



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevansvar

Vad säger lärare och elever om elevansvar i skolan?

Kristina Nielsen

Lärarprogrammet/sociologiska institutionen/LAU370

Handledare: Peter Korp

Examinator: Eva-Carin Lindgren

Författare: Kristina Nielsen

2011-12-29

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Elevansvar – Vad säger lärare och elever om elevansvar i skolan?

Författare: Kristina Nielsen

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: För LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Peter Korp

Examinator: Eva-Carin Lindgren

Rapportnummer: HT11-2940-03

Nyckelord: Ansvar, demokrati, skola, elevansvar, inflytande, styrdokument, elev.

Sammanfattning:

Syftet med studien är att belysa hur lärare och elever resonerar och reflekterar i mötet med begreppet elevansvar. Studien ska beskriva hur lärare och elever tolkar ansvarsbegreppet och hur elever fostras till ansvarskännande individer. Fokus kommer ligga på att redogöra för hur elever och lärare ser på elevansvar och vad det innebär att fostras till att bli ansvarskännande individer.

Studien har genomförts på en gymnasieskola i Göteborg där fyra lärare samt nio elever deltog i två gruppintervjuer var. Uppsatsen bygger på en empirisk undersökning och metoden har fokuserats till kvalitativa gruppintervjuer där lärare och elever intervjuades i grupper om två till sex deltagare.

Resultatet kan sammanfattas till att både lärare och elever säger att elevansvar främst handlar om att svara an på lärarnas instruktioner och förväntningar. Att eleverna ska sköta sina uppgifter, ha med sig material och passa tider. När det kommer till lärarnas och elevernas beskrivningar på vad som anses vara ett ansvarsfullt beteende så skiljer det sig något. Lärarna anser att ansvarsfullt beteende är mer att ha en insikt och ett långsiktigt perspektiv på vad man har för mål med studierna men eleverna tänker mer kortsiktigt och beskriver att man är ansvarsfull om man har koll på vad som ska göras och när de ska vara klart.

Denna studie har betydelse för läraryrket för den har med sitt resultat belyst en viktig aspekt i att det råder en motsägelse kring hur skolan kan möjliggöra för eleverna att ta ansvar och samtidigt anpassa undervisningen till varje individs behov. (Ord: 249)

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Förändrad skolform	5
1.2 Läroplanerna och skollagen	6
1.3 Syfte och problemformulering	7
1.4 Frågeställningar	7
1.5 Avgränsning	7
1.6 Etiska överväganden	7
2. Teoretisk bakgrund	9
2.1 Begreppet ansvars mångtydiga betydelser	9
2.1.1 Moraliskt ansvar	9
2.1.2 Ansvar som fri vilja	10
2.1.3 Ansvar som makt	10
2.1.4 Ansvar i skolan	11
2.1.5 Rättigheter och skyldigheter	11
2.1.6 An-svar och till-tal	12
2.2 Ansvar och inflytande som en demokratisk princip	12
2.3 Social kompetens	13
2.3.1 Etik och moral	14
2.4 Forskning om ansvar från den praktiska verkligheten	14
2.4.1 Ansvar i skola och undervisningen	14
2.4.2 Elevernas syn på ansvar och inflytande	16
2.4.3 Lärarnas syn på elevernas ansvar och inflytande	16
2.4.4 Vilka faktorer påverkar förutsättningen för ansvar och inflytande	17
3. Metod och genomförande	19
3.1 Val av metod	19
3.2 Urval	21
3.3 Material	22
3.3.2 Analys av material	24
4. Undersökningsresultat	26

4.1 För lärare handlar elevansvar om att eleverna ska kunna planera långsiktiga kunskapsmål	26
4.2 Ansvarsfullt beteende enligt läraren är att eleven själv aktivt söker den information den behöver både i och om uppgiften	27
4.3 Lärare begränsar elevernas ansvarstagande för att hjälpa dem nå kunskapsmålen i skolan	28
4.4 Lärarna anser om eleverna tar eget ansvar får dem också mer inflytande	29
4.5 Lärarna beskriver att elevens ansvarstagande beror på individens mognad och förmågan till självinsikt	29
4.6 Eleverna säger att eget ansvar handlar om att man gör det man ska	30
4.7 Enligt eleverna är ansvarstagande beteende, att vara tyst och följa instruktioner	31
4.8 Eleverna anser att lärarna har för låga krav på dem och måste bli strängare om det ska ta det egna ansvaret på allvar	31
4.9 Eleverna vill ha hårda och rättvisa regler för att öka förutsättningen till att ta eget ansvar	32
4.10 Eleverna anser att deras inflytande på sina studier och skolan är begränsad	33
5. Analys	35
5.1 Diskussion	38
5.2 Praktiska möjligheter i skolan	39
6. Referenser	40
6.1 Böcker	40
6.2 Avhandlingar	40
6.3 Rapporter	41
6.4 Internet	41
Bilaga 1	43
Intervjufrågor till lärarna	43
Bilaga 2	44
Intervjufrågor till eleverna	44

1. Inledning och bakgrund

Enligt Aspelin utgår Bubers pedagogiska tänkande ifrån att skolans huvudsyfte borde vara att ställa frågan *vad bör eleverna utvecklas till?* Enligt Buba är pedagogikens syfte "att eleverna finner vägar till ansvar och kärlek och till befrielse av personlighet" (Aspelin Jonas, 2010:137). I och med lärarnas yrkesuppdrag som skolans representanter tillskrivs de ett ansvar för eleverna och att på ett pedagogiskt sätt leda dem i deras utveckling. Det har alltid legat ett ansvar på skolan och pedagogerna att ge eleverna möjligheten att utveckla olika färdigheter (SFS 2010:800). Detta uttrycks i styrdokument, som Lpo94, Lgr11 och skollagen och utgör en stor del av skolan och läraryrket.

I och med de demokratiska principerna och att individens behov är i fokus så har utvecklingen gått till att eleverna och deras föräldrar också ska ha ett större inflytande i skolan. Enligt skollagen syftar utbildningen i skolan till att "... i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare" (SFS, 2010:800). Vad menar man då med ansvarskännande individer?

Begreppet ansvar kopplas gärna samman med begrepp som engagemang, intresse och inflytande (Skolverket, 1999:9). Om man tittar i läroplanen (Lpo94, Lpf94) ser man att delaktighet, påverkan och ansvar är demokratiska principer som måste gälla för alla elever i skolan (Skolverket, 2006a, 2006b). Söderström (2006) påpekar att en fungerad demokrati förutsätter att aktörerna, som samhällsmedborgarna, är ansvarstagande individer som värnar om hela dess omgivning hon/han lever i. Att kunna och vilja ta ansvar blir utifrån dessa synpunkter en viktig del i arbetet med att fostra för demokratiska värderingar (Söderström, 2006:40-41).

I de styrdokument, som skolan ska förhålla sig till, ges det ingen direkt förklaring till hur begreppet elevansvar ska och bör tolkas. Det sägs vara ett för givet taget begrepp och det gör att begreppets betydelse redan ska förstås utifrån det sammanhang det är skrivet i. Min undersökning ska försöka klargöra både elevers och lärares syn på ansvarsbegreppet. Det står inte klart och tydligt vad ansvar i skolan betyder och det blir därmed en viktig aspekt att undersöka vilken tolkning som finns i skolan. Undersökningen ska också behandla vad eleverna anser vara deras ansvar i skolan och vad som enligt dem påverkar deras möjligheter att ta ansvar.

1.1 Förändrad skolform

De senaste 20 åren har skolan förändrats från att bedrivas utifrån ett kollektivt perspektiv till att fokusera på den enskilda individens behov. Det livslånga lärandet kom att vara en central del i undervisningen för den svenska skolan (Dovermark, 2007:17). Med decentraliseringen år 1991 kom alla kommunerna att få ta över ansvaret för dess ledning (ibid). Den ökade individuella valfriheten skulle få skolan att utifrån marknadsekonomiska principer att effektiviseras och

uppnå bättre resultat. I och med den nya visionen för skolan och utbildning kom också ett större ansvar på den enskilda individen, eleven, läraren, skolledaren och föräldern. Målet med den individuella anpassningen var att eleverna fick ta mer ansvar för skolarbetet och för sin egen inläring. Decentraliseringen av skolan skulle framhäva demokratin och kreativiteten genom att elevers, lärares och föräldrars behov lättare kunde tillmötesgå. Varje kommun skulle nu se till att skolan fullföljer sitt uppdrag utifrån styrdokumentet och den statliga styrningen övergick från kontroll av innehåll till kontroll av resultat (Dovermark, 2007:19-21). Även Permer och Permer (1994:10) beskriver förändringen och enligt dem handlade det om en decentralisering och anpassning till de lokala förhållanden inom kommunerna där lärare, föräldrar och elever skulle få mer medansvar i hela organisationen. Utifrån detta ser vi en ökad fokusering kring inflytande av elever och ett mer medansvar i skolan.

En förändring kan även läsas i de nya läroplanerna och den nya skollagen som då också har en klar utgångspunkt och fokusering på de demokratiska principerna som inflytande och ansvar (SFS 2010:800).

Enligt Gunvi Möllås (2009) antyder Båth (2006) att skolan har nu ett förändrat uppdrag till att i större utsträckning lägga fokus på elevernas utveckling att bli "en hel människa". Tidigare var det enbart kunskap om något som eleverna skulle skaffa sig men nu är det mer betoning på att utveckla elevens personliga kompetens och förmåga för de kommande kraven inom yrkes- och vuxenlivet (Möllås, 2009:34).

1.2 Läroplanerna och skollagen

Söderström (2006) belyser en skillnad i tolkning av de tidigare läroplanerna, Lgr69 och Lpo94, att betoningen på ansvar har ändrats från det kollektiva med begrepp som medansvar till att fokusera mer på det egna ansvaret på ett individuellt plan (Söderström, 2006:43). I den nya läroplanen, Lgr11 beskrivs elevernas ansvar och inflytande utifrån den demokratiska värdegrunden som skolan ska omfattas av. Elevernas ansvar och inflytande kommer till uttryck i både ett individuellt perspektiv samt i ett kollektivt perspektiv. Läroplanen beskriver att skolans mål är att varje elev "tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö", samt att läraren ska "förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle" (Lärarnas riksförbund, 2011:24).

Eleverna ska både ta ett personligt ansvar i skolan för sin egen utveckling men också förstå innebörden med medansvar för den demokratiska fostran för ett längre perspektiv. Det blir tydligt att ansvar och inflytande ska fungera som mål i skolan för att eleverna ska kunna lära sig och uppnå en demokratisk värdegrund. Utan ansvarstagande medborgare kan ett samhälle inte tillämpa en fungerande demokrati påpekar Söderström i sin avhandling. Söderström fortsätter att beskriva ansvarstagande som ett medel för eleverna att utveckla sociala kompetensen. Att lära sig ta ansvar kan också leda till att eleverna skapar en social samhörighet med andra i sin omgivning och därifrån också utvecklar sin personlighet (Söderström, 2006:41).

1.3 Syfte och problemformulering

Studien ska undersöka hur lärare och elever tolkar ansvarsbegreppet i skolan. Problematiken för undersökningen ligger i att försöka beskriva hur lärare och elever resonerar kring begreppet elevansvar i skolan. Fokus ligger på att redogöra för hur elever och lärare ser på elevansvar och vad det innebär att fostras till att bli ansvarsställande individer. Jag kommer utgå ifrån både lärarens och elevens perspektiv på vad ett ansvarsfullt beteende är och vilka möjligheter eleverna har till ansvarstagande för att beskriva lärarnas och elevernas tolkningar.

Studien syftar alltså till att beskriva och skapa förståelse för elevers och lärares syn på elevernas ansvar för sitt skolarbete och för sin egen utveckling i skolan. Syftet kan delas upp i mindre frågeställningar för att underlätta beskrivningen av lärarnas och elevernas tolkningar av begreppet elevansvar.

1.4 Frågeställningar

Hur ser elever respektive lärare på elevansvar i skolan?
Vad förväntas eleverna ta ansvar för i skolan enligt både lärare och elever?
Vad anser lärare respektive elever vara ett ansvarstagande beteende?
Vad styr/påverkar elevansvaret i skolan utifrån både lärares och elevernas perspektiv?

1.5 Avgränsning

I min studie kommer jag enbart att undersöka hur elever och lärare ser på ansvar och utifrån deras reflektioner och den tidigare forskningen inom detta område kunna besvara mina frågeställningar. Undersökningen är enbart fokuserad på elevansvar i skolan hur det kan beskrivas och förstås utifrån den redan existerande forskningen som finns i ämnet. Det finns ett givet ansvar hos lärarna i och med deras uppdrag som lärare men denna studie kommer inte behandla det i någon större utsträckning. Uppfattningar om elevansvar från vårdandshavarens sida kommer inte heller att studeras eller tas i beaktande i denna studie. Det är genom resultaten från gruppintervjuer med lärare och elever som jag sedan kan ge en samlad förklaring till vilket synsätt som finns på elevansvar och vad de anser påverkar ansvarstagandet i skolan idag.

1.6 Etiska överväganden

Det finns etiska krav som en humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning bör förhålla sig till enligt vetenskapsrådet (2002:6). I en undersökning måste deltagarna få information om vilka villkor som gäller och veta att deltagandet är på frivillig basis, att *informationskravet* uppfylls (Vetenskapsrådet, 2002:7). Den första kontakten var ett mailutskick som skickades ut till lärare

på en gymnasieskola i Göteborg. I mailet klargjordes att deltagandet var på frivillig basis och att deras respons vid intervju tillfället skulle behandlas konfidentiellt.

I och med deras deltagande så gav de sitt samtycke, enligt *samtyckeskravet*. Studien genomfördes på en gymnasieskola och alla som deltagit i undersökningen har varit över 15 år, som är gränsen för ungdomar att delta i en studie utan vårdnadshavarens tillåtelse och därför krävdes, enligt Vetenskapsrådet inget tillstånd från vårdnadshavaren (Vetenskapsrådet, 2002:9).

Forskaren och intervjuaren för studien måste också hålla sig till *konfidentialitetskravet*, som kräver deras tystnadsplikt och skydd över respondenternas svar och uppgifter. Forskarna i studien får inte vidarebefordra något till obehöriga personer som inte ingår i den vetenskapliga studien men de enskilda deltagarna har ingen plikt i att följa detta krav (2002:12). Denna problematik kan leda till att obehöriga kan få tillgång till respondenternas svar från annat håll. Undersökningsområdet är inte av känslig karaktär för intervjuarna eftersom studien syfte är att klargöra synen på ansvarsbegreppet genom respondenternas (lärare och eleverna) resonemang med varandra.

Nyttjandekravet beskriver att all datainsamling om respondenterna endas är till för forskningsändamål. Forskaren har inte tillåtelse att lämna ut någon information till obehöriga utan materialet för bara användas inom vetenskapliga syften. I min studie har ingen känslig information om deltagarna samlas in. Den datainsamling som gjorts har bara används som underlag till denna studiens resultatredovisning.

2. Teoretisk bakgrund

Inom skolan har begreppet ansvar kommit till att bli mer viktigt och då främst i relation mellan skolans aktörer, som lärare och elev (Söderström, 2006:23). I de nya läroplanerna står det att skolans uppgift är att ”...låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lärarnas riksförbund, 2011:17). Men vad menar man med att vara ansvarig? Syftet med undersökningen är att förstå hur lärare och elever resonerar och reflekterar i mötet med begreppet ansvar och vad de anser vara elevernas eget ansvar i skolan.

Styrdokumentet ger ingen närmare förklaring eller precisering av vad som avses med att ”ta ansvar” och därför är det också viktigt att klargöra vilka olika teoretiska förklaringar som kan finnas av begreppet ansvar idag. Det krävs en närmare analys av begreppet ansvar i sin helhet för att förstå dess innebörd. Genom den teoretiska genomgången av tidigare undersökningar, kommer jag klargöra möjliga tolkningar av ansvarsbegreppets många olika betydelser. Bakgrunden ska också redogöra vilka värderingar i relation till begreppet elevansvar som är möjliga. Jag kommer även att beskriva vad resultatet av tidigare forskning visat kring lärarens och elevens perspektiv på elevansvar. Den teoretiska bakgrunden ska ge en förklaring till ansvarsbegreppets olika betydelser och därmed öka förståelsen för vad ansvar innebär.

2.1 Begreppet ansvars mångtydiga betydelser

2.1.1 Moraliskt ansvar

Vi börjar med att se på ansvar som en moralisk handling, där aktörens moraliska principer ligger till grund för hur man handlar i olika situationer. Marianne Dovermark (2007:25) skriver att det handlar om att ha en balans mellan känsla och tanke, att ta ansvar handlar om att styra och kontrollera sitt beteende utifrån de moraliska koder som finns. Detta synsätt innebär en koppling till förmågan till att känna empati med andra människor (ibid).

Ann Heberlein (2008) tar upp moraliskt ansvar i förhållande till att människan alltid är i samspel med andra människor, där individens egna känslor och attityder påverkar samspelet. Ansvarstagandet måste relateras till detta samspel och förstås utifrån individernas egna attityder och reaktioner i olika situationer. Det är varje individs moraliska känsla som styr bedömandet om vikten av ansvar i olika situationer (2008:69). Det är ens egna förväntningar som man har på personen som är utgångspunkten i bedömningen av huruvida personens handlingar är av ondo eller godo (2008:70). Förväntningar på hur väl och mycket personen förstår konsekvenserna av sitt handlande sätts i relation till vilket ansvar som därmed också ställs på individen.

Dovermark (2007:23) belyser att enligt Johansson (1998) har ett ansvarsfullt handlande sitt

ursprung i en yttre kontroll som lagar och normer, alltså ett juridiskt ansvar. Vidare handlar ett juridiskt ansvar om att individen ställs till svars för sitt handlande och att individen har en moralisk skyldighet att handla enligt de samhällsnormerna som finns (Söderström, 2006:24). Ansvar ses mer som en rättslig eller politisk konsekvens på en handling (Permer och Permer, 1993:14).

Inom stadsvetenskapen används "politiskt ansvar" och det är ofta svårt att peka på vem som bär ansvaret och vem som ska ta konsekvenserna av politikernas handlingar. Utifrån den decentraliseringen som gjorts i skolans verksamhet så är det staten som sätter upp mål och riktlinjer för skolan som då utgår från föreskrifter och visioner som gäller i samhället för närvarande. Kommunens ansvar är att se till att verksamheten följer dessa mål och riktlinjer (ibid). I läroplanen kan man sedan se hur ansvarsbegreppet uppfattas och det återkommer jag till under rubriken ansvar och inflytande som en demokratisk princip.

2.1.2 Ansvar som fri vilja

Dovermark (2007:23) nämner en inre kontroll som en förklaring till att människan har förmågan att ta ansvar. Med inre kontroll menar man att människan agerar i ett socialt sammanhang och har den fria viljan. I mötet med omgivningen sker en självreflektion och i nya möten med omgivningen utgår man från tidigare reflektioner och uppfattningar. Dovermark (2007:24) säger då att ansvarstagandet är en process som utifrån en dialog med omgivningen bildar en förmåga till ansvar och självständighet hos människan. Söderström (2006) beskriver utifrån Lögstrup (1986) att utvecklandet av ansvarsfullt beteende förutsätter att individen har en fri vilja. Individen eller eleven måste få utrymme i relation till de krav som finns, skapa sin egen övertygelse och känsla för vad som är ett ansvarsfullt beteende i ett visst sammanhang (Söderström, 2006:26).

Heberlein (2008) påpekar att det är viktigt att vi kan hantera vår frihet med ett ansvarsfullt beteende och handlande utifrån de normer, värderingar och lagar som styr vårt samhälle och därav vår omgivning. Det egna ansvaret ställs enbart på ens egna handlingar och beslut som varje individ själv valt (2008:48). En individ kan inte ställas till svars eller vara ansvarig för någonting som hon inte hade någon egen inverkan eller påverkan på. Heberlein (2008:51) relaterar i detta fall till Aritoteles grundsyn på etik, att människan endast kan hållas ansvarig för sina egna handlingar om hon agerat på frivillig basis

2.1.3 Ansvar som makt

En annan teoretisk tanke kring ansvar är att begreppet kopplas samman med befogenheter (Dovermark, 2007:24). Att ansvar handlar om befogenheter att fördela ut arbetsuppgifter, att individen ska "...svara för i betydelsen för vad man ska göra". Människan tar ansvar i förhållande till att svara för tillsägelser och instruktioner. (ibid).

Dovermark (2007:25) beskriver också ansvar som en process utifrån Foletts synvinkel, där "...ansvar är en medvetet förhållningssätt i dialog med omgivningen, att *svara an*". Ansvar ses då mer som en öppen kommunikation där individen en öppen dialog med sig själv (inåt) och till omgivningen (utåt). Dovermark (2007) beskriver det som att det handlar om att "*i dialog svara an på situationen*" (ibid).

Ann Heberleins (2008) citerar också utifrån Lögstrup att varje människa ska "svara an på de krav som mötet med en annan människa ställer på oss" (2008:15). Hon trycker på att detta visar att alla handlingar och val man gör sker i samspel med andra och på så vis också påverkar andra människor. Att varje individ måste ta ansvar för sina val och därmed också ta ansvar för konsekvenserna för sitt handlande eller icke handlande i olika situationer. I mötet med andra har vi också makten att påverka hur vi själva kan uppfattas av omvärlden genom vår hållning och genom våra handlingar. Heberleins (2008:16) skriver det som att denna makt är grundförutsättningen för vårt ansvar. Hon belyser att "...ju mer makt vi har, desto större blir vårt ansvar" (ibid).

2.1.4 Ansvar i skolan

Dovermark (2007:26-28) beskriver sju olika områden som ansvarstagande kan komma till uttryck i skolan. Det första handlar om att se *ansvar som dialog*, att ansvar är en respons eller ett svar på något. Hon beskriver det som att individen medvetet relaterar sig till sin omgivning och det är i en öppen kommunikation där ansvarsprocessen tar sin form. Andra området är *ansvar som en känsla*, att individen agerar utifrån sina känslor och sina moraliska principer. Tredje området kopplas *ansvar ihop med omsorg*. Att kunna ta ansvar utifrån ett omsorgsfullt sätt kräver att individen har förmåga till empati, medkänsla och värme. Individen svarar då genom att se till sina egna som andras behov i den specifika situationen som uppkommer. Att *ansvar uttrycks som ett motstånd* är det fjärde området. Eleverna i skolan kan göra motstånd för en uppgift om de inte känner någon mening med uppgiften eller med skolans verksamhet. Se *ansvar utifrån handlingsutrymme* är det femte området som Dovermark tar upp. Med handlingsutrymme menar hon att eleverna har fått befogenheter vilket också förutsätter ett socialt accepterande handlande. Eleverna ges makten eller behörigheten att bestämma något och med detta krävs att de svarar mot de förväntningar som ställs. Det sjätte området är *ansvar som en pålaga*, som är en from av ansvarig skyldighet. Lärarna ska delegera ut arbetsuppgifter till eleverna och det innebär att eleverna ska följa instruktionerna för att lära sig ta ansvar. Det sjunde området kan *ansvar kopplas samman med skuld*. Att eleverna klarar av att hantera sina skuldkänslor utifrån skolan och vad som förväntas av dem. Eleverna kan känna en skuld i att inte uppnå de förbestämda målen och skuldbelägga sig själva för att de inte lär (Dovermark, 2007:26-28).

2.1.5 Rättigheter och skyldigheter

Heberlein (2008) påpekar att dagens välfärdssamhälle har lett oss till att fokusera på våra

rättigheter och missar att också se till vilka skyldigheter man har. Det talas mer om de mänskliga rättigheterna än om de mänskliga skyldigheterna som varje rättighet är relaterad till. Hon betonar att “en rättighet kan inte existera utan en motsvarande skyldighet” (2008:40).

Vidare fortsätter Heberlein att förklara att *kunna få ta ansvar* för sina val och sina handlingar är varje människas rättighet. Hon betonar då också på att varje individ också måste ges chansen till att kunna få ta ansvar för både de bra och de dåliga konsekvenserna av sitt handlande. Uttryckligen står det att varje individ måste kunna få “bära bördorna av sina fel och brister och naturligtvis njuta av frukterna av sina förtjänster” (Heberlein, 2008:42). Att i sin tur också i verkligheten och i praktiken *ta ansvar för* och bära sina egna bördor av sina handlingar är varje individs skyldighet (ibid).

2.1.6 An-svar och till-tal

Lotta Jons (2008) genomförde en studie för sin doktorsavhandling där syftet var att försöka förklara ett filosofiskt perspektiv på ett pedagogiskt förhållningssätt. För att förklara denna konstruktion utgår hon från ett dialogiskt perspektiv på tillvaron där relationen mellan lärare och elev bygger på till-tal och an-svar (Jons, 2008:55). “Till-tal och an-svar” förekommer i relationen och är därmed situerat mellan individer. Jons beskriver tre olika betydelser av begreppet till-tal. Det kan förstås som att tala till någon, att säga till om något som kan bidra till omvärdering samt att vilja eller mena något. Att an-svara skiljer Jons på två betydelser där den ena är att “svara an på ett specifikt till-ta”, men där påpekar hon att det också i denna mening kan lika väl vara “ett svar på ett till-tal”. Den andra betydelsen är att få eller ta möjligheten till att svara an på tilltal (Jons, 2008:50).

Här har jag presenterat olika teoretiska utgångspunkter för hur begreppet ansvar kan tolkas och beskrivas. Det finns fler teorier som också går mer djupgående men jag valde att göra det kortfattat för att kunna fokusera på det som har betydelse i förhållande till ansvar som begrepp i skollagen och läroplanen. När begreppet ansvar kommer till uttryck i styrdokumentet så nämns den ofta i samråd med inflytande och med den demokratiska värdegrunden som skolan ska genomföra.

2.2 Ansvar och inflytande som en demokratisk princip

I och med decentraliseringen till en mer lokal styrning blir också vikten av demokratiska principer som delaktighet och ansvar mer betydelsefulla i den personliga utvecklingen i skolan. Nedan kommer jag försöka förklara begreppet ansvars samhörighet med begreppet inflytande och deras koppling som en demokratisk princip.

Åsa Söderström (2006:40) skriver i sin avhandling ”inflytande ses som en demokratisk rättighet och ansvar som en demokratisk skyldighet”. Hon menar på att lära sig ta ansvar kommer som en demokratisk princip för att gynna elevernas personliga utveckling i skolan. Att fostras efter

demokratiska värderingar går hand i hand med att lära sig ta ansvar för sitt handlande som att kunna ha inflytande.

Skolan ska förmedla och fostra eleverna efter de demokratiska värderingarna som vilar i det svenska samhället. Nya skollagen uttrycker det att skolan och utbildningen "...syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare" (SFS 2010:800 §4). Detta innebär att alla elever ska fostras till att också veta vad som innebär med demokrati och hur en medborgare förväntas handla i ett demokratiskt samhälle. I gamla läroplanen (Lpo94 kap 2:3) behandlades ett avsnitt för elevernas ansvar och inflytande. I detta avsnitt skriver dem att "De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar ska omfatta alla elever". Detta innebär att delaktighet och ansvar är två principer som ska ligga till grund för skolverksamheten och vara en förutsättning för eleverna för att kunna lära sig den demokratiska värdegrunden. Eleverna ska med hjälp av detta utveckla en personlighet som passar i ett demokratiskt samhälle. Att lära eleverna ta eget ansvar och ha möjlighet till inflytande ingår i det demokratiska uppdraget som alla skolor har.

2.3 Social kompetens

Med hjälp av Terje Ogen (2003) kan vi öka förståelsen av innebörden av social kompetens samt klargöra dess betydelse i utveckling av elevernas personlighet och förhållningssätt. Enligt Ogen utvecklas barns och ungas sociala kompetens genom att de utnyttjar sina förutsättningar och möjligheter i den miljö och omgivning som de verkar i. Social kompetens är de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som eleverna utvecklar i relation till andra människor i olika sammanhang. Förmåga till sociala färdigheter är viktig i barns och ungas förmåga till att hantera och anpassa sig samt att utvecklas i nya situationer. Färdigheten utvecklar förmågan att kunna förhålla sig till andras förväntningar och eventuella krav och på så sätt anpassa sig till andras sätt att vara (Ogden, 2003:212-214). Social kompetens kan också definieras som en förmåga att integrera och koordinera både känslor och tankar för att på så sätt främja kortsiktig anpassning eller långsiktig utveckling (Ogden, 2003:216).

Bergström och Holm (2005) påpekar att inflytande eller delaktighet ges om eleverna är ansvarstagande. De skriver att det finns ett belöningssystem i att om eleverna tar sitt ansvar så får de som belöning en möjlighet till delaktighet.

Enligt Näsman (2004:71) så beskrivs delaktighet, i styrdokumentet, som ett medel som ska inspirera och engagera eleverna till att vilja ta eget ansvar i skolan. Ansvarstagande och delaktighet kan också beskrivas som en process, där elevernas delaktighet och inflytande blir en förutsättning för elevernas ansvarstagande. Eleverna ska kunna påverka och ha fri vilja till att göra egna val så att de ges möjligheten till att kunna ta ansvar för sina egna studier.

(Bergström och Holm, 2005:148-149)

2.3.1 Etik och moral

Vad menas med en ansvarig handling? För att kunna få en mer övergripande förståelse för vad som är en ansvarig handling måste vi få en ökad förståelse för vad som beskriver rätt och fel i en handling. Vad som bestämmer vad som är rätt och fel i en situation har sitt ursprung i våra normer samt i vår etik och moral.

Roger Fjellström (2004) skriver att etik och moral "...används för att indikera vissa ståndpunkter som de normativt riktiga" (2004:63). Han belyser att skillnaden mellan etik och moral är att etik beskriver våra teoretiska principer för värden och normen i våra handlingar medan moral beskriver individens faktiska handlingar. Skillnaden utifrån en individs "...principiella etik och han/hennes moraliska leverne" (Fjellström, 2004:67).

Heberlein (2008) beskriver att etikens uppgift "är att försöka förstå människors värderingar och ge svar på hur vi bör leva och vad som är ett rätt handlande" (2008:103). Innebörden av etiken kan förklaras som en teoretisk förklaring på vår egen uppfattning om hur vi lever och agerar och vår moral säger sig beskriva hur vi faktiskt väljer att leva och agera i olika situationer (Heberlein, 2008:102). Individens föreställningar grundar sig utifrån etiken och den i sin tur utgör normen för vad som anses rätt eller fel i en människas handling (Heberlein, 2008:103). En norm är det som anses vara det rätta och godtagbara i en grupp (nationalencyklopedin) och enligt Heberlein bör normen vara "...att människor inte får använda sin frihet till att skada eller kränka andra människor" (2008:59).

Fjellström (2004) påpekar att alla individer har ett moraliskt ansvar, att inför varje beslut som ska tas måste individen "...väga hänsyn till vårt eget bästa mot familjens, den sociala gruppens, yrkets och samhällets krav, liksom mot mänsklighetens och miljöns krav" (2004:346). Innebörden av detta är att vissa hänsyn sätts före andra och det beror på vad individen anser är viktigt och mer rätt att göra i den givna situationen (ibid).

Heberlein (2008) påpekar att det är svårt och inte ens önskvärt att hitta en gemensam etik som gäller alla individer i alla sammanhang eftersom vi lever i ett samhälle som består mångfald av levandssätt, religioner och ideologier. Däremot förespråkar hon till att det är "...nödvändigt att enas kring några grundläggande normer och principer"(Heberlein, 2008:104). För att återkomma till vad som avgör om en handling är rätt eller fel frågar Heberlein (2008:105) om man kan avgöra det utifrån handlarens avsikt med handlingen? Om syftet med handlingen var av godo eller av ondo. Hon fortsätter också att driva frågan längre med att beskriva det som att fokus ska läggas på att bilda goda människor istället för rätta handlingar (Heberlein, 2008:106).

2.4 Forskning om ansvar från den praktiska verkligheten

2.4.1 Ansvar i skola och undervisningen

Söderström (2006) skriver i sin avhandling att i skolan ligger betoningen av elevernas eget ansvar på det självstyrda arbetet. Elevernas ansvar handlar om att ta ansvar för sina studier och sina uppgifter så att de når kunskapsmålen i skolan. Det blir att eleverna får ta eget ansvar men inom ett begränsat område som läraren har auktoritet över. Att få eleverna mer involverade över både sin egen utveckling och sina studier är grundidéen med den demokratiska fostran i skolan. Eleverna får sitt inflytande på skolan genom att delta i planeringar och utvärderingar för skolans dagliga arbete men även genom att bli involverade i de gemensamma beslut som rör ordningen på skolan som de sedan förväntas ta ansvar för. Det är i undervisningen som eleverna har minst inflytande. Söderström påpekar att när undervisningen fokuseras till eget arbete finns risk att elevernas inflytande minskar både individuellt och som grupp. Att ge motstånd blir därför elevernas mest effektiva metod för inflytande i undervisningen. Söderström beskriver utifrån Forsberg (2000) i sin avhandling det finns delar i undervisningskulturen som hindrar elevernas inflytande. De belyser att läroböckerna har en hindrande effekt eftersom de utgör en stor del av undervisningens utformning och innehåll. Ett annat hinder, som lärarna uttrycker det, är att eleverna inte har samma känsla för de demokratiska värdena längre. Lärarna anser att eleverna inte visar tillräckligt med ansvar och hänsyn för att kunna få ett ökat inflytande i skolan och i undervisningen. Det uppkommer även hinder i form av lärarnas negativa förhållningssätt och tilltro gentemot elevernas vilja till inflytande och ansvar (Söderström, 2006:52-54).

Bergström och Holm (2005) påpekar att eleverna inte ska behöva ta ansvar för något som de inte kunnat vara med och påverka eller bestämma. Eleverna kan inte skuldbeläggas för att ta ansvar om de själva inte varit delaktiga eller införstådda med det bakomliggande syftet. Det är först när eleverna förstår och har förtroende för de demokratiska processerna som de också kan bli delaktiga i det som påverkar deras egen utveckling eller skolan som verksamhet. Det viktiga blir att kunna kommunicera och informera och ha tillit till elevernas förmågor till att förstå och värdera sina egna erfarenheter för att eleverna ska kunna bidra till att både dem själva och andra förmår att utvecklas i skolan (Bergström och Holm, 2005:149-150).

Utbildningsdepartementets skriftserie (2001) beskriver att samtal och dialog är viktig aspekt när man talar om det demokratiska ledarskapet i skolan. Det är genom ömsesidiga samtal där alla får komma till tals och allas synvinklar uppskattas för att tillsammans kunna hitta bra lösningar för verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2001:11).

Grundprincipen för den lärande organisationen är att alla ska friheten att välja utifrån sin egen bedömning och förståelse av uppdraget. Ansvar ligger hos varje enskild person att planera och utföra sitt arbete och lösa problem för att på så vis utveckla den egna personen och bidra till att verksamheten utvecklas (Utbildningsdepartementet, 2001:26).

Gunvie Möllås (2009) beskriver utifrån sin studie av gymnasieskolan att eleverna som börjar gymnasieskolan generellt ska vara mogna till att ta eget ansvar för sina studier och sin egen utveckling är bara ett sätt för de vuxna att frigöra sig från sitt ansvar (2009:231). Det blir också därför viktigt att undersöka och klargöra hur de olika aktörerna i skolan ser på ansvarsbegreppet.

2.4.2 Elevernas syn på ansvar och inflytande

När det kommer till forskning om elevernas uppfattningar om ansvar finns det två områden att fokusera på, elevernas sociala ansvar och elevens ansvar för det egna lärandet (Söderström, 2006:56). Söderström belyser en undersökning på elevernas ansvar för det egna lärandet där resultaten visade att eleverna har olika uppfattningar om ansvar. Det som uttryckligen förklaras är att eleverna uppfattar ansvar som att göra det som förväntas, lyda de regler som gäller och ge lärarna uppmärksamhet. Hon beskriver att, enligt Bacon (1993), kan man utgå från två olika förhållningssätt för eget ansvar. Antingen har eleverna föreställningen att de *hålls ansvariga* för något eller att de ansåg sig *vara ansvariga* för något. Skillnaden är att i att hållas ansvarig känner eleverna av ett tvång att arbeta men när man känner sig vara ansvarig arbetar man ändå (Söderström, 2006:57). Det blir tal om att eleverna har en inre motivation för att ta eget ansvar. Söderström förklarar sedan resultatet av denna undersökning visade på att skolan inte var en plats för lärande enligt eleverna. De visade inget större intresse av skolan och om de bara följde de instruktioner som läraren gav så ansåg eleverna att de tog sitt ansvar (ibid).

Söderström (2006:58) förklarar att man kan se ansvarstagandet utifrån två dimensioner i skolan, en ordningsdimension, där skolans ordning och regler ska efterföljas, och en socialitetsdimension, där betydelsen för bra kamratskap och vilja att hjälpa andra. Enligt forskningen så uppfattar eleverna ansvar som att följa skolans instruktioner, regler och normer. De ska göra som de blir tillsagda och att ta ansvar är en förutsättning för att få ett ökat inflytande i skolan. Man kan säga att eleverna ska lära sig ta ansvar under en begränsad frihet som är bestämd av skolan (ibid).

Permer och Permer (1994:59) beskriver att det finns fyra olika kategoriseringar för hur ansvar kan uppfattas av eleverna i skolan. Ansvar var att *göra det som förväntas*, att behaga och uppfylla de krav som ställs av andra. Eleverna kopplade även ansvarsbegreppet till *ett sätt att vara*, där begreppet förklarades som att man ska vara snäll och lydig (Permer och Permer, 1994:61). Genom intervjuerna kunde Permer och Permer förstå att eleverna tolkade ansvar och att bestämma som något man gör tillsammans, att ansvar var att *visa och ta hänsyn till andra* (1994:62). Vissa elever uttryckte även att ansvar var ett beteende som blivit en del av individen, att den *internaliserat* och anpassat till varje elevs enskilda behov och personlighet (Permer och Permer, 1994:63-64).

2.4.3 Lärarnas syn på elevernas ansvar och inflytande

Söderström (2006) beskriver att eleverna har svårt att ta ansvar och att i syfte att underlätta för eleverna i deras strävan efter att utveckla en ansvarstagande egenskap har lärarna skapat rutiner och regler för arbetspassen. Eleverna ges en frihet att ta eget ansvar men under lärarnas uppsikt och omsorg. Det ingår i lärarens uppgift att ha en tydlig struktur i sin undervisning. Tydligheten kommer genom att eleverna vet vad de ska göra, hur de ska göras och vilka krav som ställs på den givna uppgiften. När eleverna får en ökad frihet på arbetsuppgiften krävs det att hon/han kan

ta ett större eget ansvar. Klarar inte eleven ta detta ansvar är det en trygghet för både läraren och eleven att läraren kan begränsa denna frihet med regler och rutiner få elevens fokus på uppgiften. Regler och rutiner är ett sätt för läraren att behålla sin kontroll över eleverna och ett sätt för eleverna att lära sig ta ansvar inom skolans givna gränser (Söderström, 2006:129-130). Söderström (2006:146) påpekar att både läraren och eleven anser att "ansvar i skolan innebär att svara an mot skolans krav och att arbeta med det uppgifter som läraren bestämt för att sedan lämna in i tid".

Dovermark (2007) beskriver i sin studie att lärarna ansåg att eleverna är tvungna att veta vilka krav som ställs på en samt så krävs det självdisciplin och självmedvetenhet för att de ska kunna planera och ta ansvar för sitt arbete. Utifrån intervjuerna belystes det också att lärarna hade olika förväntningar och uppfattningar på vad eleverna skulle ta ansvar för. Det är viktigt faktor att ge eleverna tillfällen och utrymmen att träna på förmågan att arbeta självständigt för att eleverna ska lyckas ta ansvar (Dovermark, 2007:92-95). Förutsättningarna för att eleverna ska kunna ta ansvar handlar om att eleverna måste ha "en självinsikt och självkänedom men också en förmåga att anpassa sig till systemets regler". Lärarna kopplade ansvarstagande till att eleverna skulle göra sina uppgifter och svara på de krav som ställdes av skolan. Gjorde eleverna motstånd eller visade sitt missnöje med uppgiften ansågs eleverna vara oansvariga. En lärare från Dovermarks studie påpekar att det är viktigt att lärarna är tydliga med vilka förväntningar och krav som de har på eleverna för att de ska ta ansvar (Dovermark, 2007:132-134).

Permer och Permer (1994:67) påpekar att lärarna visade bara tre kategorier för betydelsen av ansvarsbegreppet. Några lärare beskrev att elevernas ansvar ligger i att kunna *ta ansvar för sina saker*, att de är väl förberedda för lektion med rätt material för att kunna göra det som krävs (ibid). Deras andra synpunkt var att eleverna ska kunna ha en demokratisk grundsyn och därmed kunna ta ansvar genom *att visa respekt och ta hänsyn till andra* (Permer och Permer 1994:68). Undersökningen visade också på att "ansvar uppfattas vara beroende av såväl mognad som inläring". Lärarna anpassar möjligheterna till ansvar efter elevernas egna förmåga och därmed anser dem att det då också kan stärka elevernas självförtroende (Permer och Permer, 1994:69).

2.4.4 Vilka faktorer påverkar förutsättningen för ansvar och inflytande

Lärarnas förhållningssätt och deras utformning av undervisningen påverkar elevernas inställning till att ta ansvar och förmågan till att få inflytande. Vi nämnde tidigare att resultat från undersökningar visade på att eleverna ansåg att lärarnas negativa tillit till elevernas förmågor utgjorde ett hinder i möjligheten till elevernas inflytande och till ansvarstagande (Söderström, 2006:54). När eleverna uppfattar att när det är upp till var och en att ta ansvar så fungerar det inte. Eleverna anser att lärarna har stor betydelse för att ansvaret ska bli uppmärksammat på så sätt att de har inflytande men ändå inom tydliga ramar för arbetets syfte och mål (Söderström, 2006:59-60).

En förutsättning för att kunna ta ansvar är att det finns en given uppgift och att det finns utrymme för valfrihet. Det som upplevs som ett problem i skolan är att eleverna erbjuds begränsad frihet

till följd av skolans regler och att ta ansvar är att rätta sig efter dessa regler. Söderström (2006) påpekar att lärarnas tillit till eleverna påverkar huruvida eleverna väljer att följa reglerna. Läraren kan med hjälp av en ömsesidig relation och i dialog med eleverna påverka dem genom stöttning och genom kontroll. Många lärare tror på att en om man har byggt upp ett förtroende hos eleverna vilket kan ge trygghet och ökat självförtroende hos eleven som i sin tur stärker viljan till att ta eget ansvar. (Söderström, 2006:151-152)

Även Ogden (2001) beskriver att barns och ungas ansvarstagande handlar om att kunna visa respekt för miljön och även kunna kommunicera med vuxna. Eleverna måste därför få en anledning, en frihet och en möjlighet till att involveras i något, så att de kan få en chans att kunna ta ansvar. Tillit blir därför en viktig del i att skapa förutsättningar för att ett ansvarsfullt beteende ska kunna utvecklas (Ogden, 2001:238).

Aspelin (2010) skriver att enligt Buber (2002/1947:241) förutsätter all god utbildning att pedagogerna kan se till hela individens karaktär, hur hon/han är här nu och vad hon/han kan komma att bli. Med elevernas karaktär syftar Buber på individens känslor, tankar och beteenden som då är den delen av individen som är möjlig att påverka och fostra. För läraren ska kunna bidra till elevernas karaktärsutveckling krävs det att eleverna har ett förtroende till dem. Det förväntas att läraren ska kunna bekräfta och möta eleven som ett subjekt med ett egenvärde för att ett ömsesidigt förtroende ska kunna bildas (Aspelin, 2010:138-139).

Permer och Permers (1994:81) slutsats var att “ansvar är realiterat till viljefrihet”. Men problemet ligger i att eleverna inte förstår begreppet frihet eller hur de ska hantera frihet under ansvar. Eleverna tycker det är svårt att själv välja vad man ska göra (1994:76). Att hantera både nutid och framtid är problematiskt för eleverna och därmed tycker både eleverna och lärare att det är tryggare att eleverna intar en kvalitet av osjälvständighet och låta någon annan, som läraren, ta kontrollen (1994:78).

Enligt Jons (2008:189) slutsats bör pedagogerna konstruera och utöva ett kärleksfullt förhållningssätt och leda på ett sätt där alla är och blir ansvariga för sig själv och varandra utan att ha någon specifik intention eller avsikt som utgångspunkt.

3. Metod och genomförande

Syftet med studien är att undersöka lärares och elevers tolkningar kring begreppet elevansvar. Undersökningens fokus är att beskriva vad ansvar betyder för lärarna respektive eleverna i skolan samt var det innebär att fostra elever till att bli ansvars-kännande individer. Studien ska också ge svar på vad de ser på relationen mellan ansvar och inflytande samt vilka förutsättningar som ges i skolan för att kunna ta eget ansvar.

Denna undersökning genomförs på en gymnasieskola i Göteborg. Min grundtanke var att gymnasiereformen är en frivillig skolreform för ungdomarna och de får själva bestämma vilken skola och vilken inriktning som de vill läsa på. Det egna inflytandet på sin utbildning och sin framtid är redan där en början till en utveckling av en medborgare i ett demokratiskt samhälle. Jag har gjort en empirisk undersökning på hur lärarna och eleverna tolkar begreppet elevansvar och vilka förväntningar som ligger i ett ansvarsfullt beteende samt vad som kan påverka eller styra förmågan att ta ansvar.

3.1 Val av metod

Inom samhällsvetenskapliga undersökningar är det den empiriska forskningen som försöker beskriva samhällets olika fenomen. Den empiriska vetenskapen bygger sina frågeställningar och sin grund på teorier för att sedan genom observationer av verkligheten få kunskap om dess praxis (Esaiasson, m.fl., 2007:17).

Enligt Staffan Stukát (2005) har forskning inom pedagogik en kvantitativ eller kvalitativ forskningsstruktur (Stukát, 2005:30). I en kvantitativ forskning gör man objektiva mätningar av något. Huvudsyftet är att kunna ge generella svar på mönster som kommer att gälla för alla människor och inte enbart dem som ingick i undersökningen (Stukát, 2005:31). För en kvalitativ forskning är det centrala för forskarna att försöka tolka och förstå de resultat som undersökningen ger. Huvudsyftet är att inte generalisera utan beskriva och förstå det enskilda och unika (Stukát, 2005:32).

Jan Trost (1997) förklarar att valet av metod beror på vilket syfte och frågeställningar jag har med min studie. Att välja en kvalitativ metod är bara rimlig om mitt intresse ligger i att förstå människors sätt att resonera (Trost, 1997:16). I och med mitt problemområde med denna studie ligger inte i att mäta något utan handlar om att klargöra hur lärare och elever reflekterar och resonerar kring ansvarsbergeppet och därmed baseras min undersökning på kvalitativa intervjuer.

Steinar Kvale (1997:34) beskriver att kvalitativa forskningsintervjuer har olika förståelseformer som utgör intervjuens huvudstruktur. Han nämner att ämnet och syftet med intervjuerna är att beskriva och förstå den intervjuades livsvärld. Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer är att beskriva och förstå respondentens uppfattningar i något ämne. Utifrån deras svar kunna förstå

meningen av personernas handlingar. Kvalitativa forskningsintervjuer ska ha en fokusering på ett bestämt tema eller ämne som intervjuaren bestämt men är inte styrd av standardiserade eller strukturerade frågor (Kvale, 1997:35).

Trost förklarar att standardisering anger i vilken omfattning som intervjufrågorna och intervjusituationen är densamma för alla som blivit intervjuade. För kvalitativa intervjuer har man ofta en låg grad av standardisering (1997:19-20). Intervjufrågorna anpassas efter den person som intervjuas och även följdfrågor kan ställas utifrån respondentens svar (Stukat, 2005:39).

Strukturering handlar om hur frågorna och svarsalternativen är formulerade. Har intervjun fasta frågor och fasta svarsalternativ är intervjun strukturerad men om frågorna däremot är öppna och det ges utrymme för öppna svar är intervjun ostrukturerad (Trost, 1997:20-22). I min studie var intervjuerna ostrukturerade för att kunna ge intervjuaren mer utrymme att fritt kunna redogöra sina erfarenheter och uppfattningar.

Jag valde att genomföra samtalsintervjuer av respondentkaraktär med både elever och lärare för att få ett mer förståelse i hur de i grupp diskuterar och reflekterar kring begreppet ansvar. Enligt Esaiasson m.fl. (2007:285) är det genom samtalsintervjuer som vi kan få kunskap om individens omgivning och tankeprocess. I och med att mitt syfte är att ta reda på både elevernas och lärarnas syn på ansvarsbegreppet valde jag att ha samtalsintervjuer med båda grupperna.

Trost (1997:26-27) beskriver att det finns både för- och nackdelar med att välja gruppintervjuer. Fördelarna att intervjua i grupp är att individernas samverkan kan ge individen större insikt i sina egna åsikter och uppfattningar än vad hon kan på egen hand. Nackdelarna med gruppintervjuer kan vara att några individer faller för grupptricket. Att de vågar inte uttrycka sin egen åsikt utan faller in och svarar det som är lämpligt för situationen. En tanke är att deltagarnas antal inte ska överskrida fem för att både intervjuaren och deltagarna ska ha chansen att klara av att hålla reda på varandra. En annan aspekt som Trost (1997:98) diskuterar är den etiska problematiken för tystnadsplikten. Som intervjuare har man tystnadsplikt mot de som intervjuas men problemet ligger i att ingen av intervjuarna har tystnadsplikt. De kan och får berätta om innehållet i intervjun till någon utomstående om de vill det. En av personerna kan ha uttryckt något som hon sedan ångrar och kan därefter vara orolig för att de andra ska ändra uppfattning om henne och också sprida det till andra. Enligt Trost bör inte gruppintervjuer göras om ämnet man undersöker kan väcka eller handlar om något som kan vara känsligt för den enskilde individen. Det är upp till intervjuaren att göra en tolkning på vad för metod som passar för hans/hennes problematik och sitt syfte.

Valet av samtalsintervjuns struktur stod mellan informant- eller respondentkaraktär. För en intervju med en karaktär av informant så har undersökningen ett syfte att testa en teori. Valet av urval i en informantundersökning lägger stor vikt vid att intervjupersonerna förväntas innefatta den kunskap som är nödvändig för undersökningen genom sina positioner i samhället. Dessa intervjupersoner har en mer källkritisk trovärdighet i och med sin kunskap och erfarenhet med sin yrkesstatus (Esaiasson, m.fl., 2007:293). En intervju av respondentkaraktär bygger istället på att fånga människornas föreställningar och uppfattningar om ett fenomen, det vill säga individernas tankemönster. Esaiasson m.fl. (2007) påpekar att det är viktigt att inte påverka respondenten med sina egna fördomar för hur personen borde svara samt se upp så underlaget

från intervjun blir bristfällig på tunt underlag (2007:291). Med min studie kommer jag använda mig av samtalsintervjuer av respondentkaraktär eftersom det är elevernas och lärarnas tankar och föreställningar som jag är intresserad av.

I empiriska undersökningar är det alltid en känslig fråga om hur hög validitet det vill säga hur hög trovärdighet den har som en vetenskaplig undersökning. Esaiasson m.fl. (2007) skiljer mellan begreppsvaliditet och resultatvaliditet (2007:63). Den förstnämnda visar hur väl den teoretiska beskrivningen stämmer överens med den aktuella observationen man gjort. Hög begreppsvaliditet visar också på hur väl den teoretiska bakgrunden kan överensstämna med det jag också undersöker med mina frågor i samtalsintervjuerna. Hög resultatvaliditet får man genom att studien verkligen mäter det man påstår att man mäter, det vill säga att studien har en bra reliabilitet eller pålitlighet, tillsammans med god begreppsvaliditet (ibid). För att få hög reliabilitet krävs det att inga feltolkningar görs på intervjupersonernas svar eller att andra systemfel som kan påverka resultatets innehåll.

Enligt Trost (1997) bygger idén med reliabilitet på att man kan mäta sina resultat, det vill säga kvantitativa studier. Detta beror på att för att kunna mäta resultat och få hög reliabilitet krävs det att undersökningen möjliggör standardisering. Att prata om reliabilitet för kvalitativa studier ger därför ingen rättvis bild av studiens egentliga trovärdighet. Syftet med validitet är att undersökningen eller frågan i en intervju ska "mäta det den är avsedd att mäta" (Trost, 1997:101). I kvalitativa intervjuer vill man komma åt människornas uppfattningar och förståelse och inte någon form av mätning. Det blir därför mer komplicerat att prata om reliabilitet och validitet för kvalitativa studier. I kvalitativa studier krävs det att forskaren istället kan visa att det insamlade materialet är gjort på ett trovärdigt och relevant sätt för syftet med undersökningen (Trost, 1997:100-102).

För att inte studien inte ska få för låg validitet eller reliabilitet utan kunna ses som en säker empirisk vetenskaplig undersökning har jag arbetat utifrån ett kumulativt arbetssätt. Kumulativt arbetssätt är att studien byggs upp och utgår från tidigare forskares undersökningar och resultat. Genom tidigare forskning få en ökad förförståelse för problematiken i mitt problemområde samt för att kunna göra en jämförande analys med mina egna resultat och tidigare resultat inom detta område (Esaiasson m.fl., 2007:66).

3.2 Urval

Trost skriver också att det viktigaste för kvalitativa studier är att "få en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade" (Trost, 1997:105). Han skriver att bestämmandet av urvalsgrupper för kvalitativa intervjuer ska beror på syftet för studien och vilka personer som kan tänkas vara intressanta för studien. I kvalitativa undersökningar finns ingen mening i att göra statistiska beskrivningar utan det viktiga är att hitta och beskriva mönster eller något som är avvikande (Trost, 1997:108).

I urvalet av intervjupersoner för respondentintervjuerna utgår jag från intensiteten i urvalet och för maximal variation (Esaiasson m.fl., 2007:292). Intensiteten för sitt urval beskriver att man väljer urvalet som har starkast erfarenhet av det man vill undersöka (Esaiasson, m.fl., 2007:293). Den första urvalsgruppen var att välja olika ämneslärare som arbetar på en gymnasieskola och andra urvalsgruppen är gymnasieelever med olika ämnesinriktningar. För att urvalet också ska vara maximalt varierat valde jag att se till så att intervjupersonerna hade olika ämneserfarenheter. Större variation av erfarenheter kan ge en större mångfald för tankesätt som då också ger en större trovärdighet för validiteten av undersökningen.

Urvalet för lärarna blev fyra deltagande där två var kvinnor och två var män. Alla lärare hade olika ämneskombinationer. För första intervjun deltog en kvinnlig och en manlig lärare som då undervisade i idrott och engelska samt i svenska och samhällskunskap. Den andra intervjun bestod också av två lärare varav en kvinna och en man, där ämneskombinationen var matematik och historia samt engelska och tyska. Urvalet för eleverna blev nio elever från två olika inriktningar; samhällsprogrammet samt från hotellprogrammet. Den första elevintervjun bestod av tre tjejer från hotellprogrammet. Andra intervjun deltog sex elever från samhällsprogrammet där fem var tjejer och en var kille.

En svaghet i studien kan vara att mitt urval kom att baseras utifrån vad som var praktiskt möjligt. Tillgång till frivilliga gymnasielärare var begränsat och påverkade därmed urvalet för maximalt variation i förhållande till att blir mer likartad för lärarnas yrkesverksamma år. De lärare som deltog i undersökningen hade bara varit verksamma under en termin och upp till två år. Urvalets stora variation kom att fokuseras mer på lärarnas kön och ämneskombination. Urvalet för eleverna begränsades också av praktisk möjlighet eftersom det var på frivillig basis var det få elever som anmälde sig till intervjuerna. Elevernas variation blev begränsad i både kön och vid inriktning. Majoriteten av elever som deltog var tjejer som går på samhällsprogrammet.

3.3 Material

Enligt Trost (1997) bör kvalitativa intervjuer inte styras av frågor som formulerats i förväg utan av själva respondenten. Intervjuaren kan förbereda olika frågeområden som han/hon bör kunna utantill för att lättare kunna följa med i intervjuarens respons på frågorna (Trost, 1997:47). Intervjuguiden kan göras personligt beroende på vem eller vilka som ska intervjuas. I och med de redan bestämda frågeområdena kan intervjuaren sedan ställa lämpligt formulerade frågor. Trost (1997) skriver också är att det är den "tränade" intervjuaren som har lättast med att kunna anpassa frågor efter situationen och personen (1997:48). Stukát (2005) skriver att intervjuaren för ostrukturerade intervjuer kan utgå ifrån så kallade huvudfrågor för alla intervjuer men skillnaden och anpassningen blir att följa upp de individuella svaren med följdfrågor. Han påpekar också att denna form av intervjuer kräver en viss förmåga och färdigheter hos intervjuaren och att forskaren själv får utgå från vad som passar bäst i förhållande till studiens syfte (Stukát, 2005:39-40). I och med min egen begränsad erfarenhet av kvalitativa intervjuer har jag kombinerat dessa perspektiv och utgått från Esaiasson m.fl. (2007) för att strukturera fram lämpliga frågor till

intervjuerna.

Intervjufrågornas utformning (se bilaga 1 och 2) har skett utifrån boken metodpraktikans avsnitt *intervjuguiden* (Esaiasson m.fl., 2007:298-301). Den första grundregeln är att frågorna ska vara öppna och lätta att förstå och därmed bjuda in till att respondenten kan göra klara beskrivningar på sin verklighet. Det som kan vara en påverkan på resultatet är att intervjuaren och den som blir intervjuad har olika förförståelse innan intervjun. Intervjuaren förstår vad som ligger till grund för varje fråga men frågan kanske inte är lika självklart för respondenterna. Det är därför viktigt att intervjufrågorna är öppna och enkla så alla förstår dem (Stukát, 2005:39).

Intervjun startas med så kallade uppvärmningsfrågor (Esaiasson m.fl., 2007:298-301). I intervjuerna med lärarna så var det frågor kring hur länge de varit verksamma och vilken ämneskombination de har. För intervju med eleverna var det en mer början på vilket program samt årskurs de gick. I en intervju är de tematiska frågorna av stor vikt och som ska ge underlag för studiens resultat. Kan beskriva dem som intervjuens huvudfrågor och som är formulerade i förväg beroende på studiens problemområde. Det är därför viktigt att dessa frågor är öppna och har den minsta påverkan av intervjuaren. Intervjuaren måste tänka på att inte lägga in egna värderingar och undvika ledande frågor för att komma åt respondentens riktiga åsikter (Stukát, 2005:39). I dessa tematiskafrågor ska de också finnas utrymme för intervjupersonerna att kunna förklara och utveckla vilka upplevelser och föreställningar som ligger till grund för de centrala delarna i undersökningen (Esaiasson m.fl., 2007:298-301). Utifrån min egen problemformulering och syftet med undersökningen skapande jag underliggande frågor som utgör temat för de kvalitativa samtalsintervjuerna. Frågorna utformades mest från min egen frågeställning angående vad elevansvar betyder, vad som är ett ansvarsfullt beteende i skolan samt vad som påverkar viljan att ta ansvar. Detta beror på att syftet delas upp i fyra frågeställningar och att anpassa intervjun efter dem det gör det lättare att fokusera på att få svar, på frågeställningarna och då också syftet. Utifrån tidigare litteratur kopplades ansvarsbegreppet ihop med begreppet inflytande som en demokratisk princip och det blev därför också av stor vikt att undersöka vad eleverna och lärarna har för uppfattningar kring begreppens relation till varandra.

Frågor som ska kunna bidra till ett djupare och mer innehållsrikt svar kallas för uppföljningsfrågor och har utseendet i att intervjupersonerna ska "beskriva eller ge exempel på något". Avslutningsvis kan man genom direkta frågor ta upp sådant som inte blivit sagt men som man behöver svar på eller att ställa tolkande frågor där intervjuaren kan stämma av om uppfattningen av ett svar är i enlighet med vad intervjupersonerna menade (Esaiasson m.fl. 2007:298-301). Intervjuerna avslutades vanligtvis med en kort sammanfattning på hur jag uppfattat deras svar av de övergripande frågorna och sedan en fråga om personerna vill lägga till något som ännu inte sagts. Följdfrågorna uppkommer i samspel av respondenternas svar under intervjutillfället och är inget som förbereds innan och blir därmed individuellt anpassade efter situationen (Stukát, 2005:39).

I och med att jag har två olika typer av urvalsgrupper, gymnasielärare och gymnasieelever, så avviker intervjufrågornas utformning något men huvudområden är densamma. En viktig aspekt för kvalitativa intervjuer är att skapa ett ömsesidigt förtroende och få intervjuaren att känna sig

bekvämt (Johannsson och Svedner, 2006:48). Genom att anpassa frågornas struktur efter gruppen som ska intervjuas skapar det en bättre förutsättning för att respondenterna känner tillit till mig som intervjuare.

All information kring intervjupersonerna behandlas konfidentiellt och deltagandet var på frivillig basis under hela intervjun. För att underlätta senare dokumentation samt att förhindra misstolkningar eller brister i anteckningar från intervjuerna så spelades alla intervjuer in och därefter transkriberades intervjuerna direkt. Intervjuernas längd varierade från 15 minuter till 45 minuter. De två gruppintervjuerna med lärarna var båda runt 30 minuter vardera. Intervjuerna med eleverna kom att variera mer i tidsomfattningen. Den första gruppintervjun med eleverna deltog tre elever och intervjun tog ungefär 15 minuter och i den andra elevintervjun deltog sex elever och den blev 45 minuter lång.

3.3.2 Analys av material

Intervjuerna spelades in och dagen efter intervjutillfället transkriberade jag intervjuerna. Bearbetningen av intervjuerna genomfördes utifrån mina egna frågeställningar. Jag bearbetade först lärarnas intervjuer med att först undersöka hur de beskrivit betydelsen av begreppet elevansvar och vad eleverna förväntas ta ansvar för. Jag analyserade lärarnas svar för att kunna förstå vad deras ursprungliga resonemang är kring elevansvar i skolan. Därefter sammanfattade jag deras syn på ett ansvarstagande beteende och vilka möjligheter som de anser att eleverna har i skolan för att kunna ta eget ansvar. I och med tidigare att ansvar och inflytande kopplas samman som en demokratisk princip så analyserade jag också lärarnas reflektioner kring begreppens betydelse och relevans i skolan.

Jag genomförde två intervjuer med fyra olika lärare och intervjuernas utformning av följdfrågor kom därför att skilja sig lite på vad som betonades mest under intervjuerna. Jag försökte därmed sammanfatta lärarnas gemensamma syn först för att sedan också belysa enskilda lärares beskrivningar utifrån dess relevans för studien. Det sista jag bearbetade för lärarnas intervjuer var att koppla samman deras beskrivningar på egna erfarenheter som de belyst under intervjun som var av relevans för denna undersökning.

Bearbetning av elevernas intervjuer var svårare eftersom den ena intervjun inte gav så mycket relevant material för studien och att de ofta bara var korta svar utan någon reflektion eller samtal mellan respondenterna. Den första intervjun bestod av tre elever och den andra intervjun bestod av sex elever och denna intervju var den som till största delen ligger till grund för mitt undersökningsresultat för elevernas uppfattningar. Jag började med att bearbeta intervjuerna utifrån den första frågeställningen kring elevansvar och få en beskrivning på vad eleverna anser att de ska ta ansvar för i skolan. Intervjuerna analyserades sedan deras beskrivningar på ansvarsfullt beteende och vad de har för syn på sina förutsättningar till att ta eget ansvar. Sista jag sammanställde från elevernas intervjuer var deras resonemang kring relationen mellan begreppet ansvar och inflytande. Som i analysen med lärarnas intervjuer började jag alltid med

Lärarprogrammet/sociologiska institutionen/LAU370
Titel: Elevansvar – vad säger lärare och elever om elevansvar i skolan?
Författare: Kristina Nielsen 850115 6908

att först klargöra elevernas gemensamma uppfattning först för att sedan beskriva enskilda elevernas syn på ansvar som kom att ha relevans för min undersökning.

4. Undersökningsresultat

Studiens syfte var att klargöra hur lärarna och eleverna ser på begreppet elevansvar, vilka förväntningar som ligger i ett ansvarstagande beteende samt vad som kan påverka möjligheten och viljan till att ta eget ansvar i skolan och undervisningen. Jag kommer nedan att presentera resultaten från två samtalsintervjuer med fyra lärare samt två gruppintervjuer med tre respektive sex elever med olika inriktningar. Sammanställningen och analysen av intervjuerna baseras utifrån studiens problemformulering och frågeställning.

Strukturen ser ut sådan att först presenteras undersökningsresultaten från lärarnas intervjuer utifrån intervjuens huvudfrågor kring lärarnas uppfattningar och erfarenheter kring begreppet ansvar. Därefter kommer jag att presentera undersökningsresultaten från elevernas intervjuer, där jag kommer beskriva elevernas syn och uppfattningar kring begreppet ansvar i skolan.

4.1 För lärare handlar elevansvar om att eleverna ska kunna planera långsiktiga kunskapsmål

Enligt lärarna så är elevansvar att varje individ själv ska ta eget ansvar till att komma i tid, ha med sig det material de kan behöva och följa skolans regler. De beskrev att ta ansvar handlar om att göra det man ska men också att individen har en insikt och faktiskt gör saker för sig själv och för sin egen utveckling. En lärare beskrev begreppet på följande sätt:

”Det finns ju väldigt massa saker och säga egentligen om att ta ansvar, det är ett viktigt begrepp, det handlar om att göra det man ska. Men sen handlar det om en insikt och göra saker för sin egen skull, att ta ansvar för sin egen utbildning. Nu har vi väldigt många elever som inte är jättebra på, att känna de här helhets-ansvaret att jag ska ha koll på mina resultat och nå de resultat som jag tänk mig.”

Lärare beskriver det som att eleverna måste ha egen koll på vad de vill, vilka resultat de vill uppnått och vad de behöver göra för att uppnå dem. I slutändan är ansvar att man aktivt bryr sig om sina prestationer i skolan för sin egen utbildning och för sitt eget liv i ett långsiktigt perspektiv.

En annan beskrivning som kom fram under andra intervjun var att lärarna tror inte att eleverna har samma uppfattning om det egna ansvaret som lärarna har. Läraren uttryckte sig på följande sätt:

”Jag tror att... eleverna har nog inte riktigt samma insikt kring det egna ansvaret överlag som vi har som lärare. Och att gymnasiet har någonstans blivit obligatoriskt att dem är här inte på eget bevåg utan dem är här för att dem ska vara här. För att alla går gymnasiet, och där någonstans har det egna ansvaret nästan försvunnit ur ekvationen.”

Läraren beskriver att enligt deras egna erfarenheter ställs det mindre och mindre krav på eleverna och det är precis som om att man drar ut på att eleverna ska ta eget ansvar. De belyste att vissa elever kan ha svårt med omställningen från grundskolan till gymnasiet att det egna ansvaret blir mer tydligt på gymnasiet. Elevernas insikt i hur de väljer att hantera skolarbetet och hur de väljer att ta sitt eget ansvar eller inte ger tydliga konsekvenser och kan också bli ganska krävande för många som börjar gymnasiet. De är inte vana vid den sortens ansvar och det blir en stor omställning att förändra det beteendet.

4.2 Ansvarsfullt beteende enligt läraren är att eleven själv aktivt söker den information den behöver både i och om uppgiften

Lärarna beskrev att det var viktigt att eleverna gör uppgifterna självmant och att de själva söker den information som de behöver för att de ska kunna lära sig ta eget ansvar. Under första intervjun beskrev en lärare att ansvarsfullt beteende var att:

”Man jobbar på lektionen, man frågar om man varit borta om vad man har missat eller när man håller på med en uppgift, att man inte bara sitter där och bara.. jag förstår inte.. utan att man aktivt liksom ..hur menar du med det här... att hela tiden driver en framåt och på det sättet.”

Enligt lärarna ska eleverna själva kunna komma och be om hjälp när de inte förstår eller hänger med på vad som förväntas av dem. Förväntningarna på eleverna uttrycks att de ska lyssna och själva säga till när de inte förstår. Innebörden med ett ansvarsfullt beteende är att eleverna själva måste våga och vilja ta det egna steget framåt och aktivt söka den information de behöver både i och om uppgiften som ska göras. Lärarna betonar vikten av att eleverna visar att de anstränger sig och själv försöker sätta sig in i det som ska göras och har ett eget driv i sin kunskapsinhämtning. En lärare i andra intervjun sa följande kring ansvarsfullt beteende:

”Att själv hålla reda på vad det är som förväntas av en. Vad jag ska göra nu, vad är de mina arbetsuppgifter består av både som lärare och elev. Att man inte ska behöva påpeka på att nu är de dags att göra detta... kanske. Man kanske ärr vara lite proaktiv i sammanhanget liksom...”

Den andra läraren under andra intervjun var inne på samma spår och sa att:

”Jag tycker att om de inte fattat någonting så måste dem fråga. Alltså det är också ansvar att dem verkligen ser till att dem förstår vad det är dem ska göra./.../ Att de verkligen säger till när dem inte förstår eller inte kan. Att de söker efter hjälp.”

De berättade bland annat att eleverna inte alltid är medvetna om vad de ska göra och att de inte heller tar egna initiativ för att ta reda på det. Eleverna har svårt att veta hur de ska gå tillväga när de över huvud taget ska söka information, som är något som varje lärare utgår från att eleverna

kan när de börjar gymnasiet.

Från intervjun framkom att det är viktigt att på en gång tvinga dem eller kräva att de börjar ta litet eget ansvar. De pratade om att de arbetade väldigt mycket med minimiförutsättningarna och minimikraven, att eleverna ska kunna ta ansvar i att komma i tid, ha med sig material för att kunna delta i skolarbetet. Det är den första förutsättningen till att eleverna ska kunna göra något över huvud taget och då också kunna lära sig något.

En sak som alla lärare påpekade som ett sätt för eleverna att ta eget ansvar i skolan var att om eleven missat en lektion så är det upp till honom/henne att själv ta reda på vad man missat. Det hänger ihop med att eleverna själva ska söka hjälp och information som en del i att ta eget ansvar för sin utbildning och skolarbetet.

4.3 Lärare begränsar elevernas ansvarstagande för att hjälpa dem nå kunskapsmålen i skolan

Utifrån intervjuerna kunde jag tolka det som att lärarna ansåg att elevernas ansvar är kanske mer begränsat på deras skola än på många andra gymnasieskolor. De beskrev det som att: "vi bär dem mer än vad man gör på andra gymnasieskolor" och att: "...vi drar ett större lass som lärare mot vad man kanske gör på andra skolor". De menade på att de tar lite av elevernas eget ansvar genom att ge dem mer hjälp och anpassa arbetsformen till att inte kräva så mycket eget ansvar av eleverna.

De anser om de skulle lägga upp en uppgift som kräver att eleven ska ta väldigt mycket eget ansvar och hon/han inte klarar det så kan det leda till ett underkänt och det blir mer jobb för både eleven och läraren. De tycker därför att det kanske är lättare att då ta ifrån eleverna lite av deras egna ansvar och på så sätt hjälpa dem nå ett godkänt betyg. Enligt lärarna så bidrar detta arbetssätt inte direkt till att eleverna får träna i, eller att lära sig att ta eget ansvar i skolan.

Det diskuterades om att det saknades verktyg från skolan för att hantera denna brist på ansvarstagande i skolan och att det ändå är läraren som har det stora ansvaret för att en elev ska lyckas. Att lärarna har mycket ansvar till att anpassa undervisningen till alla elevernas behov så alla kan få uppnå godkänt betyg. Det förväntas dock inte av varken ledningen, samhället eller av eleverna, att lägga lika mycket ansvar på eleverna själva.

De resonerar kring att kanske hårdare regler skulle vara en åtgärd för att väcka insikten i att alla måste ta ansvar. Men de påpekar också att om skolan och lärarna blir för hårda kanske de istället kommer förlora elever som väljer att gå gymnasiet och därmed blir det också färre lärarjobb. Diskussionen leder vidare till att kanske minska på antalet chanser de får i skolan. Att eleverna och även ledningen tar sitt ansvar och att om eleven är underkänd i många kurser kanske hon/han inte ska få fortsätta till nästa årskurs innan hon/han läst upp de kurserna som hon/han är underkänd i.

Enligt lärarna är förmågan att ta eget ansvar något som kommer med elevernas mognad och självinsikt i hur deras beteende påverkar deras framtid. Lärarna beskrev att de har lättare och mer tillit till att ge elever i årskurs tre mer ansvar och mer frihet till att bestämma än vad de kan göra med dem som går i ettan. De beskrev det som att: "Mer ett undantag än en regel med att elever tar eget ansvar".

4.4 Lärarna anser om eleverna tar eget ansvar får dem också mer inflytande

Det var svårt för lärarna att på en gång hitta någon klar relation mellan dessa två begrepp. Men deras resonemang gick ut på att elevernas inflytande kan uttryckas i att få möjlighet till olika valmöjligheter i exempelvis undervisningen. Där eleverna kan välja mellan att arbeta i par eller enskilt samt att de kan välja mellan olika arbetsuppgifter som ska göras. Eleverna får då möjlighet att välja fast det är läraren som styr vilka valmöjligheter som de får välja mellan. I intervjun kom det till uttryck att eget ansvar är alltid något som lärarna förväntar sig att eleverna ska ta men i olika utsträckning. Graden på elevinflytande beror på graden av elevernas eget ansvar på skolarbetet. En lärare beskrev det på följande sätt: "Har man visat att man kan ta ansvar kan man få mer inflytande".

I intervjuerna framkom det att lärarnas förväntningar på elevernas ansvarstagande är väldigt låga och att de oftast ligger på en nivå där lärarna inte kan tillåta att eleverna får något inflytande. Lärarna anser att eleverna måste ta ansvar för sina studier och på sikt också ta ansvar och vilja göra något för att de ska kunna få mer inflytande i skolan.

4.5 Lärarna beskriver att elevens ansvarstagande beror på individens mognad och förmågan till självinsikt

Vad eleverna tar ansvar för i skolan skiljer sig från grupp till grupp och från individ till individ enligt lärarna jag intervjuade. De beskrev att det finns allt ifrån dem som tar ansvar för allting och gör allting som förväntas av den till en elev som knappt kommer till skolan alls.

Lärarna beskrev under intervjun att eleverna på skolan har svårt att ta eget ansvar. De påpekade orsaker som att de var inte mogna eller att de inte hade viljan, men också andra individuella förutsättningar, som olika familjeförhållanden och vad de lärt sig tidigare i skolan innan de började gymnasiet. De beskrev att:

"En del är inte mogna att ta ansvar det är därför man har utvecklingssamtal och påpekar att, har du koll på det här. /.../ när ska du göra dem här sakerna som måste göras och verkligen behöver göra för att klara din utbildning. Det märker man när man har dem samtalen att de allra flesta inte har tänkt igen det själva."

För lärarna är att ta ansvar något som eleverna faktiskt ska fostras till att kunna, till en viss mån, innan de börjar gymnasiet. Lärarna är förundrade över vad eleverna gjort innan och hur deras föräldrar och tidigare lärare i högskolan hanterat situationen för att lära dem ta eget ansvar. En orsak de diskuterade var att ungdomarna idag ofta får saker serverade hemifrån och på så sätt inte behövt ta något eget ansvar för skolan eller sig själva. De påstår att det blir väldigt tydligt när eleverna börjar gymnasiet vilka som har svårt och inte kan ta eget ansvar. Dessa elever behöver stöd, hjälp och struktur men de ska inte bli serverade med klara svar och lösningar utan de ska, till en viss gräns, tvingas ta eget ansvar och söka svaren själva.

Vid frågan på varför eleverna inte väljer att ta ansvar, resonerade lärarna att vissa elever är nog bara lata och orkar inte engagera sig helt enkelt. Det kan också vara att det är för svårt och att elevens uppgifter bara samlas på hög för att sedan omvandlas till ett underkänt. När dessa icke godkända betyg sedan ökar så är det också svårare för eleven att veta hur och vad den ska göra för att komma i kapp. En lärare kallade det för en "snöbollseffekt" där det ofta är samma elev som får underkänt i flera kurser och ämnen och samlar också på sig fler problemområden både i och utanför skolan. Det är stor vikt att läraren hjälper eleven att strukturera upp saker både i och utanför skolan.

En annan bild de har är att eleverna är väldigt ofokuserade och tankespridda, att det finns annat runt i kring som lockar mer än skolan. De pratades om de sociala nätverken som ofta stör elevernas koncentration och fokus på skoluppgiften. Läraren kan inte se allting samtidigt som hon/han förklarar något. Det blir därmed, enligt lärarna, elevernas eget ansvar att välja bort dessa lättillgängliga sociala nätverk för att kunna arbeta med skoluppgiften. Den egna självinsikten att på lektionerna gäller det att fokusera på det som läraren säger och vad uppgiften är.

4.6 Eleverna säger att eget ansvar handlar om att man gör det man ska

Under intervjuerna uttryckte eleverna att eget ansvar handlar främst om att lämna in uppgifter, komma i tid och göra det man ska på lektionerna. Elev i första intervjun sa att ansvar handlar om: "att man gör det man ska göra på lektionerna och så." En annan tjej fyllde också i med att man ska "komma i tid på lektionerna". I den andra elevintervjun beskrev en tjej det som att ansvar är: "Att dem ger oss uppgifter och säger när de ska vara klart då, sen resten får man ta hand om". Det är lärarens uppgift att förklara uppgiften och meddela när den ska vara klar och sen är det upp till eleven att själv gör det. De förklarar att allt arbete i skolan är eget ansvar, plugga till prov eller läxförhör och göra det som förväntas av en.

Eleverna berättar dock att det är svårt att alltid ta det egna ansvaret i skolan. Det beror oftast på att lärarna inte alltid är så hårda med att man ska lämna in i tid, att om man säger att man inte hinner eller om majoriteten inte lämnar in kan inlämningstiden bli förskjutet och man får längre tid på sig. Eleverna beskriver det såhär:

”Det är ju just för att det leder ingenstans. Tar vi ansvar och gör de vi ska och lämnar in när vi ska, så får ju alla andra en chans till /.../ Hur kul är det då när man presterat sitt eget och så får dem andra längre tid och kan göra det ännu bättre, för att dem haft dubbelt så lång tid. Det blir ju orättvist i klassen.”

Eleverna påstår att det inte blir någon skillnad i betyg och bedömning om man lämnar in senare. Lärarna kan ändå sätta samma eller till och med högre betyg på den eleven som lämnat in sent än på den eleven som lämnat in i tid. Känslan av orättvisa och att det fortfarande är samma förutsättningar för att nå ett speciellt betyg oavsett när man lämnar in sitt arbete kan leda till att eleverna oftast inte lämnar in när det ska utan själva skjuter på det.

4.7 Enligt eleverna är ansvarstagande beteende, att vara tyst och följa instruktioner

När eleverna ska beskriva ett ansvarsfullt beteende är att: ”vara tyst och lyssna på lektionen /.../ inte störa andra kanske och så och att respektera det läraren säger.” En elev nämner att man visar respekt för läraren, genom att inte hålla på med annat utan att man visar att man tar sitt eget ansvar och lyssnar. För många handlar eget ansvar om att hålla koll på vad som ska göras och när det ska göras. Att man klarar av att strukturera upp och planera hur lång tid man behöver för varje uppgift. Eleverna vid intervjun erkände att de inte alltid gör planeringar och att de ofta kan komma på för sent att något ska lämnas in. Detta påpekar de har mycket att göra med att de tycker att vissa lärare är dåliga på att informera, att de ofta antar att eleverna ska själva kunna läsa uppgiften som läggs upp på skolans gemensamma skolplattform.

Eleverna påstår att grupstrycket från klassens beteende kan påverka ens egen förmåga till att ta eget ansvar. Det är inte lätt att ta ansvar om ingen annan gör det. Eleverna anser att det är lärarens ansvar att göra uppgifter som är anpassade till dem och deras behov. Det beskriver också att de inte alltid frågar läraren om de inte förstår för att de själva inte alltid orkar eller ser det som ett tillfälle att göra något annat som är roligare. När det blir för svårt tappar de ofta lusten men de förstår att de är själva ansvariga för att göra uppgiften och att lämna in i tid.

4.8 Eleverna anser att lärarna har för låga krav på dem och måste bli strängare om det ska ta det egna ansvaret på allvar

Eleverna beskriver att gymnasiet ska vara studie- och/eller yrkesförberedande och att det därför är viktigt att lära sig ta eget ansvar. Under den andra intervjun beskrev en tjej följande:

”Jag tänkte ju att gymnasiet är allvarligt och det är seriöst arbete och man ska ju ha med sig de till högskolan men man får ingenting utav det känns det som. /.../ Det känns lite som att gå på grundskolan faktiskt.”

Deras första tanke var att på gymnasiet skulle lärarna vara stränga och duktiga pedagoger. Enligt eleverna så skulle det vara lättare att få arbetsro om det inte var så "slappt" som det är. Att det skulle bli lättare att jobba och ta sitt eget ansvar om lärarna skulle ha hårdare regler och inte ge så många chanser gång på gång.

Enligt eleverna är det ofta stökigt på lektionerna och detta beror mycket på att lärarna inte alltid vågar ta tag i de stökiga eleverna. De anser att lärarna inte är tillräckligt stränga och vid beteenden som är störiga och ska vara oacceptabla. Att vid till exempel provtillfällen så får man inte prata för att det kan betraktas som fusk och om någon gör det så får de ofta flera varningar men inget annat händer. Vid störande beteende på lektioner så hotar ofta läraren med att: "snart så slänger jag ut dig..." men oftast händer ingenting utan lärarna bara fortsätter att tjata gång på gång. Eleverna uttrycker det som att det blivit en vana och att det nästan är roligt att bli tillsagd för att eleverna inte längre bryr sig eftersom de vet att läraren ändå inte gör någonting.

När de kommer till att diskutera orsaker till varför det är så att lärarna inte vågar slänga ut elever som beter sig illa och/eller stör undervisningen så tror dem de handlar om att läraren vill att eleverna ska lära sig. Enligt eleverna så kan orsaker till lärarnas beteende komma från att de i grund och botten vill att alla eleverna ska delta i undervisningen och lära sig någonting. Om en elev blir utslängd så måste den själv ta igen det den missat men att det då lätt leder till att man hamnar efter och kanske får ett underkänt. Eleverna fortsätter att påpeka att läraren kan få dåligt rykte om för många av eleverna får underkänt och därför kanske drar sig från att slänga ut elever som behöver lära sig. De vill ge dem chansen att ändra sitt beteende och attityd utan att behöva slänga ut dem.

Några elever funderar över om orsaken till elevernas underkänt kan ligga i elevernas respektlöshet och att de är busiga och gör inte vad de ska men att det också kan vara att lärarna inte har ett fungerande ledarskap. Enligt eleverna skulle de vilja ha en bättre struktur på undervisningen i skolan. De anser att de inte alltid får någon riktig bra förklaring på vad uppgiften handlar om och ibland behövs det också en bättre och tydligare förklaring på varför. Det är viktigt att läraren själv vet vad hon/han har för mål mer undervisningen och att det också förmedlas till oss elever beskriver dem under intervjun. Dem beskriver att en bra lärare ska vara sträng men ändå snäll och rolig på samma gång samt att läraren ska bry sig om att varje individ förstår och hänger med på det man gör.

4.9 Eleverna vill ha hårda och rättvisa regler för att öka förutsättningen till att ta eget ansvar

Eleverna diskuterar olika möjliga och viktiga åtgärder som dem ser skulle förbättra deras möjlighet till att lära sig ta ansvar och ge den respekt som läraren förtjänar. Den första de nämner är att skolan och lärarna måste ha hårdare regler och också bli hårdare på att alla ska följa dessa regler. De beskriver det såhär: "De måste bli hårdare på...de måste ha bättre regler...alltså om en elev pratar så ska den ut, eller slängas ut...eller sättas på plats.. inte bara stå och tjata och tjata."

Andra punkten är att eleverna vill att lärarna ska ha tydliga konsekvenser mot elever som bryter mot reglerna. Eleverna ska straffas om de inte kan bete sig och det ska vara viktigt och ge en stor skillnad i betyg och bedömning om man inte sköter sina studier och följer skolans regler. En annan sak som eleverna tar upp handlar om lärarens upplägg på undervisningen. Eleverna tycker att läraren borde kunna vara mer tydlig kring uppgiften och vad som förväntas av dem. Vissa lärare, säger de, har ett väldigt bra upplägg men andra lärare ger upp för lätt och att de måste kunna förändra sitt ledarskap för att anpassa mer till vad eleverna behöver och vill ha.

I det stora handlar det mest om eleverna och deras attityder till skolan, att lärarna egentligen inte ska behöva bli arg på elever för att de ska förstå att de beter sig illa. Lärarna ska inte heller behöva låsa dörren när lektionen börjar för att inte bli störd i sin genomgång med dem elever som är där i tid. Det är så mycket dropp in på lektionen att det ofta stör läraren i sin genomgång och det försämrar hela lektionens struktur och påverkar alla i klassen. Eleverna beskriver att det är sällan de verkligen får lugn och ro under sina arbetspass i skolan. En tjej säger: ”Vi är ju 33 personer och det är för mycket för en klass, det är för mycket för en person att hålla koll och hålla tyglar på alla, därför blir det som det blir.” Enligt eleverna kan för många elever i en klass vara en orsak till att läraren inte kan hantera alla elevernas behov och det är svårt att förhindra att det blir stökigt.

Enligt eleverna är elevernas egna datorer en stor störning i det vardagliga arbetet på skolan. Eleverna anser att många inte gör det de ska på datorerna utan att de lockas och fastnar på allting annat som kan finnas att göra. De reflekterar över att de lär sig mycket bättre om det själva får anteckna det för hand för att få mer tid och få in det i huvudet. Sedan är det bättre att kunna läsa texter i en bok eller på ett löst blad för att eleverna beskriver att de ofta kan få ont i huvudet eller i ögonen när de tittat för mycket på dataskärmen. De påpekar också att det är sällan som man faktiskt verkligen behöver en egen dator under en hel lektion för att kunna arbeta med de uppgifter man har. Förslagsvis tyckte en elev att det hade varit bra med en datasal som de kunde använda sig av. De anser att det kan bli mindre störningsmoment på lektionerna utan datorer för att eleverna skulle koncentrera sig mer på läraren och på undervisningen. Det tycker i sig att datorerna bara var ett sätt all locka till sig fler elever till skolan men att det egentliga syftet med datorerna som ett verktyg för inlärningsprocessen har till viss del försvunnit.

4.10 Eleverna anser att deras inflytande på sina studier och skolan är begränsad

När eleverna skulle beskriva begreppet inflytande så var det många som förväxlade det med intryck och uppfattning. De beskrev det som att: “om man får bra inflytande så får man ett bra intryck”. I intervjun förklarade jag därefter att ha inflytande kan ses som att kunna påverka. Med tanke på att syftet med undersökningen inte var att få deras förståelse kring inflytande utan mer kunna få dem att förklara hur de ser på sin egen påverkan och om eleverna anser att det dessa två begrepp har någon relation med varandra och i så fall vilken. Att jag då gav begreppet inflytande

ett synonym anser jag inte påverkade resultatet i någon riktning.

När eleverna sedan skulle beskriva om de känner att de kan påverka eller ha inflytande i skolan och på sina studier så tyckte de flesta att den är begränsad. Skolan har ett elevråd men många elever under intervjun kunde inte ge något exempel på vad för frågor som elevrådet driver för deras räkning. Deras känsla är att ingen på skolan bryr sig om deras åsikter eller att de oftast bara glöms bort. Eleverna tror att mycket handlar om att det eleverna vill ha eller vill förändra kostar för mycket pengar och på sikt kanske inte är genomförbart. Det är bra att elevrådet finns men att det är viktigt att det är seriösa elever som driver på och får lärarna och skolan att lyssna.

5. Analys

Utifrån undersökningsresultaten kan vi konstatera att både lärare och elever säger att elevansvar främst handlar om att svara an på lärarnas instruktioner och förväntningar. Det är skolans uppgift att fostra barn och ungdomar till att få demokratiska värderingar och till att bli ansvarskännande individer (SFS 2010:800). Att ta ansvar handlar om att göra det man blir tillsagd till att göra, att följa instruktioner och aktivt delta i inlärningsprocessen i skolan. Det har att göra med ett svar på eller att svara an på ett tilltal eller ett krav som lärarna ställer, som både Dovermark (2007) Heberleins (2008) och Jons (2008) beskriver det. Eget ansvar blir således en respons eller ett svar på något och att eleverna ges en möjlighet till att svara på lärarnas tilltal och instruktioner.

Enligt lärarna så tar eleverna inte mycket ansvar för sina studier som de hade önskat. De tror att det har att göra med att eleverna inte förstår vad det innebär att gå på gymnasiet. Lärarna beskrev att det kan bero på att det ställs mindre och mindre krav på eleverna både från skolan och från samhället. Detta kan leda till att barn och ungdomar mycket väl vet sina rättigheter men glömmer att till varje rättighet tillkommer det också en skyldighet. Heberlein (2008) skriver i sin bok att varje individ ska ha rätt att *kunna få ta ansvar* för sina handlingar och att det är en skyldighet att man också *tar ansvar för* sina handlingar. Eleverna måste därmed ges tilltro och möjlighet så att de kan och vill ta ansvar för sina studier och för sina val i skolan. Eleverna själva måste få se vad det blir för konsekvens av deras handlande och själva ta ansvar för den konsekvensen. Söderström (2006) beskriver i sin bok att lärarnas tillit till eleverna påverkar hur eleverna väljer att följa reglerna eller inte. Det kan alltså förklaras till att om läraren har en negativ inställning eller en väldigt låg tillit till elevens förmåga att ta eget ansvar kan eleven anamma den inställningen och inta det beteendet som den rollen innebär. Ogden (2001) beskriver att lärarnas tillit till elevens förmåga är en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna lära sig ta ansvar och utveckla ett ansvarsfullt beteende. Aspelin (2010) beskriver vikten av att läraren ska kunna möta eleverna som ett subjektiv och som ett egenvärde för att ett ömsesidigt förtroende ska utvecklas.

Den största skillnaden mellan lärarnas och elevernas syn och uppfattning kom till uttryck i vad som anses vara ett ansvarsfullt beteende. Lärarna lägger en betoning på att ansvarsfullhet är att individen har formulerat egna mål och även vet hur och vad hon/han behöver göra för att uppnå dem. Eleverna förväntas då att planera och själva aktivt ta nästa steg framåt för att nå målen. Lärarna ser ansvarstagande som att eleven ska ha en mer långsiktig planering för sina studier. Eleverna påpekar att vara ansvarsfull är att planera och strukturera upp alla sina arbetsuppgifter i skolan. De menar att varje individ ska ta ansvar för att veta vad som ska göras och när de ska lämnas in. Eleverna har då ett mer kortsiktigt perspektiv och ett ansvarsfullt beteende är mer att klara varje uppgift och ha koll på den dagliga rutinen. Eleverna anser att lärarna inte alltid är tydliga och förklarar inte alltid uppgiften så ibland vet inte eleverna vad de ska göra. Ofta förutsätter lärarna att eleverna själva ska ta initiativ och sätta sig in i uppgiften. Vad man kan tolka utifrån detta är att eleverna tycker det blir svårt när de läggs mycket eget ansvar på dem och

att de vill helst att lärarna ska ha en struktur med tydliga instruktioner på vad som ska göras. Detta kan kopplas samman med Dovermarks (2007) beskrivning på ansvar utifrån handlingsutrymme, där eleverna har fått befogenheter och som i sin tur förutsätter ett socialt acceptabelt handlande. Eleverna ska kunna få valmöjligheter men att de ska samtidigt göra det som förväntas av dem. Det kan också kopplas till att eleverna känner ansvar som en plåga där de blir skyldiga att följa lärarens instruktioner. Att påtvinga ett eget ansvar kan leda till att eleverna inte lär sig ta ansvar utan att det blir mer att de ska kunna lyda och göra det som sägs. Enligt Dovermark (2007) så krävs det både självdisciplin och självmedvetenhet för att kunna planera och ta ansvar för sitt arbete. Det är därför viktigt att eleverna får möjlighet att arbeta självständigt och att lärarna är tydliga med vilka krav och förväntningar som ställs. Det kan också kopplas samman till Söderströms (2006) förklaring på elevernas två olika förhållningssätt till ansvarstagande, som att vara ansvarig eller hållas ansvarig för något. Den viktiga skillnaden är att i det första är att eleverna gör uppgifterna självmant medan i det andra arbetar de under en känsla av tvång. Det blir därför viktigt att läraren har en tydlig struktur och ett klart syfte som eleverna förstår och som de själva kan sätta sig in i.

I praktiken anser lärarna att det är mer ett undantag än en regel att eleverna tar eget ansvar i skolan. Lärarna beskrev att den första förutsättningen för att lära eleverna ta ansvar är att få dem att börja ta ansvar i att komma i tid och att ha med sig de material de behöver, för att i sin tur kunna delta i skolarbetet. Detta beskrev även Permer och Permer (1994) i sitt resultat för hur lärarna uppfattade elevernas ansvar i skolan. Fungerar inte dessa förutsättningar så är det svårt att ställa högre krav på det egna ansvaret eftersom det inte leder till något positivt lärande för eleverna. Lärarnas sätt att hantera denna brist på ansvarstagande är istället att begränsa kravet på att eleverna ska ta eget ansvar i undervisningen. De anpassar undervisningen och arbetsformerna till att de inte ska ställa så höga krav på förmågan till eget ansvar utan lärarna ger dem mer stöd och hjälp för att alla ska klara uppgifterna efter sina möjligheter. Lärarna är medvetna om att detta arbetssätt inte leder till att eleverna lär sig bli mer ansvarstagande men lärarnas mål är öka möjligheterna till att alla elever ska klara de lägsta kunskapsmålen för kursen. Permer och Permer beskriver också att lärarna i deras undersökning väljer att anpassa elevernas möjligheter till eget ansvar efter deras egen förmåga för att på så sätt stärka deras självförtroende. Undersökningen påpekade också på att det kan vara svårt för eleverna att hantera både nutid och framtid och det blir tryggare om läraren tar över kontrollen och begränsar den ansvariga friheten för eleverna. I detta fall blir det att ansvarstagande beror på individens mognad och förmåga till inläring och självinsikt precis som min undersökning visar.

Eleverna påpekade att det är ibland svårt att ta eget ansvar i skolan eftersom de får en känsla av orättvisa när de märker att det inte blir någon skillnad i lärarnas betygssättning vare sig man lämnar in i tid eller inte. De trodde att gymnasiet skulle vara mer allvarligt och att lärarna skulle vara mycket mer stränga och att det skulle vara hårdare regler på skolan. Eleverna påpekade i intervjun att elevernas attityder till skolan påverkar deras vilja till att ta eget ansvar. De beskriver att grupptricket från klassen påverkar allas ansvarstagande till att om ingen annan gör något så blir det svårt att själv vara den som viker av från gruppen. Det blir att eleverna håller sig till det som är normen i klassen. Dovermark (2007) beskriver att kunna ta ansvar handlar om att ha balans mellan känsla och tanke, att kunna styra sitt beteende utifrån moraliska koder. Eleverna

känner orättvisa i att ta ansvar när det i slutändan inte spelar någon roll för bedömningen, har att göra med att lärarna uttrycker att de moraliska koderna inte spelar någon roll och därmed blir det egna ansvaret inte viktigt i sammanhanget. Eleverna ansåg att lärarnas förväntningar på eget ansvar i skolan var ganska låg. De antyder på att de gärna ser att lärarna blir strängare och inför hårdare regler för att eleverna på skolan ska inse att kunna visa sig ansvarsfull är en viktig del i deras personliga utveckling i den demokratiska fostran. Även Söderström (2006) beskrev i sin undersökning att lärarnas förhållningssätt och utformningen av undervisningen påverkar elevernas inställning och förmåga till att ta eget ansvar. Eleverna i undersökningen anser att det är upp till läraren att uppmärksamma och visa på att det egna ansvaret har betydelse för arbetets syfte och mål i skolan.

Enligt eleverna så vill de att skolan ska ha hårdare regler och klara konsekvenser för elever som inte följer de regler som skolan och samhället har. De tror att lärarna skulle få mer respekt om de inte ger så mycket chanser utan våga ställa krav och att det blir en tydlig skillnad på bedömning för de som lämnar in i tid och gör det dem ska, i förhållande till de som inte följer reglerna och inte sköter sina studier. Det ska finnas en anledning till att vilja visa på ansvarstagande beteende framför att vara oansvarig och ofokuserad. Detta kan också kopplas samman med att eleverna styrs av sitt moraliska ansvar i samspel med andra. Heberlein (2008) beskriver det som att en individs moraliska känsla styr vad individen väljer och inte väljer att ta ansvar för. Om normen är att inte ta ansvar påverkar detta samspelet och det läggs ingen större vikt vid det egna ansvaret i sammanhanget. Enligt Ogden (2003) så skapas och utvecklas en individs sociala kompetens i samspel med andra. Eleverna utvecklar sin sociala kompetens genom att utnyttja de förutsättningar och möjligheter de får i skolan. De utvecklar en förmåga att anpassa sig efter omgivningen och alla som är integrerade. Eleverna anpassar sig till hur gruppen fungerar och är i olika sammanhang och agerar utifrån vad som förväntas av de normer som skapas i gruppen. Dovermark (2007) och Söderström (2006) beskriver att förmågan till att ta eget ansvar utgår från en inre kontroll. Den inre kontrollen är den fria viljan som man har i samspel med andra människor. Det krävs utrymme och tid för självreflektioner av olika sammanhang för att kunna utveckla sin egen repertoar för vad som är ansvarsfullt agerande i ett visst sammanhang.

Lärarna anser att eleverna inte har några tidigare erfarenheter av att ta ansvar. De beskrev att individens mognad, vad de lärt sig från grundskolan och hur de får lära sig ta ansvar hemma kan vara några bakomliggande orsaker. De vet att eleverna har olika förutsättningar och det påverkar deras förmåga till att ta ansvar i skolan. Lärarna pekar på att elever som inte kan ta sitt ansvar behöver mer stöd och struktur men att det ska finnas gränser för hur mycket hjälp och stöd eleverna ska få. Lärarna beskriver att det är många elever som själva väljer att inte ens ta ansvar för de mest grundläggande förutsättningarna som att komma i tid och ha med sig material. Både lärare och elever uttrycker att det ofta finns andra saker som lockar mer och på så vis stör elevernas koncentration på skolarbetet. Eleverna har inte självkontrollen att på sikt välja bort de sociala nätverken på internet framför skolarbetet. Lärarna har svårt att konkurrera med dessa och det blir svårt att få elevernas fulla uppmärksamhet under lektionerna.

5.1 Diskussion

Vid fundering på varför det är sådan brist på ansvarstagande bland eleverna så beskriver lärarna att de saknar verktyg för att hantera sådant på skolan. De beskrev att för att kunna få bukt på denna brist på ansvarstagande kan man eventuellt införa hårdare regler på skolan och för undervisningen. Men problemet de såg i detta var att om lärarna blir allt för stränga kanske eleverna väljer bort att gå på denna skola och att det blir att lärarna får dåligt rykte. Om antalet elever som söker sig till gymnasiet skulle minska, så blir det också färre lärarjobb, vilket påverkar lärarna negativt. De anser att de istället för att underkänna elever så lägger de ner mer tid och energi på att försöka anpassa undervisningen och begränsa elevernas valmöjligheter så de klarar de allra lägsta målen och betygen för kursen. Detta ger en klar bild till att lärarna är rädda för att kräva för mycket av eleverna. De säger att deras arbetssätt inte bidrar till att eleverna lär sig ta ansvar och därmed bidrar de inte heller till att fostra eleverna till demokratiska medborgare som är skolans huvuduppgift enligt skollagen. Vad ska gränsen gå? Ska lärarna ge eleverna mer frihet att få ta eget ansvar och då också få ta ansvar för konsekvenserna av sina handlingar men då riskera att fler elever inte klarar skolans olika kunskapskrav? Ska lärarna begränsa elevernas frihet till eget ansvar och ge dem mer hjälp och stöd för att klara kunskapskraven för kursen?

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska lärarna anpassa undervisningen efter varje elevs behov men skolan ska också fostra eleverna till att bli ansvarstagande individer. Det blir en motsägelse i att på sikt anpassa undervisningen till allas olika behov och därmed begränsa möjlighet till eget ansvar och samtidigt ge eleverna den fria viljan till att kunna ta ansvar. Söderström (2006) förklarar att eleverna måste ha utrymme för den fria viljan i förhållande till de krav som ställs på dem. Att eleverna själva ska få välja och gå på sin egen känsla för vad som är ansvarstagande för dem. Dovermark (2007) påpekar att ansvarstagande är en process där individen samspekar med omgivningen och utifrån sina tidigare erfarenheter bedömer vad som är ansvarstagande för honom/henne. Det förutsätter att eleverna har tidigare erfarenheter av ansvarstagande och att individen har förmågan till ansvar och självständighet för att de ska på egen fri vilja kunna avgöra vad som är ansvarstagande. Problematiken i detta är att enligt lärarna är det få elever som faktiskt behöver ta eget ansvar eller så får de för mycket ansvar att sköta sig själv. Det påverkar givetvis för hur de ser på ansvarstagande i skolan. Deras normaliserande bild av låga krav och låg tillit speglar inte alltid det som är grundsynen för en demokratisk fostran till ansvars-kännande individer.

Vart ska gränsen gå för stöd och struktur i skolan? Vilka riktlinjer finns för lärarna att följa när det kommer till elevernas uppförande och ansvarstagande? Detta är något som lärarna brottas med dagligen och det verkar inte finnas några självklara riktlinjer för vilka krav som kan ställas på eleverna i skolan. Det som finns i styrdokumentet och skollagen är klara direktiv på att det är lärarens ansvar att ge varje enskild individ de stöd den behöver och att anpassa undervisning och arbetsform efter deras behov. Hur ska man då kunna fostra eleverna till att bli ansvars-kännande individer om det inte ställs några klara direktiv på elevernas ansvarstagande och uppförande i skolan? Skolan och framförallt lärare behöver klara riktlinjer för vad man får göra och vilka konsekvenser som är rättvisa och befogade att ge när eleverna eller lärarna inte följer skolans

regler och/eller samhällets normer.

5.2 Praktiska svårigheter i skolan

I och med denna undersökning har det kommit fram att det är svårt att i praktiken, i skolan, lära eleverna ta eget ansvar samtidigt som lärarna ska anpassa undervisningen till varje enskild individ. Lärarna och skolan ska arbeta utifrån styrdokumentet som Lgr11 och skollagen, och de är tvungna att bedriva en undervisning så att den möter alla individers olika behov så att hon/han kan lyckas i skolan. Det pedagogiska förhållningssättet som eftersträvas är att anpassa undervisningen till att alla ska nå upp till de lägsta betygen. De elever som inte når upp till lärarnas förväntningar får därför begränsad möjlighet till att ta eget ansvar i tron om att de på så sätt ska klara att nå upp till de kunskapskrav som finns för kursen. Elever som däremot är mer självgående och behöver mer utmaning får inte alltid den guidning som de har rätt till. Lärarna förväntar sig att de som vill nå upp till de högre kunskapskraven får ta ett större ansvar och själva driva på den egna utvecklingen. Detta är så det ser ut i skolan idag och det är därför svårt för läraren att veta vilka behov som de ska fokusera på. Ska de lära alla eleverna ta ansvar som är en förutsättning för att demokratiska värderingar ska fungera eller ska de fokusera på att hjälpa eleverna på bästa sätt att klara de kunskapsmål som eleverna vill uppnå? Skolan och lärarna ska inte behöva välja bort elevernas rättigheter och skyldigheter till att ta eget ansvar för sina studier och utvecklas till ansvarskännande individer framför att utveckla sin kunskapsförståelse. Sverige är i behov av både ansvarfulla och kompetenta medborgare för att inte begränsa deras och Sveriges framtida möjligheter.

6. Referenser

6.1 Böcker

Aspelin Jonas. (Red.). (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.

Dovermark Marianne. (Red.). (2007). *Ansvar – hur lätt är det?: Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson Peter, Gilljam Mikael, Oscarsson Henrik, Wängnerud Lena. (Red.). (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Tredje uppl.) Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Fjellström Roger. (Red.). (2004). *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Heberlein Ann. (Red.). (2011). *Det var inte mitt fel: Om konsten att ta ansvar*. Falun: Forma Books AB.

Johansson Bo, Svedner Per Olov. (Red.). (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (Fjärde uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kvale Steinar. (Red.). (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden Terje. (Red.). (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan: Kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

Stukát Staffan. (Red.). (2005). *Att skriva examensarbete inom utvecklingsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost Jan. (Red.). (1997). *Kvalitativa intervjuer*. (Tredje uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas Riksförbund. (2011). *Läraryboken: Läroplaner, skollagen, policydokument*. (Lpo94, Lpf94, Lgr11). (ISBN: 9798-91-633-2728-5.) Stockholm: Lärarnas riksförbund.

6.2 Avhandlingar

Bergström Margareta och Holm Inger. (2005). *Den svårfångade delaktigheten i skolan: Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. Doktorsavhandling: Linköpings Universitet.

Jons Lotta. (2008). *Till-tal och an-svar: En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling: Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.

Möllås Gunvie. (2009). *Detta ideliga mötande: En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. [Elektronisk version.]. (ISBN: 978-91-628-7911-2.). Doktorsavhandling: Jönköping, Institution för utbildning och kommunikation.

Söderström Åsa. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid: Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Doktorsavhandling: Karlstads Universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogisk.

6.3 Rapporter

Permer Karin, Permer Lars-Göran. (1994). *Begreppet ansvar. En litteraturgenomgång och en empirisk studie i skolan*. (Pedagogisk metodisk utveckling, 128). Kristianstad: Högskolan.

Skolverket. (1999). *Inflytandets villkor: Elevers inflytande och arbete i skolan. Rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. (Skola i utveckling.). Stockholm: Skolverket.

6.4 Internet

Nationalencyklopedin (2011). *Uppslagsverk*. Hämtat:2011-11-22

<http://www.ne.se/sok?q=norm>

Skolverket. (2006a). *Läroplan för den obligatoriska skolan: Lpo94*. (Styrdokument, ISBN:978-91-85545-13-1.). Pdf. hämtat 2011-11-10

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069

Skolverket. (2006b). *Läroplan för den frivilliga skolan: Lpf94*. (Styrdokument, ISBN:978-91-85545-14-8.). Pdf. hämtat 2011-11-10

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071

Lärarprogrammet/sociologiska institutionen/LAU370
Titel: Elevansvar – vad säger lärare och elever om elevansvar i skolan?
Författare: Kristina Nielsen 850115 6908

Svensk författningssamling, skollagen. (SFS 2010:800). *Syftet med utbildningen inom skolväsendet.* (Kap.1, § 4.). Hämtat 2011-11-10

<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800>

Utbildningsdepartementets skriftserie. (2001, Nr:4). *Lärande ledare: Ledarskap för dagens och framtidens skola.* (ISSN 1650-3317). Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/3234>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer, inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Vetenskapsrådet, ISBN:91-7307-008-4 Datum: 2011-11-28,

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf

Bilaga 1

Intervjufrågor till lärarna

Hur länge har ni arbetat som gymnasielärare?

Vilka ämnen undervisar ni i nu? Trivs ni med det?

(Info om Lpo94 beskriver att skolan ska fostra i demokratiska värderingar och till att eleverna blir ansvarskännande individer.)

Vad betyder ansvar/elevansvar för er?

I vad tar eleverna eget ansvar? Hur tar eleverna eget ansvar i skolan och på lektionerna?

Vilka förutsättningar finns på skolan för att ta eget ansvar? På vilket sätt möjliggör skolan för eleverna att ta eget ansvar?

Beskriv ett ansvarsfullt beteende, hur ser det ut enligt er?

Kan det finnas något som påverkar elevernas förmåga till att ta eget ansvar? I så fall vad?

Vad betyder inflytande för er?

Hur ser ni på relationen mellan inflytande och ansvar? (Generellt i skolan?)

Är det något som ni spontant tänkt på som vi inte tagit upp kring ansvar/elevansvar som ni gärna vill belysa?

Bilaga 2

Intervjufrågor till eleverna

Är gymnasiet som ni hade föreställt er?

Är ni nöjda med valet av program ni går?

(Info ur Lpo94 om att skolan ska fostra elever till att bli ansvarsställande individer.)

Vad betyder eget ansvar för dig? Kan ni ge exempel på?

Kan ni beskriva vad ni ska ta ansvar för i skolan?

Hur visar man att man tar eget ansvar? Kan ni ge exempel på beteende som är ansvarsfullt?

Vad påverkar er att ta eget ansvar?

Varför ska man ta eget ansvar? Är det viktigt?

Vad betyder inflytande? Vad betyder att ha inflytande?

Har inflytande och ansvar någon relation till varandra? Beskriv eller ge exempel?

Kan ni ge exempel på när ni får möjlighet till att ta ansvar i skolan?

Något ni skulle vilja tillägga kring elevansvar som vi inte tagit upp men som ni tycker är viktigt?