitt egna ansvar. Hon antyder att detta skadar både relationen och deras möjligheter till lustfyllt lärande. Detta styrker Noddings (2012) idé om att fuskande i skolor borde tas an genom samtal ”about the moral foundation of the knowledge world. Instead of increasing surveillance” (779). Bildningsvärde kommer alltså fram i dessa berättelser om både positiva och negativa lärarbilder. I gymnasiearbetslärarens klassrum släpps eleverna in som hela människor med skador, drömmar, och olika sätt att tänka. I Big-Brother-lärarens klassrum reduceras eleverna i stället till mätobjekt, där jakten på reliabla mätningar tränger undan möjligheterna till lustfyllt kunskapande.

## Den sociala samvaron

Förutom lärarens roll i att skapa meningsfull undervisning är den sociala samvaron generellt också en viktig meningsfullhetsfaktor. För Rasmus har gymnasiet varit en värdefull tid för att träffa många olika människor. Det är klasskamraterna som han talar varmast om när han tänker på vad han kommer att ha med sig från gymnasietiden. Han framhäver upprepat möjligheten på gymnasiet att träffa ”olika personligheter ... från flera olika platser och ursprung” jämfört med grundskolan. Han fortsätter med att säga att ”det är en väldig erfarenhet att man har lärt sig från andra och andras perspektiv också”. Men det här ter sig oförenligt med hans kritik av grupparbeten. Han är emfatisk och orubblig trots Aidas argument (se ovan). Det som gör grupparbeten så förödande är svårigheterna som de skapar för bedömning:

...det finns ingenting som förstör så mycket för individen i skolan som grupparbeten, det finns noll poäng med det för man vet ju inte vem som gör vad och det är nästan omöjligt för läraren ur ett betygsperspektiv att veta vem som har gjort vad.

Trots att Rasmus värderar att lära sig från andra, gör denna bedömningsproblematik att grupparbeten blir meningslösa för honom. I stället anser han att man borde ha separata kurser ”som är hur man samarbetar tillsammans”: Här återkommer hans idé om att skolan borde ha kurser i personlig utveckling. Värdet han sätter på att få rätt betyg kolliderar med meningsfullheten i gemensamt lärande, och lösningen blir att sådant lärande får äga rum i någon annan kurs. Frågan är dock om det går att lära sig socialt samspel samtidigt som man betygsätts på det med tanke på problematiken Rasmus uttolkar.

Vikten av den sociala samvaron för att skolan ska kännas meningsfull blir särskilt anmärkningsvärd när eleverna börjar prata om hur det har känts med distansundervisningen. Redan i början av intervjun skiljer Saga på att ”gå till skolan” och att ”logga in på ett Google Meet”, och säger uttrycksfullt att ”den senaste månaden, så har det *inte* känts meningsfullt”. När samtalet drar sig mot sitt slut beklagar Aida det faktum att ”karantänen och Corona” kommer att göra att hon inte kommer att se ”lika positivt på min gymnasietid” i framtiden, och associerar detta med att ”vi inte har träffats i skolan och i klassen”. En del av meningslösheten här är att målet i form av studentfirande har tagits bort – ”vi blev snuvade på vår jävla student”, säger Saga – men det sociala väger tyngre när hon följer upp det här via mail senare:

Jag tror att [meningslösheten med distansundervisningen] beror på flertalet anledningar. Dels att det är en psykisk påfrestning att inte få någon social stimulans, eller ha passionerade debatter/diskussioner på lektioner nu när vi befinner oss på distans, dels att det kan bero på det faktum att vi i trean inte har så mycket kvar och med tanke på att det inte ser ut att bli en ”riktig” student så finns det inget i tunneln. Det gör att jag känner en stark avsaknad av ett samband, att jag är ensam vid min skärm, när jag i själva verket är en av 34 ensamma vid en skärm. Det gör att en känsla uppdragas som beskriver ”varför ska jag göra det” i stället för ”klart att vi ska lära oss om detta”, en mentalitetsförändring som grundar sig i en längtan efter social samvaro.

Förutom studentfirandet är det alltså det sociala som har försvunnit och som gjort att Saga har förlorat motivationen: Lektionerna har blivit mer enstämmiga än flerstämmiga utan ”passionerade debatter”. Det sociala framstår alltså som djupt meningsfullt för alla tre, även om det mest är Saga och Aida som uttrycker en sådan mening i undervisningskontexten när de diskuterar filosofin (Saga) och den meningsskapande läraren (båda två).

### **Sammanfattande tolkning av ekonomernas diskussion**

Elevernas berättelser målar ut en bild av en skola där mycket lektionsinnehåll motiveras utifrån att de ska förberedas inför akademiska studier, och det är också så de själva beskriver att delar av skolan blir meningsfulla. Det finns också ett tryck utifrån som gör att de upplever hinder i att utforska sådant som de tycker är intressant, tryck i form av människor i omgivningen, banala restriktioner och osynliga strukturer. Detta fokus på resultat och framtida användning gör att eleverna har svårt att sätta fingret på varför man ska ta sig an annat som till exempel svensk språkhistoria, och sådant som inte mäts eller är svårare att mätas upplevs som mindre meningsfullt. Det gör även att eleverna upplever att något fattas – hur ska de klara allt annat än skolarbete i vuxenlivet? Samtidigt växer en bild fram där vissa ämnen ändå är kul, och social samvaro och meningsfulla relationer med lärare och klasskamrater gör att mycket annat än instrumentell utbildning också upplevs som meningsfullt. Skolan är även meningsfull på sättet att den är en arena där eleverna arbetar på att bli människor. Både Saga och Aida värderar att få mer ansvar och behandlas som vuxna; för Saga sker personliga förändringar i filosofin; för Aida innebär gymnasiet ett övergripande arbete med att förändra sin livsberättelse.

För Rasmus finns det en olöslig spänning mellan skolans kvalificerande funktion och skolan som arena för människoblivande, eller som Rasmus kallar det, personlig utveckling. Efter intervjun skriver vi till Rasmus och ber honom utveckla varför han tycker att en sådan kurs behövs:

Enligt min åsikt är personlig interaktion och samtalande väldigt viktigt för att man både ska få ett någorlunda jobb som man kan trivas med men också för att kunna samtala med vänner och kollegor. Detta känns som skolan ser över detta problem och tvärtemot späder på det med att lära alla att svaret alltid finns i skolböckerna och desto mer lik du är skolboken desto bättre betyg får du. [...] Detta [...] kallas för "Skolskadade". Med ordet skolskadade syftar man alltså på nån som inte har så lätt att kommunicera och/eller gärna läser alla svar direkt ur skolboken och finner sig då i extrema betygsproblem när mer kreativa och icke abstrakta uppgifter kommer på tal. En sådan kurs skulle involvera allt ifrån hur man genomgår en arbetsintervju till hur man talar med kollegor till hur man betar sig utanför kursen. Alltså inte retorik utan snarare en samspelskurs.

Här finns inte bara instrumentaliteten, att ”få ett någorlunda jobb”, utan också ökade möjligheter till förbättrat beteende och vänskap och ”utanför kursen”. Det Rasmus kallar skolskadade händer dem som helt köper det skolan ber dem att bli, där allt man klarar av är att återberätta det man har lärt. Rasmus behöver något mer från skolan, där man klarar av att tänka utanför skolans preskriberade ramar och får bli något eget. Vi påminns om Biestas

(2010) tankar om att lämna rum åt subjektifiering bland kvalificering och socialisering (se teorikapitlet). Kort sagt, verkar Rasmus i kontrast mot Saga inte ha funnit bildning bland utbildningen, utan nu när gymnasiet är slut fattas det något för att skolan verkligen ska ha känts meningsfull. Bland pratet om att förberedas ordentligt för arbetsmarknaden finns en besvikelse och tomhet över att inte ha fått tillräckligt utrymme till att bli människa.

## **Naturvetarna**

Det är en måndagseftermiddag och vi sitter framför datorskärmarna och förbereder oss inför andra intervjun. Då rekrytering har skett genom vår kontakt, deras lärare, har vi inte haft personlig kontakt med eleverna vi ska intervjua. Vi vet inte ens namnen på de tre naturvetarna och även tiden för intervjun, 14.10, har föreslagits av läraren. 14.10 kommer och går. Och 14.20, 14.30. Vi har inte kontaktdetaljer till eleverna och börjar undra om vi borde skicka ett mail till läraren. Då dyker den första intervjupersonen upp. David ursäktar sig för att han är sen men verkar inte veta något om de andra intervjupersonerna. På vår uppmuntran ringer han till en vän för att se var de andra intervjupersonerna är. Tiden fortsätter att gå och det blir tydligt att David är rastlös. Vi bestämmer oss för att börja intervjun och hoppas de andra ska ansluta sig snart. Efter några frågor ser vi att en annan elev vill komma in i mötet – Armin. Till slut kommer den tredje eleven Lea och diskussionen hamnar i en högre växel.

## **David**

David talar lugnt om gymnasiet och alla val han har gjort. Han pratar ofta om en nyfikenhet på hur saker hänger ihop och att han upplever vissa ämnen som intressanta och roliga. Samtidigt pratar han om nyttan av olika ämnen och att han ibland kan ”känna att man har svårt att sätta sig in i hur man kan använda kunskapen”. Ibland går han tvärtemot det som de andra säger och verkar inte ha upplevt den förvirring och osäkerhet som de andra två har om meritpoäng och hur antagning till högskolan går till. Han uttrycker att han är nöjd över de beslut han har gjort.

## **Armin**

Armin skrattar ofta under samtalet; ofta ett ironiskt skratt då han berättar om situationer som han inte förstått. Armins fokus genom intervjun är på läraren. Detta går att notera redan i det svar han ger till öppningsfrågan om huruvida han känner att det är meningsfullt att gå i skolan:

Meningsfullt, eh, det beror på asså, det finns vissa lärare som man gärna vill lyssna på och se vad de säger och erbjuder, men det finns vissa lärare som, det spelar ingen roll ifall du är hemma eller i skolan. Så det beror på vilken lektion, vilken lärare det är som ger mening.

Armin säger att han är intresserad av naturvetenskap och har ibland svårt att se meningen i vissa andra ämnen. Även om han säger att han inte gillar samhällsämnen är det dessa ämnen som har förändrat honom mest, något som han inte hade förväntat sig: ”Jag tycker faktiskt att historia och samhälle gav mig en ny, ehm, how do I say it? A new view på världen liksom. Så hur världen var, hur människorna var, hur det typ förändrades”. Trots att han vet att han ska fortsätta fokusera på fysik i framtida studier ser han att det finns vissa meningsfulla kunskaper

som går utöver det som ska leda till nästa steg i utbildningen eller karriären.

## **Lea**

Lea går ofta mellan de andra två och håller med om det de säger. Dock är det inte så att hon enbart gör det. Hon har många åsikter inte minst om de lärare och lektioner hon har haft. Lea har känt att ”det finns ju vissa lektioner alla känner som ah, nu är jag här, jag lär mig inte någonting, jag är bara här för närvaron”. Hon har tydliga insikter om vad som gör en bra lärare och intressanta lektioner, som i sin tur påverkar hennes motivation för dessa ämnen. Vikten av relationer för Lea kan ses när det kommer till vad hon kommer att komma ihåg från gymnasiet och hon säger att det är ”självkänt eleverna och vad man gått igenom med sina vänner [...och...] så tror jag att jag kommer komma ihåg biologiläraren”.

## **Meningsfullheten och biologin**

Alla tre elever känner att de lär sig något i biologi och att lektionerna är meningsfulla. Delvis för att de är intresserade av ämnet men även, som Lea uttrycker det, ”har det [...] mycket med läraren att göra”. De andra håller med. Lea förklarar att läraren ”lär ut ämnet på ett bra sätt, varierar, liksom, inkluderar oss, vilket [...] gör att man blir mer nyfiken”. Armin tillägger mer detaljer om problemlösning: ”Läraren frågar oss innan vi, han går igenom liksom. Vi får tänka på det, fundera på det, och sen utifrån våra svar, hittar han vissa saker [...] och han kopplar ihop det och ger det det rätta svaret, och man får en känsla aha, det är jag som försöker hjälpa till med att komma på svaret”. David säger att läraren ”tar bort fokus från prestationer, att det inte handlar om A till F, att det handlar om att man ska lära sig biologi och inte någonting annat”. Här kan vi se Liedmans (2017) bildningsidé att kunskapen upplevs ”som egenvärde och inte som medel för något annat” (s. 684). Enligt Lea är läraren

nån som tycker det är viktigare att man ska förstå innehållet än bara lära det utantill och sen glömma det. Hans mål är att vi ska lära oss och komma ihåg det här vilket gör att han varierar väldigt mycket, att när vi inte förstår drar man vardagliga exempel, att han jämför med verkligheten och det familjära med, som jag har förståelse. Men också sånt som får oss att tänka själva innan vi får svaret och han brukar också ge alla elever lika stor chans att svara, så det finns alltid det i klassrum väldigt, asså, vissa elever som alltid brukar svara och han brukar vilja ge chansen till alla andra även om han vet att vissa kan rätt svar och detta gör att alla känner sig inkluderade.

Armin tillägger att lärarens prov ”också har mycket att göra med hur du förstår saker och ting, det är inte någonting du ska lära dig från boken liksom [...] Det står inte i boken, förstår...vad han menar, typ, tankesätt och logik liksom”.

Uppmuntran att tänka själv bidrar till utvecklingen av demokratiska medborgare i Nussbaums (2009) version av bildning: ”Democracy needs citizens who can think for themselves rather than deferring to authority, and who can reason together about their choices rather than simply trading claims and counterclaims” (s. 10). Under samtalet är lärarens roll ett förekommande tema, och det finns en kontrast mellan lärare som ger mening till skolan, ämnen och lektioner och de som inte gör det. Under biologilektionerna har eleverna erfarit meningsfullhet och har blivit medvetna om när den saknas från andra lektioner.

## Omsorg och ansvar

Här ser vi att lärarens roll innehåller mer än bara förmedling av kunskap. Lea understryker vikten av den relationella aspekten:

Läraren ska kunna förstå en elev, för att det finns mycket som händer förutom skolgång som kan hända i privatliv, skolan, vänner, som kan påverka hur man presterar i skolan. Jag tycker det är viktigt att en lärare liksom, vet att, ehm, om man inte är på topp den här gången eller inte är så duktig i skolan just nu så är det av någon orsak, att man liksom bryr sig om varför det är som det är.

Leas önskan kan ses i vad Noddings (2012) beskriver som uttryckta och antagna behov (se teorikapitlet). Lea uttrycker ett behov av att mer om henne än bara hennes resultat ska ses av läraren. Inlägget tyder även på att Lea ser resultat som något som ibland talar för henne, representerar henne som någon som ”inte är på topp” eller ”inte är så duktig” utan att ge en mer komplex bild av vem hon är. Det är lärarens ansvar att bemöta den mer komplexa versionen av henne. Dessutom tycker Lea att läraren har ett ansvar att

få med eleverna, för att jag tror också att det finns många elever som har en mycket större kompetens än vad de kanske får för betyg i ämnen som läraren inte vart så bra eller asså, inte brytt sig så mycket [...] För att det funkar inte bara om att eleven tar sitt ansvar när läraren skiter fullständigt i eller bara att eleven, bara att läraren tar ansvar och att eleven, asså det är liksom ett samarbete där båda måste göra sitt.

Denna syn visas också i Armins påstående, att ”läraren ska visa att han bryr sig, och han vill elevernas bästa. Jag tror inte du kan bara ge allt ansvar till eleven och sen shh (gestikulerar med händerna) ta den. Du ska typ...hjälpa honom med det. Se till att han faktiskt gör det.” Armin återkommer till detta med ansvar under hela samtalet, inte minst när han pratar om eget arbete: ”Och de säger att eget arbete är bra för att du ska ta ansvar liksom själv, men jag vet inte, asså, det hjälper inte, det har inte hjälpt mig så mycket.” Han förklarar att han ”kommer till skolan för att ha en genomgång, asså en lärare ska göra någonting, jag ska bara lyssna och lära mig från det läraren kan och vet. Så ifall jag ska ha eget arbete då är det lika väl att stanna hemma i stället för att komma till skolan.” Detta skulle kunna tolkas instrumentellt, där Armin vill komma till skolan bara för att veta vad han ska kunna för att få rätt resultat. Vad han säger här står dock i kontrast mot det mer elevcentrerade klassrummet han uppskattar under biologin. Vad som uttrycks ter sig snarare vara ett behov av en lärare som bryr sig om Armins lärande genom att dela med sig av sin kunskap. Det är lärarens kompetens och kunskap i rätt relation med Armins uttryckta behov som ger mening och i avsaknad av dessa finner Armin ingen mening.

Lea är lite mer nyanserad i sin syn på eget arbete, även om hon också ser att det är svårt att ta ansvar:

Asså, det jag håller med om när det kommer till eget arbete, ibland känns det som det är ingen mening att liksom, komma på lektioner och sånt. Men jag tycker också det är viktigt att man har arbete där man får göra uppgifterna men oftast när det blir eget arbete känns som man inte får hjälp av läraren. Det är det som är det problematiska i hela grejen. Det handlar inte om att det är eget arbete, det handlar om att läraren inte, känns inte det som att läraren inte hjälper till, ehm, och sen som sagt, att när det blir för

mycket eget arbete då kanske man inte gör så mycket och man, man liksom nästan skiter i det, och därför tycker jag det är bra det Armin sa liksom.

Det kan vara att Lea inte bara pratar för henne men också har förklarat Armins tänkande runt eget arbete, att det inte är meningslöst i sig, men då det ofta innebär att läraren intar en mera passiv roll och inte ger vägledning är det svårt att se meningen.

Lea kommer tillbaka till ansvarstagandet när hon får frågan om hon vill tillägga något som hade med meningsfullhet att göra. Vid detta tillfälle hamnar hennes fokus på elevpåverkan. Men även här säger hon att det är läraren som kan göra goda elevrelationer möjliga:

Elever kan påverka andra elever. Jag personligen har upplevt att det inte, exempelvis typ, om vi tar liksom lärare elev. Så när lärare gör fel, om lärare, om många är missnöjda så vågar inte alltid alla säga emot trots att de känner att de inte lär sig någonting och det är synd att man inte vågar. Och jag tror också att det handlar om att om ingen liksom, vågar säga något kommer det göra att även om man vill så kommer man inte göra det.

Här kan vi se ett konkret exempel av det som Nussbaum (2009) ser som en följd av 'education for profit', där det kritiska tänkandet prioriteras bort. Hon förklarar, "Human beings are prone to be subservient to both authority and peer pressure; to prevent atrocities, we need to counteract these tendencies by producing a culture of individual dissent [...] One critical voice can have large consequences" (s. 11).

I kontrast upplever Lea i stället att det är fritt fram att uttrycka sina åsikter på biologielektionerna, vilket hon anser är meningsfullt:

Man får alltid säga det man tänker och tycker utan att vara rädd för att säga fel, för att [läraren] har lagt en plan, en gräns, om vad, även om man säger helt fel så får ingen typ, såhär håna eller hånskratta, och han är väldigt så tydlig att om någon gör det så sätter han liksom dem på plats. Vilket gör att man känner sig bekväm och vågar satsa och när man vågar satsa så kan man liksom ha rätt och då höjs man upp asså, sig själv och blir mer motiverad än andra lektioner där jättemånga är rädda för att säga fel, att någon kommer hånskratta eller kastar någon kommentar.

Noddings (2012) menar att "[t]here is no blame attached to making errors; rather, mistakes can help to improve the teacher's explanations as well as the students' understanding" (s. 774). Dock beror denna syn på lärandet på lärarens öppenhet och deras skapande av ett positivt klassrumsklimat. Ett flerstämmigt klassrum där elever vågar tala och uttrycka åsikter upplevs alltså som mer meningsfullt. Läraren är viktig för att göra det möjligt. Armin säger att mer disciplin är vad som behövs för ett positivt klassrumsklimat då eleverna annars har "för mycket frihet som gör att jag kan ha vissa elever i klassen som inte bryr sig och då kommer de som är runtomkring inte bry sig heller, vet inte, som en dominoeffekt så".

När David pratar om elevpåverkan syftar han till inflytande över lektioner, i återkoppling till läraren:

Det är viktigt med elevpåverkan, att det inte bara är att en lärare undervisar och att man ska göra precis allting i minsta lilla detalj utan att få säga till om någonting utan jag tror det är viktigt om man får säga och tycka vad man vill (suckar) förändra och så ... kurser att man lär sig så bra som möjligt.



David antyder att lektionerna inte borde vara förbestämda av läraren ”i minsta lilla detalj”, utan att det bör finnas utrymme för elevers inlägg och tankar också. På frågan om vilket ämne som har förändrat honom mest kan David inte nämna ett enda ämne och säger att ”programmet har gjort att man har fått en lite förändrad attityd kring studier och att man måste lägga upp dem på ett helt annat sätt än på grundskolan för att ta sig igenom alla ämnen på ett så bra sätt som möjligt”. Han fortsätter med att förtydliga vad han menar: ”[J]ust det är mycket mycket större mängd i gymnasiet och jag upplever det som att det är mer prov och större ansvar för att man ska ta sig oss igenom studierna på ett så bra sätt som möjligt.” Att ansvarstagandet är det som har förändrat David mest återspeglar det Persson (1996) säger om att gymnasiet sätter press på elever att vara taktiska för att klara alla kurser, vilket kan trycka undan mer bildningsorienterat kunskapande, även om David ändå har lyckats hitta en balans. Detta illustrerar den förändring i attityd och ansvarstagande som uppstått under hans tid på gymnasiet; inställningen till studierna är möjligtvis vad som har gjort att han inte känner att andra behöver ta ansvar för hans studier på samma sätt som Armin och Lea ser ut att göra.

### Vägledning

Denna skillnad mellan David å ena sidan och Lea och Armin å den andra visas även när de pratar om vad som saknades i utbildningen, när saknaden av förberedelser för verkliga livet övergår i en diskussion om ansvarstagande. Lea börjar, ”du har ditt skolliv men det verkliga livet är inte skollivet, att det känns som att vi får för lite av det verkliga livet, asså i skolan”. När hon fortsätter med exempel på detta visar det sig dock att även ’verkliga livet’ handlar om studier. Hon tycker ”inte att jag fått tillräckligt med information om hur jag söker högskola och vad poängen betyder”. Då David påpekar att de har haft en föreläsning med studieyrkesvägledningen (SYV) och haft möjligheten att få handledning ”när som helst” upprepar Lea att det inte har räckt till vilket är något som även Amin håller med om. Dock handlar det inte riktigt om vägledning, vilket blir synligt då Lea säger att hon har vetat ”sen ettan [...] ungefär vart jag vill hamna efter högskolan”. Samtalet kommer i stället tillbaka till ansvarstagande. Lea vill att någon säger till henne, ”nu gäller det att skärpa [d]ig”; hon vill bli påmind om meritvärde och mål. Armin har ett förslag: ”[V]arje elev [i ettan] får säga vad deras mål är, sen skulle SYV typ skriva ned det och ge förslag på hur du kan nå det där målet och sen ständigt ser ok, har du, går du upp för att nå det här målet eller går du ner, vad ska du göra”. Lea instämmer, ”Exakt, om typ vi säger, SYV säger att nu vet du att du är bättre på det här ämnet, då tycker jag att du ska satsa på det här. Liksom, att man vet hela tiden vad man ska göra för att kunna nå sina mål.” I kontrast mot Davids fokus på att bli bättre på studieplanering, som nu lett till att han är rätt nöjd med sin studietid, upplever Lea och Armin en konflikt i deras levda tid, där skoltiden inte har försett dem med det de behöver inför nästa livssteg.

Enligt Lea känns det ”obligatoriskt för att lyckas i sin framtid” att gå till skolan; ”[d]et är klart det är viktigt att gå i skolan, det är viktigt att skaffa sig en utbildning så man klarar sig”. Det är omöjligt för eleverna att inte tänka på framtiden då mycket av vad de gör i skolan är förberedelser för en specifik riktning. Då Lea inte vet om hon kommer att komma in på det

hon sökt med de meritpoäng hon kommer att få är hon osäker på hur hennes framtid ser ut. Hon känner att ”man liksom ångrar att man inte satsade jättemycket i typ tvåan”. Davids uttalanden om nyttan av kunskap tolkas som att han har förstått vad som behövs för fortsatta studier; kunskap i form av meriter, som fungerar som trygghetsskapande inför en osäker framtid.

### **Instrumentalitet och meningslöshet**

Armin säger att han inte känt till ”att det finns ett sånt där system för att kunna komma in på universitet [...] I trean fick vi reda på att det finns antagningspoäng på universitet och sen hur man räknar själva det genomsnittliga betyget för gymnasiet, asså jag visste inte i ettan och tvåan, det var först i trean jag fick reda på det”. Här kan vi se hur det instrumentella tänkandet kommer in då betyg har stor betydelse. I saknad av kunskap gällande betygens meriterande funktion infann sig i Armins fall större valmöjligheter och studierna drevs av ett intresse för bildning och nyfikenhet snarare än instrumentellt handlande:

Jag visste faktiskt inte hur det där fungerar så jag valde Franska 1 och jag trodde det var merit... (skrattar) och sen verkade det vara att man inte får det, ah, och jag valde den för att jag tyckte det var spännande själva språket och jag skulle vilja lära mig det. Men jag ångrade mig. [...] så då har jag valt Kurdiska 3 för jag kan kurdiska så då skulle jag inte bli tvungen att lära mig någonting nytt.

Från en bildningsperspektiv nekas Armin att lära sig något han hade intresse för då han kände sig tvungen att välja ett ämne han redan är välbekant med. Detta speglar Perssons (1996) idé om utbildningberoende; att skolan skapar en miljö där elever måste prioritera det som leder till kvalificering. Han är inte ensam om denna känsla av tvång. David ser inte mening i moderna språk:

Jag förstår inte varför jag ska lära den franskan förutom om jag ska åka på semester typ. Annars, jag förstår inte varför man läser moderna språk ens om man inte är intresserad av kulturen och så. Det är det ämnet som jag tycker ha känt mest meningslöst.

Lea håller med David att moderna språk inte har ”någon stor mening till just det programmet vi valt”. Hon valde arabiska ”för jag har ju det som modersmål” trots att hon studerade franska på grundskolan. Hon förklarar att hon har användning för arabiska hemma och dessutom kommer det att ”ha en nytta för mig eftersom jag redan vet såpass mycket”.

Det är ju obligatoriskt att ha moderna språk, det är inget man har valt själv, så därför tycker jag att det är bättre om man hade kanske varit tvungen att få med typ psykologi eller medicin, som har med programmet att göra och är liksom en nytta till vad man vill fortsätta göra i framtiden. Medans moderna språk är lite såhåra, att det kommer hjälpa dig vidare asså, i framtiden och därför känns det som onödig tid att lägga ner på någonting som man inte kommer använda och dessutom om du inte lägger ned tillräckligt med tid kan det påverka dina betyg, asså dina meriter. Så det är jobbigt att man tvingas kämpa i ett ämne man inte riktigt vill kämpa på.

Elevernas kommentarer om moderna språk visar att mening har reducerats till mätbarhet. Alla tre elever vill att ämnena de studerar ska vara av nytta, särskilt i samband med antagning till nästa akademiska steg eller till när de faktiskt studerar vidare. Då de inte känner att de kan bemästra ett ämne tillräckligt för att kunna använda kunskapen på ett instrumentellt sätt blir

ämnet meningslöst.

### **Avvägda val**

Även om David inte ser någon mening med att läsa franska så säger han också att

skulle man smalna av gymnasiet, läsa mycket färre ämnen skulle det ta bort möjligheterna att välja vidare, så jag tycker det är bra att ha stor valmöjlighet och så, så man inte begränsar det helt och hållet, för att alla ämnen kommer man såklart inte ha nytta av i högskola, men det är bra att man inte stänger ute några möjligheter. Det är därför man läser så många ämnen i grundskolan så att du ska få möjlighet att testa olika ämnen och se vad du tycker är roligt och som du tror att du kan, eh, lyckas i.

Hans sätt att balansera nyttan med genuint intresse verkar har lyckats genom hela gymnasiet då han ”fick göra en övervägning med idrott och skola” men ”känner ändå att jag är nöjd med valet i efterhand”. Han är motvillig till att säga att någonting är explicit meningslöst: ”Ah, så vi håller på med komplexa talsystem nu och jag förstår inte hur jag ska använda, eller så, så det känns, ah, lite meningslöst nästan men, eh, ehm, man förstår, asså, man förstår ju att det rinner ihop men man har ingen aning om hur ska man använda det här i verkliga livet”. Det är som att han förstår att det kan vara meningsfullt men att han inte vet hur han ska använda det, och för honom är det mest användning eller intresse som skapar mening. ”Nu på gymnasiet så kom, är det många ämnen som du läser som du inte kommer läsa på universitetet, så de ämnena du känner att du kommer att ha nytta av, de känns ju väldigt meningsfulla att läsa och så.” Samtidigt kommer han alltid tillbaka till att han är nyfiken på och finner det roligt att veta ”hur saker och ting hänger ihop och så”. Det är det som gör naturvetenskap meningsfullt för honom.

### **Sammanfattande tolkning av naturvetarnas diskussion**

Alla tre naturvetarna ser mening i att de ska förberedas inför akademiska studier och därför spelar det instrumentella värdet en stor roll. När Lea och Armin emellertid inte förstod vikten av till exempel meriter har de gjort vissa val som kan uppfattas som mindre fokuserade på nyttan vilket är något som Lea ångrar nu när det kan hindra henne från framtida studier på högskolan. Hon känner att skolan saknar mening då det också saknar förberedelser inför verkliga livet, vare sig det rör sig om fortsatta studier eller arbetslivet. Både hon och Armin söker vägledning, utifrån, då de inte känner att de kan lita på sina egna förmågor för att agera på ett sätt som ska försäkra deras framtidsframgång. I kontrast har David varit medveten om den instrumentella naturen av skolan och har fått en utbildning han är nöjd med vilket bidrar till att han ser mening i skolan och de ämnen han har valt. Hans medvetenhet från början om vad skolan krävde av honom i form av eget ansvar och kunskap om hur meritpoäng och liknande funkade bidrog till att det ändå fanns utrymme i hans skolgång för mer intressedrivet kunskapande.

Då eleverna även motiveras av genuint intresse i vissa ämnen skapas mening också genom en positiv undervisningsupplevelse, som i lektioner när man känner att samspel mellan lärare, elev och stoff lyckas: ”Meningsfullt eller ej, tror jag det beror på, asså hur man fått uppleva skolan. Har man fått uppleva det bra så kanske det är meningsfullt [...] har man upplevt det

dåligt kanske det blir dåligt”.

## Slutdiskussion

Syftet för denna studie var att åskådliggöra vad elever från två olika gymnasieprogram upplever gör deras skolgång meningsfull. För att försöka ta reda på det fanns det åtskilliga fallgröpar vi hade i beaktning när vi utarbetade vår metod och särskilt våra intervjufrågor. Vi tänkte på Giotas (2001) studie, som frågar elever i enkätform varför alla barn i Sverige går i skolan: Medan Giota kunde identifiera olika motivationstyper som kunde attribueras till respondenterna själva, finns en risk i en sådan fråga att elever ger ett distanserat svar som inte reflekterar varför de *själva* går i skolan utan varför de tror *alla* går i skolan. I våra intervjuer fanns det också sådana risker emellanåt, där det skulle kunna ha förhållit sig att det eleverna sa återspeglade vad de trodde var det rätta svaret generellt snarare än hur de själva förhåller sig till skola och meningsfullhet.

Till vår hjälp inom denna problematik var för det första det semistrukturerade intervjuformatet, där vi kunde ställa följdfrågor för att söka mer information om huruvida eleverna talade på ett personligt eller ett generellt plan. För det andra gjorde gruppintervjun att eleverna förmodligen i mindre utsträckning bara berättade vad de trodde att vi som intervjuare ville höra, eftersom de också talade med varandra och var situerade delvis i sin levda skolvärld. Elevernas svar berikades och komplicerades av varandras inlägg: I samspel med de andra ekonomerna kan till exempel Sagas inlägg ha blivit mer skolkritiska än om hon hade intervjuats enskilt. För det tredje var det till stor hjälp för oss att ha intervjufrågor som både implicit och explicit handlade om meningsfullhet. I viss mån är givetvis den implicita dimensionen omöjlig eftersom eleverna är medvetna om att de sitter och blir intervjuade om meningsfullhet. Frågeblandningen i kombination med gruppodynamiken banade dock väg för svar som befann sig på flera olika abstraktionsplan som vi kunde röra oss mellan i vår tolkningsprocess: grupp och individ, medveten och omedveten mening, generell mening och personlig mening. Detta skapade ibland motsägelser som vi efter Ricœur såg som användbara snarare än problematiska i tolkningsomgångarna. Att Armin både konstaterar att han vill komma till skolan och bara lyssna på vad läraren har att säga, och prisar biologilärares förmåga att få lektionsstoffet att bottna i elevernas egna tankar och idéer är ett exempel; Rasmus kritik mot grupparbete samtidigt som han vill kunna lära sig från kompisar och bli bättre på socialt samspel är ett annat.

Det finns flera olika sätt som studien skulle kunna vidgas. Som sagt hade något i stil med Risenfors (2011) blandning mellan observation, intervjuer och brevskrivande gett en bättre insikt i elevernas livsvärld. Det hade även varit instruktivt att intervjua elever från flera olika program: Studieförberedande program med mindre tydlig yrkesanknytning som det humanistiska programmet eller samhällsvetenskapsprogrammet, till exempel. Ett ytterligare område för vidare forskning är att beakta det faktum att bildningsmening enligt Hopmann (2007) inte alltid blir tydlig förrän efter utbildningen är avslutad. Vårt försök till att belysa

denna bildningsaspekt genom att fråga eleverna vad de *tror* kommer att bestå gör inte tillräckligt mycket för att införliva den delen av vad bildning innebär. I stället skulle det vara värdefullt, särskilt i dialog med Andersson och Strandens (2010) longitudinella enkätstudie, att intervjua samma elever igen om några år för att se hur de ser på sin skoltid då.

Vi började denna studie med berättelsen om Elin och att sättet som hon satte ett instrumentellt utbildningsvärde snarare än ett bildningsvärde på sin skolgång innebar att skolan hade blivit meningslös när betygen började dala. Nu i slutdiskussionen kan vi konstatera att även eleverna vi intervjuade talar om mening tämligen instrumentellt. Ekonomerna värderade mätning och mätbarhet; båda grupper ifrågasatte ämnen och kunskaper som inte var direkt relaterade till deras program. Det är emellertid tydligt att eleverna i viss mån tvingas in i instrumentellt tänkande, vilket är särskilt märkbart i sätten de väljer ämnen, inriktning och program: De måste tänka på vad som kommer att påverka deras betyg negativt och vilka kurser ger meritpoäng; de upplever även påtryckningar både från omgivningen och från betygen i sig att göra val som tränger undan det inbyggda intresset. En skolmiljö uppdragas där mycket undervisning motiveras instrumentellt av lärare, och eleverna blir kvar undrande över varför de ska syssla med allt annat som inte verkar ha ett direkt instrumentellt värde, och varför de inte å andra sidan lär sig mer praktiska livskunskaper inför vuxenlivet. Detta påminner om eleverna i Gardiners (1998) studie som ville lära sig att fylla i formulär. Tendensen till framtvungad instrumentalitet gör dock att Perssons (1996) tankar om utbildningsberoende blir särskilt träffande.

Samtidigt växte en bild fram där bildningsmening ändå fanns i elevernas livsvärld, ibland trots snarare än tack vare mycket i skolans struktur. Vår förförståelse om vad elever på yrkesanknutna studieförberedande program skulle kunna anse var meningsfullt transformerades under tolkningsomgångarna där det blev tydligt att det elever ofta saknade i utbildningen inte alltid var förberedelse för arbetslivet, utan en möjlighet att utvecklas som människa. Den här dimensionen var tydlig i båda intervjuer när eleverna pratade varmt och länge om lärare som hade gjort deras tid på gymnasiet mer meningsfull. Då vi inte hade några intervjufrågor som handlade om lärare var det slående hur båda samtal naturligt cirkulerade kring vikten av en lärare som visar omsorg och som låter elevernas tankar och röster ta plats i undervisningen. På många sätt återspeglar detta Dahlbeck och Widéns (2019) bild av lärarens roll i en meningsfull skola. För ekonomerna värderades även lärare som behandlar elever som vuxna, ansvarstagande individer, medan eleverna i naturprogrammet uttryckte mer behov av stöd och ansvar från lärarens sida. Detta understödjer särskilt den relationella synvinkeln på bildning som Noddings (2012) förespråkar: Eleverna hade olika uttryckta behov om ansvarstagande, där en lyhörd lärare som bemötte dessa behov gjorde deras skolgång mer meningsfull.

I synnerhet naturvetarnas samtal om deras lärare återspeglade även Hopmanns (2007) betoning på att elever ska få möta och formas av stoff på oförutsedda sätt utan relation till förutbestämda mål och Liedmans (2017) poäng om att elevers egna frågeställande ska få fortgå. I båda samtal påmindes vi om Biestas (2010) begrepp subjektifiering, där elever får bli

något annat än det läroplaner och andra dokument och auktoriteter ber dem att bli. Bildningsmeningen blir även tydlig när eleverna reflekterar över vad de tror kommer att bestå efter utbildningen, och svaren i stort sett enbart berättar om den sociala gemenskapen och de lärare som har tillåtit bildning att ske i sina klassrum.

Studiens fynd blottlägger de tillkortakommanden av den reducerade människoabstraktion som den ekonomiskt meningsfulla skolan förutsätter. Beckers (1994) argument att skolan, nästan oavsett vad som görs där, gör de som går där mer produktiva och bättre avlönade, är inte tillräckligt för att eleverna ska uppleva sig helt redo inför framtiden. Den endogena tillväxtteorin (Nilsson, 2017), där ”den egentliga kunskapsproduktionen [sker] i arbetslivet” och utbildningstiden snarare handlar om att ”lära sig att lära” (s. 590) gör att kunskaperna upplevs som otillräckliga just nu. I stället behöver eleverna finnas in bland kunskapandet som hela människor och inte bara mätobjekt för att skolan ska kännas verkligt meningsfull.

Resultaten av föreliggande studie åskådliggör vikten av att lärare betonar de bildningsrelaterade aspekterna av Läroplanen (Skolverket, 2011a): Elever ska inte bara förberedas för arbetslivet och vidare studier, utan skolan ska även skapa ”de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” och främja en ”positiv inställning till lärande” (s. 4). Vi anser att lärare har bättre förutsättningar för att göra detta i ett skolväsende utan det utbredda fokus på mätning Lundgren (2017) beskriver, där det blir lätt, som Biesta (2010) säger, att endast värdera det som mäts eller går att mätas. I kontrast mot den bilden illustrerar vår studie att elever kan finna mening i mycket mer än det som mäts. De har intressen de vill få utrymme att utforska och de är hela, komplexa människor som gagnas av att få vara med i skolans livsvärld som sådana. Det är upp till skolan och dess lärare att släppa in dem.

## Referenser

- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. & Strander, K. (2010). Perceptions of school and future adjustment to life: A longitudinal study between the ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 459-476.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3.rd. ed.). Chicago. University of Chicago Press.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58), Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Boye, K. (1927). *Härdarna*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Broady, D. (1984). Om bildning och konsten att ärva. I *Krut*, nr 3-4 (s. 4-15).
- Dahlbeck, P. & Widén, P. (Red.) (2019). *En skola som utmanar – när skolan blir meningsfull ur elevers perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhälsomyndigheten. (2020). Lärosäten och gymnasieskolor uppmanas nu att bedriva distansundervisning.  
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/larosaten-och-gymnasieskolor-uppmanas-nu-att-bedriva-distansundervisning/>
- Gadamer, H. (1984). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gardiner, J. (1998). Learning, education and skills: young people's views. *Education & Training*, 40, 202-205.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perception of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Gothoburgensis.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Wickstrand.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. (2009). *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holub, M. (1990). Alfabeta. Hämtad 2020-05-13 från  
<https://www.scottishpoetrylibrary.org.uk/poem/alfabet/>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.

- Jiang, M. (2020). The reason Zoom calls drain your energy.  
<https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting>
- Kristensson Ugglå, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricœur's projekt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S. (2017). Vad formar en människa? i U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 677-699). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145-153.
- Lundell, K. (1999). Hur ska skolan vara? En studie kring elevers syn på hur skolan ska vara. I T. Kroksmark (Red.), *Didaktikens carpe diem. Att fånga den didaktiska vardagen* (s. 33-45). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (2017). Det livslånga lärandet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 115-155). Stockholm: Natur & Kultur.
- MacNeice, L. (2007). *Collected poems*. London: Faber and Faber.
- Nilsson, A. (2017). Om utbildningsekonomi. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 587-604). Stockholm: Natur & Kultur.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.
- Nussbaum, M. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education*, 6-13.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Persson, A. (1996). Utbildningsberoende och känslodisciplinering. I G. Andersson (Red.), *Egensinne och mångfald: Från 19 sociologer till Bengt Gesser* (s. 156-170). Lund: Arkiv Förlag.
- Ricœur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. P. Kemp & B. Kristensson (Red.). Stockholm/Lund: Symposion.
- Risenfors, S. (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rorty, R. (1991). Inquiry as recontextualization: an anti-dualist account of interpretation. I D.R. Hiley, J.F. Bohman & R. Schusterman (Red.), *The interpretive turn. Philosophy, science, culture* (s. 59-80). London: Cornell University Press.
- Saunders, B., Kitzinger, J. & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
- Scott, C. R. (2005). Anonymity in applied communication research: Tensions between IRBs, researchers, and human subjects. *Journal of Applied Communication Research*, 33(3), 242-257.



- Sklar, J. (2020). 'Zoom fatigue' is taxing the brain. Here's why that happens.  
<https://www.nationalgeographic.com/science/2020/04/coronavirus-zoom-fatigue-is-taxing-the-brain-here-is-why-that-happens/>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2020-02-26 från  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2011b). Ämne - Engelska [Ämnesplan]. Hämtad 2020-05-22, från  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket (2011c). Ämne – Naturkunskap [Ämnesplan]. Hämtad 19-05-2020, från  
[https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DNAK%26courseCode%3DNAKNAK01b%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_NAKNAK01b](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DNAK%26courseCode%3DNAKNAK01b%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_NAKNAK01b)
- Skolverket (2011d). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: skolverket.
- Skolverket (2018). *Attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies on interpretive inquiry*. London, Ontario: The Althouse Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

## Bilaga 1: Intervjuguide

Dessa frågor ställdes i alla intervjuer. Exakt formulering varierade beroende på vad som hade diskuterats precis innan. Följdfrågor varierade beroende på hur samtalet utvecklades.

Ordningen var densamma i bägge intervjuer för att följa strukturen från tillbakablickande till framåtblickande.

1. Känns det meningsfullt att gå i skolan? (Vad känns meningsfullt? På vilka sätt?)
2. Tänk tillbaka på när ni valde det här programmet och den här skolan. Hur tänkte ni då?
3. När ni har fått välja ämnen och inriktning, hur har ni tänkt då?
4. Vilka ämnen har känts mest meningsfulla? (På vilka sätt?) Finns det några ämnen som har känts meningslösa? (På vilka sätt?)
5. Vilka ämnen har förändrat er mest? (På vilka sätt?)
6. Vad är det som gör att något ni gör på lektionstid känns meningsfullt eller meningslöst?
7. Vad kommer ni att komma ihåg om er skolgång om fem år, tror ni?
8. Finns det något ni skulle vilja lägga till?

## Bilaga 2: Intresseformulär

Detta formulär fanns i ett ”Google Formulär” på följande länk:

<https://forms.gle/kzdEfM1Cmf2hpFKJ9>

### Förfrågan om deltagande i en gruppintervju om meningsfullhet i skolan

Hej!

Vi heter Hanna och Orela, och vi går vår sista termin på KPU-programmet på Göteborgs universitet för att bli lärare på gymnasiet respektive högstadiet. Vi håller på att skriva vårt examensarbete, där vi undersöker vad gymnasieelever upplever är meningsfullt med deras skolgång. Skolverkets opinionsundersökningar brukar visa att elever för det mesta tycker att skolan känns meningsfull, men detta säger oss inte vad som är meningsfullt. Genom att belysa elevers tankar kring detta hoppas vi kunna ge lärare, och andra som är med och skapar skolans vardag, bättre insikt om vad elever upplever är meningsfullt och bättre kunskap om hur man kan göra skolan ännu mer meningsfull. Vi hoppas också att ditt deltagande kommer att ge dig möjlighet att reflektera över din skolgång tillsammans med några klasskamrater, nu när du nästan har avklarat din gymnasieutbildning!

Vi skulle vilja utföra intervjuer i små grupper om tre personer i din klass som forskningsunderlag. Under intervjun kommer vi att ställa ganska öppna frågor om skolan och meningsfullhet som ni sedan får diskutera med varandra. Intervjun tar 30-45 minuter och utförs på Zoom (som liknar Google Meet). Intervjun spelas in så att vi så troget som möjligt kan skildra det ni diskuterade. Allt material vi samlar in kommer att anonymiseras så att det inte går att känna igen dig, vare sig på grund av ditt namn eller annan information, när man sedan läser examensarbetet. Datan kommer bara användas för detta projekt, och inspelningar, transkript och fältanteckningar kommer att förstöras när arbetet är publicerat.

När arbetet är klart, kommer det eventuellt att publiceras i Göteborgs universitets offentliga digitala arkiv, <https://gupea.ub.gu.se/>. Om du vill, så kontaktar vi gärna dig efteråt också och berättar lite om resultaten. Examensarbetet ska vara klart i början av juni.

Det är givetvis helt frivilligt att delta i denna intervju, och även om du går med på att delta får du också avbryta ditt deltagande när som helst utan förklaring, även efter intervjun.

Om du skulle vilja delta, är det bara att fylla i formuläret här nedan med din mailadress och när du skulle kunna vara med på en intervju. Om du har några frågor om det här arbetet får du gärna kontakta oss på våra mailadresser här nedanför.

Med vänliga hälsningar,

Hanna Lundahl  
hanna.lundahl@hotmail.com

Orela Vokes  
orelavokes@gmail.com

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Ja! Jag är intresserad av att delta! Här är min mailadress: \_\_\_\_\_

Min klass heter: \_\_\_\_\_

När funkar det bäst för dig att delta? Kryssa i så många rutor som möjligt.

	9-10	10-11	11-12	13-14	15-16	16-17
måndag						
tisdag						
onsdag						
torsdag						
fredag						

## Bilaga 3: Samtyckesformulär

Detta formulär fanns i ett "Google Formulär" på följande länk:

<https://forms.gle/E69ob3fsntXAZuRz8>

### Anhållan av samtycke till att medverka i en undersökning gällande gymnasieelevers uppfattning av skolans meningsfullhet

Vi heter Hanna och Orela, och vi går vår sista termin på KPU-programmet på Göteborgs universitet för att bli lärare på gymnasiet respektive högstadiet. Vi håller på att skriva vårt examensarbete, där vi, genom att utföra gruppintervjuer med elever från olika klasser i olika studieförberedande gymnasieprogram, undersöker vad gymnasieelever upplever är meningsfullt med deras skolgång. Skolverkets opinionsundersökningar brukar visa att elever tycker att skolan känns meningsfull, men detta säger oss inte vad som är meningsfullt. Genom att belysa elevers tankar kring detta hoppas vi kunna ge lärare, och andra som är med och skapar skolans vardag, bättre insikt om vad elever upplever är meningsfullt och bättre kunskap om hur man kan göra skolan ännu mer meningsfull.

Du kommer att medverka i en gruppintervju med två andra klasskamrater, där du kommer att få frågor att diskutera tillsammans gällande vad som är meningsfullt i skolan. Detta kommer att ta 30-45 minuter. Vi hoppas att intervjun kommer att vara en givande möjlighet för dig att reflektera över din skolgång, nu när den nästan är avklarad. Det kan även vara intressant att vara del av ett examensarbete för att få insikt i något du själv kanske kommer att göra en dag. När examensarbetet är klart, delar vi gärna resultaten med dig.

Att du samtycker här betyder inte att du förbinder dig till att fortsätta om du senare vill dra dig ur. Du får ta tillbaka ditt samtycke när som helst, även efter intervjun är avklarad.

Intervjun kommer att dokumenteras genom att mötet spelas in. Endast vi, Hanna och Orela, kommer att se på dessa inspelningar. I vår sammanställning av resultaten kommer vi att anonymisera datan så att det inte går att lista ut att det är du som har medverkat. Vi kommer till exempel att ändra ditt namn och andra eventuella uppgifter som gör att du kan kännas igen. Datat kommer endast att användas för det här arbetet, och vidare kommer allt material vi samlat in (intervjuer, transkript, fältanteckningar) att förstöras när arbetet är klart.

Hanna Lundahl och Orela Vokes

[hanna.lundahl@hotmail.com](mailto:hanna.lundahl@hotmail.com) och [orelavokes@gmail.com](mailto:orelavokes@gmail.com)

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

Jag har läst och förstått den skriftliga informationen som jag fått om forskningen, och jag samtycker till att delta i projektet.

Mitt namn: \_\_\_\_\_

Jag vill ta del av forskningsresultaten när examensarbetet är klart! Maila mig och berätta hur det gick.

Ja tack!

Kontakta mig på den här mailadressen: \_\_\_\_\_