



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Ansvar... det var en svår fråga.

Elevs tankar kring ansvar.

Didaktik 91-120 hp
D-uppsats
Ann Bergkvist
Helen Molin
Vårterminen 2015

Handledare
Jonathan Lilliedahl

Examinator
Bo Magnusson

SAMMANFATTNING

Ann Bergkvist, Helen Molin

Ansvar... det var en svår fråga. Elevers tankar kring ansvar.

Responsibility... a difficult question. Student's thoughts about responsibility.

Antal sidor: 50

Ansvar är ett begrepp som används flitigt inom samhället och synnerhet inom den svenska skolan. Trots att begreppet är välbekant för oss alla, görs olika definitioner. Syftet med studien var att söka förståelse för elevers syn gällande ansvar för sitt skolarbete. Vi ville också undersöka om det fanns några skillnader när det gällde synen på ansvar mellan elever med höga respektive låga meritvärden. Den kvalitativa studien genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer på en högstadieskola. Analysen av resultatet visade att eleverna har svårt att definiera begreppet ansvar och att ingen gemensam definition finns. De har dock lättare att förstå och förklara innebörden av begreppet. När det kommer till att definiera vad det innebär att ta ansvar för sitt skolarbete kan eleverna räkna upp många olika exempel på vad det innebär. Eleverna är medvetna om att andra elever tänker olika om begreppet ansvar och att ansvarstagandet ser olika ut. Förväntningar från omgivning såsom föräldrar, kamrater och lärare har betydelse om ansvarstagande sker. Eleverna anser att de har möjligheter att ta ansvar i skolan och att ansvarsnivån är lagom i förhållande till ålder. Ett ökat ansvarstagande tror de kan leda till en stökigare och rörigare lärmiljö. Det går inte att göra entydiga kopplingar mellan ansvar och meritvärden, likheter och skillnader finns men kan förklaras utifrån andra faktorer.

Sökord: Elevansvar, läroplan, grundskola, inflytande, delaktighet, ansvarsdefinitioner

Postadress
Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036-101000

Fax
036162585

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte	3
2.1	Frågeställning	3
3	Bakgrund och tidigare forskning.....	4
3.1	Ansvar i läroplanerna.....	4
3.1.1	Ansvar för eleverna i de olika läroplanerna	5
3.2	Några forskningsdefinitioner av begreppet ansvar	7
3.3	Aspekter på ansvar i olika studier.....	10
3.4	Att ta ansvar för sitt skolarbete.....	11
3.5	Faktorer som påverkar ansvarstagandet	12
3.6	Möjligheter att ta ansvar	13
3.7	Problematiken med ökat elevansvar	15
4	Metod	18
4.1	Studiens genomförande	18
4.1.1	Urval.....	18
4.1.2	Datainsamling.....	19
4.1.3	Bearbetning av materialet.....	20
4.2	Etiska aspekter, tillförlitlighet och äkthet.....	21
5	Resultat.....	23
5.1	Begreppet ansvar generellt	23
5.2	Ansvar för skolarbetet	25
5.3	Olika grader av ansvarstagande.....	27
5.4	Reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet	30
6	Analys.....	34
6.1	Begreppet ansvar generellt	34
6.2	Ansvar för skolarbetet	35

6.3	Olika grader av ansvarstagande	37
6.4	Reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet	40
6.5	Skillnader i synen på ansvar kopplad till meritvärde	42
6.5.1	Slutsatser	43
7	Diskussion	45
7.1	Ansvarsbegreppet	45
7.2	Möjligheter att ta ansvar	46
7.3	Att lära ut ansvar.....	47
7.4	Metoddiskussion.....	48
8	Referenser.....	50

I Inledning

I vårt allt mer individualiserade samhälle ställs krav på den enskilde individen att ta ställning och göra aktiva val. Perspektivet har förskjutits från kollektivet och en gemensam modell för alla till ett individtänkande där den enskilde medborgaren har möjlighet att påverka och även förväntas göra egna val (Berg, 2003). Förutom de politiska valen till kommun, landsting och riksdag ska val bland annat göras gällande sjukvård, pension och även skolgång. Redan inför skolstarten har föräldrarna möjlighet att välja skola. Det kan röra sig om att välja en annan kommunal skola än den som finns närmast eller en friskola. Det är medborgarens eget ansvar att informera sig för att kunna välja. I och med det egna ansvaret för valet kommer också konsekvenserna av detta att läggas på den enskilde individen. Utifrån perspektivet att samhället i stort lägger ut allt mer ansvar på de enskilda medborgarna kan man ställa sig frågan vad konsekvenserna av detta blir för en samhällsinstitution som skolan.

Skolan ska fostra demokratiska medborgare som är rustade att klara sig ute i samhället. I styrdokument, som läroplaner, framkommer den förskjutning från kollektivet till den enskilde som skett i samhället. I Lgr 80 menades att hemmet hade huvudansvaret för elevernas fostran och att skolan skulle stötta hemmet i när det gällde att fostra eleverna utifrån samhällets grundläggande värderingar. I de efterföljande läroplanerna, Lpo 94 och Lgr 11, förstärks skrivningarna om de demokratiska värdena. Begreppet ansvar förekommer allt oftare och det anges vem som ska ta ansvar för olika uppgifter. Det uttrycks att eleverna skall vara delaktiga och kunna ta ansvar för sina studier. Skolan ska ha som mål att ”varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö” (Lgr 11, s.15). Vad som avses med att ta ansvar för studierna framgår inte. Vad som ska läggas in i begreppet ansvar blir därmed en tolkningsfråga. Skolans aktörer får därmed i uppgift att finna en tolkning av begreppet som överensstämmer med läroplanens intentioner. Men frågan blir då vad som ska ligga till grund för tolkningen. Ska den utgå från en lexikal definition av begreppet?

Rent lexikaliskt härstammar ansvar från fornsvenskans *andsvar* och det är besläktat med engelskans *answer*. Den fornsvenska betydelsen är svaromål och svar (*Norstedts Etymologiska Ordbok*, 2008). I de vanligaste ordböckerna ges konkreta och vardagliga definitioner såsom: ”skyldighet att se till att viss verksamhet fungerar och ta konsekvenserna om så inte sker och plikt även: förpliktelse att stå till svars och betala efter försummelse eller dylikt” (*Svensk Ordbok*, 2009).

Norstedts Skolordlista (2010) ger definitionen ”Det att man måste ta hand om någon/något och t.ex. se till att saker blir gjorda och göra något om det blir problem”. Ansvar innebär därmed både skyldigheter att handla och att ta konsekvenserna för handlandet, vilket visar på allvaret i begreppet. Detta förstärks ytterligare av de synonymer till ansvar som ges: ”skyldighet, skuld, ansvarighet; straff, laga påföljd” (Bonniers Synonymordbok, 2000). De lexikala definitionerna av ansvar visar på juridiska och moraliska aspekter av begreppet.

Att tolka läroplanens ansvar för det egna skolarbetet enligt de lexikala definitionerna skulle innebära att eleverna är skyldiga att se till att skolarbetet fungerar och ska ta på sig skulden om det inte gör det. Om det är tolkningen av att ta ansvar för skolarbetet, vore det ganska lätt att i den pågående debatten om sjunkande resultat i internationella undersökningar som PISA, finna en förklaring till resultaten. Svaret skulle bli att eleverna inte tagit sitt ansvar och därmed skulle diskussionen kunna avslutas. Lösningen är dock inte så enkel. Är det verkligen ordböckernas tolkningar som avses i styrdokumentet? Om det är det, måste man fråga sig om eleverna verkligen är medvetna om sina skyldigheter?

Ansvar är ett begrepp som används i en rad olika sammanhang och ofta tas betydelsen av begreppet för given (Söderström, 2006). Definitioner av begrepp kan tyckas självklara, men vid diskussioner kan det visa sig att olika personer har vitt skilda tolkningar. Att tro sig tala om samma begrepp, men att lägga in olika innebörder i det, innebär en risk för missförstånd. Det är egentligen först när en gemensam definition skapats som man kan nå varandra. Om elever ombads att tolka begreppet ansvar, hur skulle då deras tolkningar förhålla sig till lärarnas? Lärare och elever ska tillsammans omsätta läroplanens intentioner om att eleverna ska ta ansvar för det egna skolarbetet. Med tanke på att läroplanen inte anger exakt hur detta ska gå till, och det därmed finns utrymme för tolkning, och att ansvar som begrepp visar sig ha flera olika innebörder, är det nödvändigt att ta reda på hur eleverna definierar begreppet ansvar. Det går inte heller att uttala sig om i vilken grad elever tar ansvar när man inte vet vad de har för uppfattningar om att ta ansvar. Det är först när lärarna har klart för sig vilken syn på begreppet eleverna har, som de kan börja fundera på hur läroplanens mål ska kunna omsättas i praktiken. Så länge definitionen tas för given finns risk för missförstånd, vilket försvårar uppgiften. Det är därför nödvändigt att skaffa sig kunskap om hur eleverna uppfattar begreppet ansvar och hur de tolkar läroplanens mål att alla elever ska ta ansvar för sitt skolarbete.

2 Syfte

I Lgr 11 skrivs att skolan ska ha som mål att eleverna ska ta ansvar för sina studier, men det anges inte hur detta ska gå till. Exakt vad ansvarstagandet innebär anges inte heller. Att i praktiken omsätta läroplanens intentioner, kan visa sig problematiskt då ansvar är ett komplext begrepp som visar sig ha flera olika innebörder. Därmed finns utrymme för tolkningar.

Syftet med studien är söka förståelse för elevers syn på begreppet ansvar både generellt och utifrån läroplanens skrivning att ”ta ansvar för sitt skolarbete”. Ett vidare syfte är att undersöka om synen på ansvar skiljer sig åt mellan elever med höga respektive låga meritvärden.

2.1 Frågeställning

Hur resonerar elever kring begreppet ansvar?

Hur beskriver elever sitt ansvarstagande för det egna skolarbetet?

Finns det några skillnader när det gäller synen på ansvar mellan elever med höga respektive låga meritvärden?

3 Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en sammanställning av vad som skrivits om begreppet ansvar i de olika läroplaner som styrts grundskolan, sedan den infördes 1962 och fram till i dag. Därefter presenteras några olika forskares definitioner av begreppet ansvar. Till sist redogörs för olika aspekter på ansvar som framkommit i tidigare forskning.

3.1 Ansvar i läroplanerna

När begreppet ansvar formuleras i läroplanerna är det ur ett politiskt perspektiv och därför framställs inte begreppet på samma sätt som i ett vetenskapligt perspektiv. Det handlar i stället om att förmedla den värdegrund som samhället bygger på (Permer & Permer, 2002). Läroplanerna kan därmed sägas ge uttryck för den i samhället rådande värdegrunden och spegla de politiska intentioner som finns. Förändringar i samhället har återverkningar på skolan, då skolan som institution är en del av samhället och också förväntas fostra individer som kan klara sig ute i samhället. I den läroplan som kom 1980 uttrycks detta tydligt i skrivningen ”grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn” (Lgr 80, s.13).

Värdegrunden bygger på den moral som anses viktig i samhället, men det finns också en juridisk aspekt på vad som skrivs i läroplanen. Den visar på en ansvarsfördelning som preciserar vem eller vilka som ska se till att de olika målen i läroplanen blir utförda (Permer & Permer, 2002). Däremot beskrivs inte i detalj hur detta ska gå till, utan här finns en viss frihet för den enskilda skolan/enskilde läraren att hitta metoder för att verkställa målen.

Berg (2003) för fram teorier om en frirumsmodell när det gäller skolans styrning. Denna utgår från att styrdokument som lagar och läroplaner utgör en yttre gräns för styrningen av skolan, men inom skolan finns en inre gräns. Den utgörs av den i skolan rådande kulturen bland lärare och elever, men även av materiella, ekonomiska och lokalmässiga förutsättningar. Mellan dessa båda gränser finns, enligt Berg, ett tomrum som han benämner frirum. Skolutveckling innebär då att erövra detta frirum så att den inre gränsen närmar sig den yttre så långt det går. Om man omsätter Bergs teorier utifrån läroplanens skrivning av ansvar, skulle det innebära att läroplanens mål att eleverna ska ta ansvar för sina studier utgör den yttre gränsen. Frirummet består i att i läroplanen inte ges några exakta direktiv för hur det ska gå till, utan det ska utformas av den enskilda skolan/den enskilde läraren.

Det går vid studier om den obligatoriska skolans framväxt att gå tillbaka till 1842, när den allmänna folkskolan infördes, men vi väljer att göra en avgränsning och studera vad som skrivs om ansvar i Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 och Lgr11. Det är de läroplaner som styr den obligatoriska nioåriga grundskolan som infördes 1962. Då ser vi på skolans utveckling under en dryg femtioårsperiod. Under den tiden har strukturen i samhället ändrats från ett industrisamhälle till ett tjänstesamhälle. På individplanet har det skett en förskjutning av fokus från kollektivet till den enskilde individen. Detta har även påverkat skolan. Under 1980-talet kom nya tankar såsom individualism, valfrihet och föräldrainflytande in i skolans ideologi och dessa skilde sig från tidigare idéer om kollektivet och en sammanhållen skola. Övergången från regelstyrning till resultatstyrning kommer till uttryck i Lpo 94, där det relativa betygssystemet ersatts av ett målrelaterat system med kriterier (Berg, 2003).

När system förändras ställs nya krav på aktörerna i verksamheten. Carlgren och Hörnqvist (1999) visar att läroplansreformerna har inneburit ett utökat krav på att lärare ska ta ett allt större ansvar. De pekar på att i de nya styrdokumenterna gavs mål och riktlinjer, men inte några anvisningar om metoder, stoff och undervisningens organisation. Dessa skulle utformas lokalt i förhållande till målen.

3.1.1 Ansvar för eleverna i de olika läroplanerna

År 1962 införs den obligatoriska nioåriga grundskolan, som ersatte de tidigare skolformerna, folkskolan och realskolan. Lgr 62 blev därmed grundskolans första läroplan. Förutom att förmedla kunskap skulle skolan tillsammans med hemmet skapa förutsättningar för eleverna att bli harmoniska, dugliga och ansvars-kännande medborgare. Den allmänna delen i läroplanens första del beskriver hur det demokratiska samhället lägger ett större ansvar för den enskilda människan och där uttrycks att det är hemmet som bär huvudansvaret för barnets fostran (Lgr, 62).

I Lgr 69 förekommer de olika uttrycken *ansvar*, *huvudansvar* och *medansvar*. Där fastslås att hemmet har huvudansvaret för fostran och vård. Skolan har också ett ansvar för denna fostran och det uttrycks som ”skolan bör känna ansvar för att dess elever uppträder korrekt och trevligt, t ex på bussar, spårvagnar, tåg och allmänna platser” (ibid. s.24). Skolan ses som en social miljö, liksom andra arbetsplatser, och samverkan är en förutsättning för ett gott resultat. Grundtanken är att samverkan ska få växa fram på lika villkor för alla. Detta uttrycks som att ”den enskilda människan ska oavsett ålder och uppgifter, få uppleva sig själv som medansvarig, som subjekt” (ibid. s.26). Detta ger uttryck för delaktighet. Elevernas inflytande och med-

ansvar över stoff, material, arbetssätt och regelsystem måste vägas mot deras ålder och förutsättningar. När det gäller elevernas arbete används begreppet ansvar och även här sätts det i relation till åldern: ”Elevens egna insatser och ansvar för sitt eget arbete och sin omgivnings bästa måste av naturliga skäl gradvis ökas i takt med elevens ökade mognad och ökande erfarenheter” (ibid. s.27).

I Lgr 80 återkommer kopplingen mellan ökat ansvar och stigande ålder. Där uttrycks skolans skyldighet att ge ökat ansvar och medinflytande i takt med stigande ålder. Arbetssätt och innehåll ska också utformas, så att de passar synen på människan som en kreativ och skapande individ som kan och måste ta ansvar för att skaffa sig goda livsvillkor. Ibland är arbetssätt givna, men i läroplanen trycks på att det inte går att lära sig samarbeta, redovisa och organisera uppgifter om inte uppgifterna utformas så att detta krävs. Inte heller går det att ta ansvar för trivseln om inte möjligheten ges och någon ställer krav. Skolan ska aktivt arbeta för att få eleverna att vilja ta del av de demokratiska värderingarna och att låta dem komma till uttryck i vardagen. Huvudansvaret ligger emellertid på hemmen och det uttrycks att skolan har ett medansvar och ska samarbeta med hemmen för att utveckla eleverna till demokratiska individer som tar ansvar. Det fastslås att det är ett grundläggande behov för barn att få ta ansvar och blir erkända för sin egen skull. Vad som ingår i ansvaret framkommer under rubriken *Elevernas ansvar*. De förväntas kunna dela upp arbetsuppgifter tillsammans med kamrater, organisera redovisningar och utställningar. Ansvaret rör även ett socialt plan genom att ta de förväntas ta ansvar för yngre kamrater som kan behöva hjälp. Dessutom ska de arbeta för en bra skolmiljö.

Vid en jämförelse med Lgr 69 framgår att begreppet medansvar för elevernas del i Lgr 80 har ersatts av delaktighet. De här båda läroplanerna är skrivna för en regel- och ramstyrd skola, medan de efterföljande, Lpo 94 och Lgr 11, är skrivna för en mål- och resultatstyrd skola.

I och med Lpo 94 övergick skolan till att bli mål- och resultatstyrd vilket visar sig vid en överblick av läroplanen. I läroplanens allmänna del formuleras mål och riktlinjer för olika områden. Elevernas rätt till ansvar och inflytande fastslås genom att dåvarande skollag citeras:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utform-

ning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (Lpo 94, s.13).

Ett mål att sträva mot är att alla elever tar personligt ansvar för studierna och arbetsmiljön och att ansvaret ska öka successivt. I riktlinjerna föreskrivs att läraren ”skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” (Lpo 94, s.14). Dessutom är det lärarens uppgift att verka för att eleverna oavsett kön och bakgrund får ett verkligt inflytande över undervisningens innehåll och arbetssätt och detta ska öka med stigande ålder.

Den nuvarande läroplanen Lgr 11 har stora likheter med Lpo 94 när det gäller elevernas ansvar. Under rubriken rättigheter uttrycks tydligt att det inte räcker med att undervisa om de demokratiska värdena utan att dessa ska praktiseras i undervisningen, så att eleverna får förbereda sig för att ta aktiv del i samhällslivet. I skolans uppdrag ingår att ge elever möjlighet att ta initiativ och ansvar så att de utvecklar sin förmåga att arbeta på egen hand, men också att arbeta tillsammans med andra. Alla elever ska få inflytande över utbildningen och det är skolans mål att ”varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö” (Lgr 11, s.15). Lärarens förhållningssätt skall vara att elever kan och vill ta personligt ansvar för sitt arbete i skolan. När det gäller hur läraren ska förhålla sig till detta är skrivningen identisk med den Lpo 94. Även under rubriken bedömning och betyg är skrivningarna avseende elevens ansvar identiska. Under rubriken bedömning är målet att eleverna skall utveckla ett större ansvar för studierna. Dessutom ska eleverna utveckla sin förmåga att bedöma egna resultat och relatera sin egen och andras bedömning till arbetsinsatserna. Detta återges exakt på samma sätt som i Lpo 94.

Utifrån denna genomgång av begreppet ansvar framkommer att det används allt mer frekvent i de senare läroplanerna. Begreppet ansvar är i läroplanerna förknippat med delaktighet och medinflytande och ska förstås utifrån ett demokratiperspektiv. Några andra definitioner anges inte och en viss antydning om att alla inte tar ansvaret ges i skrivningen om att lärare ”ska utgå från att elever kan och vill ta ansvar” (Lgr 11, s.15), men hur skolan ska hantera att någon inte tar ansvaret skrivs inte.

3.2 Några forskningsdefinitioner av begreppet ansvar

Permer och Permer (1994) konstaterar, i studien *Begreppet Ansvar*, att ansvar är ett begrepp som förekommer inom juridik, statsvetenskap och moralfilosofi. Begreppet anses inom moral-

filosofin höra ihop med determinism och viljefrihet. Med den utgångspunkten har de genomfört en litteraturstudie, som även omfattar psykologiska och pedagogiska aspekter av ansvar. Efter att ur olika aspekter ha studerat ansvarsbegreppet kommer de till slutsatsen att ansvar hör ihop med möjligheten att välja och att fatta beslut. När det gäller valet, menar de, att det rör sig om att välja de alternativ som av omgivningen uppfattas som riktiga utifrån en moralisk aspekt. Vad det ytterst handlar om är att visa sig kunna leva upp till ett förtroende som man fått. Detta förtroende hänger ihop med en fördelning av makten och en ökad jämlikhet. Ytterligare en aspekt på ansvarsbegreppet som lyfts fram i studien är att ansvar hör ihop med frihet. Men om ansvarstagandet ska upplevas som meningsfullt och leda till att individen är redo att ta ansvar måste det ansvar som ges vara av den art att det har reell betydelse. Att endast få ta ansvar för obetydliga saker, som bestäms uppifrån leder inte till något riktigt ansvarstagande.

Även Johansson (1998) lyfter, i avhandlingen *Om Ansvar*, fram att begreppet ansvar används i olika tanketraditioner och kopplas samman med olika saker. I sin tolkning av begreppet menar hon att de olika sätten att använda begreppet utgår från den etymologiska betydelsen att ansvar står för ”en situation där någon har att ’svara an’ och redogöra för sitt handlande och att det skett på ett socialt accepterat sätt” (Ibid. s.59). Begreppet förekommer ofta inom organisationsteorin, där det används i samband med omorganisationer som innebär decentraliseringar. Johansson lyfter fram fyra olika aspekter på ansvar ur ett organisationsteoretiskt perspektiv. Ansvar kan kopplas till befogenheter och därmed finns även ett samband mellan ansvar, makt och heder. Detta innebär att i ansvaret ingår att den som har makten ska uppföra sig hedervärt. Heder kan sägas höra ihop med moral och det är ännu en aspekt av ansvar, vilken går ut på att i ansvaret ligger att handla utifrån vad man anser vara moraliskt riktigt. Ansvar kan också höra ihop med fördelning av arbetsuppgifter, vilket är en den tredje aspekten. Ansvar kan även handla om att lösa problem som uppstått och det är den fjärde aspekten som Johansson (1998) redogör för.

Ytterligare ett sätt att se på begreppet ansvar finns hos Söderström (2006). Hon gör en uppdelning av betydelsen av att vara ansvarsfull i de två kategorierna *svara an mot givna regler och normer* och *svara mot situationen*. Den förstnämnda kategorin utgår från att det finns en kontroll av ansvarstagandet i form av lagar och normer. Dessa kan ses som en modell för vad som är ansvarsfullt. Begreppet ansvar kopplas till en juridisk aspekt, och det blir därmed en fråga om att ställas till svars. Att ta ansvar kommer här att betraktas som en moralisk skyldig-

het. Om ansvar utifrån den här aspekten handlar om att följa gängse regler och inte om individens egna åsikter, så innebär att *svara mot situationen* ett eget ställningstagande. Här förutsätts att människor skaffar sig eget omdöme så att de kan handla självständigt i olika situationer. Ansvarstagandet ses som en process där självständighet skapas i samspel med andra. Kreativitet krävs för att en individ självständigt ska kunna ta ansvar för sina handlingar.

En liknande uppdelning gör Bacon (1991) som skiljer på *being held responsible*, att hållas ansvarig, och *be responsible*, att vara ansvarig. Distinktionen görs utifrån den drivkraft som ligger till grund för ansvarstagandet. Innebörden av att hållas ansvarig är att ansvarstagande kommer från yttre påverkan. Vad som driver individen är regler och krav från andra. Det är någon annan som står för strukturen och ställer krav på att uppgifter ska göras. Man gör alltså uppgifterna för att någon annan ska bli nöjd, det kan vara lärare och föräldrar. Motsatsen till det är att vara ansvarig. Då utgår ansvaret från individen själv. Det finns en lust att lära och en kunskapshunger som leder till ansvarstagande för det egna lärandet. Det behövs inte någon kontroll och individen är inte ute efter att tillfredsställa någon annan än sig själv.

Meland (2011) gör en liknande uppdelning, då hon utifrån elevers förhållningssätt till ansvar för dem till två övergripande kategorier, *generellt selvregulererte elever* och *specifikt selvregulererte elever*. Utmärkande för den första kategorin är att det är plikt, betyg, förväntningar och lärandet i sig som ligger till grund för ansvarstagandet. Eleverna har ambitioner och förväntningar på sig själva, vilket leder till att de inordnar sig i skolsystemet och följer dess regler. De är disciplinerade och gör vad som ska göras, även om de upplever uppgifter som tråkiga. Elever som förs till den senare kategorin bryter ofta mot skolans regler och bjuder motstånd genom att göra annat som till exempel att prata. Meland (2011) menar att de här eleverna kan ta ansvar om förutsättningarna är de rätta. Spontaniteten är en drivkraft och om elevernas intresse väcks genom att de finner uppgiften tillräckligt intressant, arbetar de vid dessa tillfällen, medan de vid andra tillfällen inte uppvisar något ansvarstagande alls. De kan också drivas av att de inom ett speciellt ämne vill nå en viss nivå, men för att nå dit kan de välja bort andra ämnen. Den egna kreativiteten kan också leda till motstånd. Eleverna vill göra uppgifterna på sitt sätt och upplever sig hämmade av skolans krav, vilket påverkar ansvarstagandet. Till kategorin förs även elever som har svårt att komma igång med uppgifterna och att arbeta självständigt. De kan upplevas som passiva, men försöker hänga med.

Begreppet ansvar visar sig vara komplext, och det går att lägga olika innebörder i det, vilket de här olika forskningsdefinitionerna visar på.

3.3 Aspekter på ansvar i olika studier

Ansvar är ett relativt vanligt ord och innebörden tas ofta för given. I och med att begreppet tas för givet är människor inte vana vid att sätta ord på begreppet i form av en definition, vilket Johansson (1998) konstaterar. Vid intervjuer med ett antal fastighetsköpare framkom detta mycket tydligt. Det innebär däremot inte att de inte förstod själva begreppet. Med hjälp av exempel lyckades de förklara innebörden av ansvar.

Det visar sig i de studier som finns om ansvar för eget lärande att elever ser på ansvar utifrån olika aspekter. Permer och Permer, (1994) presenterar elevers syn på ansvar utifrån fyra olika perspektiv rörande, 1) ansvar kopplat till uppgifter som ska göras i skolan, vilket sätter fokus på utförande och 2) ansvar kopplat till hur eleven ska vara, vilket fokuserar på beteende, 3) ansvar kopplat till relationer, vilket fokuserar på en social aspekt, och 4) ansvar kopplat till eget tänkande, vilket innebär att man gjort det till sitt eget och handlar därefter.

I en senare avhandling presenterar Permer och Permer (2002) tre olika förhållningssätt till ansvar; en ordningsaspekt, en social aspekt och en självaspekt. Till *ordningsaspekten* förs allmängiltiga handlingar som rör skolans regler som att komma i tid och ha rätt utrustning med sig. De menar att det rör sig om beteenden som är önskvärda varje dag och hit förs även uppförande. Den *sociala aspekten* innebär att ta hänsyn till andra genom att till exempel inte störa. Här ingår även att ta konsekvenser. Den tredje aspekten av ansvar är *självaspekten* och hit förs uttalanden om hur eleverna handlar utifrån ansvar.

Bacon (1993) fann att elevernas syn på ansvar kunde föras till sex olika kategorier, vilka han listade utifrån deras frekvens i elevsvaren. De flesta av de intervjuade eleverna nämnde två eller tre kategorier, men det fanns inte någon som nämnde alla sex. Den vanligaste kategorin var *Do the Work* som fokuserar på att göra uppgifterna som läraren gett. Detta sätter fokus på att utföra. Det framkom att eleverna inte alltid kunde göra uppgifterna korrekt, men att de trots det gjorde dem för det var viktigt att ha något att lämna in till läraren. De nästkommande kategorierna *Obey the Rules* och *Pay Attention* handlar om att följa skolans och lärarens regler genom att till exempel inte prata och att lyssna på läraren. Det rör sig alltså om en ordningsaspekt. Bacon kallar sin fjärde kategori för *Learn or Study*. Fokus ligger på att utföra uppgifterna och lämna in dem för att få bra betyg. Lärandet är inte alls det viktigaste utan själva be-

tyget. Bacon pekar dessutom på att det endast är en fjärdedel av eleverna som har med den här kategorin och att den inte är viktigast i någon av klasserna. Även den femte kategorin handlar om att få betyg och den kallas *Try or make an effort*. Inte heller här gav eleverna uttryck för att lärandet var viktigt utan fokus ligger på att göra. Det viktigaste var att försöka. Ibland satte eleverna likhetstecken mellan att anstränga sig och att lära sig. De förväntade sig att få beröm för sina ansträngningar. Den sjätte kategorin kallar Bacon *Responsibility as Something that is Given or Taken*. Ansvar sågs här utifrån en maktaspekt. Ansvar var något som kunde erövas eller något som delades ut av någon med makt eller auktoritet. Det var få elever som tog upp den här aspekten. Eleverna var medvetna om valet mellan att göra eller inte göra uppgifterna och att det endast är eleverna som kan få jobbet gjort. Bacon menar att då endast sex olika synsätt på ansvar framkom i studien, måste eleverna ha någon gemensam idé om vad ansvar innebär.

3.4 Att ta ansvar för sitt skolarbete

Det är värt att notera att de flesta studierna om ansvar för det egna skolarbetet inte utgår från hela skolsituationen. Utgångspunkten har varit att relatera elevers syn på ansvar för det egna skolarbetet till särskilda lektionspass, som många skolor infört som ett sätt att ge elever ökat ansvar för sitt skolarbete. Dessa lektionspass går under olika namn till exempel *eget arbete*, *vita pass i schemat*, *studiepass* (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Dovemark, 2004; Söderström, 2006; Österlind, 1998). Eleverna förväntas under de här lektionspassen styra och ta ansvar för de uppgifter som ska göras. Österlind (1998) ser eget arbete som ett resultat av skrivningarna i Lpo 94 om att eleverna ska ta ansvar för sina studier. Carlgren (2005) ser eget arbete som en del av skolans inre utveckling, vilken innebar att fokus för lärarens arbete förflyttades från klassen till den enskilde individen och det kom därmed att bli ett sätt att individualisera.

Vad elevansvaret under dessa arbetspass rent konkret gick ut på dokumenterade eleverna i en planeringsbok. I den förde in vilka uppgifter som de skulle arbeta med under veckans arbetspass (Bergqvist, 2005; Carlgren, 2005; Söderström, 2006; Österlind, 1998). Planeringsboken hade, enligt Österlind, (1998) en mycket viktig roll. Den låg till grund för det lärarna uttryckte som ansvar och det som eleverna såg som frihet.

När Dovemark (2004) redovisar vad eleverna i praktiken fick ta ansvar för genom att göra val får hon fram fyra huvudområden rörande deras ansvarstagande; *inhåll, tid, rum och arbetskompis*. Söderström (2006) kommer fram till samma begränsningar av ansvaret. Söderström

lyfter fram att elever och lärare gav en samstämmig bild av vad ansvaret under studiepassen gick ut på. Det innebar att följa regler, som att komma i tid, ha med sig rätt utrustning och göra uppgifterna.

Även Meland (2011) kom fram till att eleverna hade en samstämmig definition av vad det innebar att ta ansvar för det egna lärandet. Det rörde sig om att bli en självständig elev som kunde styra sin frihet och driva sitt eget arbete. Ansvaret kopplades till den enskilde eleven som skulle lära på egen hand utan lärarnas kontroll.

Österlind (1998) pekar på att eleverna var införstådda med vad ansvaret på eget arbetspassen innebar. Att de skulle arbeta var självklart och det diskuterades överhuvudtaget inte. Carlgren (2005) uppfattade ansvaret som att eleverna skulle driva sig själva till att göra det som lärarna förväntade sig. Hon fann även att uppgifterna skulle göras noga och att eleven behövde vara medveten om vad han/hon kunde och vad han/hon behövde hjälp med. Hon konstaterar att ansvaret dels handlade om kvalitet och dels om förmåga till självreflektion.

3.5 Faktorer som påverkar ansvarstagandet

Elever förhåller sig olika till att ta ansvar och i studierna framkommer att alla inte tar lika mycket ansvar (Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006). Det finns olika faktorer som påverkar ansvarstagandet. En del av dem leder till ett ökat ansvarstagande medan andra utgör direkta hinder för ansvarstagandet (Permer & Permer, 2002).

Ansvar skapas utifrån *Ämnen, kunskaper och arbetsformer* vilket innebär att det är intresse för ämnet som leder till ansvar. Eleverna för fram att uppgifterna ska vara roliga, ämnet intressant, att läraren ska kunna förklara och eleverna ska få möjlighet till hjälp. Lärarens förmåga att förklara på olika sätt innebär att eleverna förstår och det leder till intresse. Arbetsformerna kan också underlätta att ta ansvar (Permer och Permer, 2002). Betydelsen av intresse för ämnet ser även Meland (2011) hos de *specifikt selvregulerade* eleverna.

Kontakten mellan lärare och elever har också en betydelse för ansvarstagandet. Permer och Permer (2004) benämner den faktorn *Kontakt och brott i kontakt*. Det rör sig alltså om lärarens relation till hela klassen eller enskilda elever. Om kontakten mellan lärare och elever bryts för en längre tid upplevs det som ett hinder för ansvar, medan ett kortare tillfälligt avbrott kan innebära att ansvarstagandet förstärks.

Tråkiga ämnen och dålig kontakt med läraren skulle således innebära hinder för ansvarstagandet och leda till att elever bjuder motstånd mot skolans regler, vilket framkommer hos (Bacon, 1993; Dovemark, 2004; Meland 2011; Söderström, 2006). Där uttalar elever att de inte gör sina uppgifter, för att de upplever dem som tråkiga.

En tredje påverkansfaktor benämner Permer och Permer (2002) *Ansvar på biologisk grund*. De gör anmärkningen att eleverna när det gäller den faktorn nästan enbart uttalar sig om den som ett hinder. Här rör det sig om att finna biologiska kopplingar som kan förklara varför ansvaret inte tas. Trötthet i betydelsen sömnbrist, brist på ork och energibrist som kan vara orsakad av hunger är förklaringar som ges. Tröttheten kan även ses som skoltrötthet och depression. Här hamnar även uttalanden om personliga egenskaper som att vara slarvig och lat. Mognad för att ta ansvar eller omognad förs också fram som förklaringar.

Skolan konkurrerar om elevernas tid och det är en fjärde påverkansfaktor, som Permer och Permer (2002) väljer att benämna *Konkurrens om uppmärksamhet*. När eleverna gör sina prioriteringar utifrån sin tid, visar det sig att skolan måste konkurrera om elevernas tid och att det inte är skolan som i första hand prioriteras. Tiden kan istället användas till att utöva idrottsaktiviteter och att umgås med kamrater. Tankar på och känslor som berör vad som hänt på fritiden visar sig också utgöra ett hinder för ansvaret i klassrummet, då dessa för elevernas fokus bort från undervisningen.

Den femte påverkansfaktorn kallas *Ramfaktorer som ansvarshinder* vilket innebär en begränsning av ansvaret genom de ramar som styr skolan. Det kan röra sig om lagar och styrdokument på olika nivåer, såväl statlig som kommunal nivå. Den fysiska arbetsmiljön i form av tillgång till lokaler, lokalernas utformning och tillgången till utrustning kan också utgöra hinder för ansvarstagandet. Permer och Permer (2002) finner i sitt material ett antal uttalanden om lokalerna som hinder, men relativt få utsagor om styrdokumentet som hinder. Desto fler uttalanden om styrdokumentet som hinder för ansvarstagandet framkommer hos Meland (2011) och Söderström (2006).

3.6 Möjligheter att ta ansvar

I läroplanerna ses begreppet ansvar som ett uttryck för de demokratiska principerna och det sätts i samband med medinflytande och möjlighet att påverka, vilket förutsätter en frihet att välja. Dessa förutsättningar måste finnas om det ska vara möjligt att ta ett reellt ansvar för det egna lärandet. Hur ser då möjligheterna att ta ansvar ut i den tidigare forskningen?

Dovemark (2004) kom fram till att elevernas möjligheter att ta ansvar begränsade sig till att röra fyra områden: *inhåll, tid, rum och arbetskompis*. I stort sett samma ansvarsområden framkommer hos Meland (2011) och Söderström (2006).

Inflytandet över undervisningens innehåll visade sig i realiteten handla om möjligheten att välja bland olika uppgifter som lärarna delat ut. Valet kunde gälla svårighetsgrad, temaområde, och antal uppgifter som skulle göras (Bergqvist, 2005; Carlgren & Hörnqvist, 1999; Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006; Österlind, 1998). Detta visar att lärarna styrde innehållet i uppgifterna och enligt Söderström (2006) framkom att eleverna gav uttryck för att det var lärarnas uppgift att tillhandahålla uppgifter under arbetspassen. Eleverna verkade därmed acceptera att lärarna styrde över uppgiften, vilket Meland (2011) också kom fram till.

Ansvar över tiden visade sig rent konkret innebära att eleverna hade möjlighet att bestämma hur mycket tid de skulle ägna åt en viss uppgift och när uppgifterna skulle göras. Elevernas ansvar över att disponera tiden förde med sig att de ibland måste arbeta med uppgifterna hemma för att bli klara inom den tid som lärarna förväntade sig (Dovemark, 2004). Även Meland (2011) och Söderström (2006) konstaterar att inflytandet över tiden begränsade sig till att under schemastyrda arbetspass bestämma i vilken ordning uppgifterna skulle göras. Österlind (1998) pekar på att elevernas ansvar för tiden förde med sig att under samma lektionspass arbetade eleverna i sin egen takt. De arbetade ofta med helt olika uppgifter och olika ämnen.

Möjligheter att ha inflytande över rummet framkommer hos Dovemark (2004) och Meland (2011). Detta innebar att eleverna inte var bundna till ett visst klassrum under arbetspassen, utan kunde befinna sig överallt i skolans lokaler. Detta resulterade i tomma klassrum, vilket innebar att lärarna därmed förlorade överblicken av arbetet. Detta ledde till att eleverna ansåg att de inte fick den hjälp, som de tyckte sig ha rätt till (Meland, 2011). En annan effekt av friheten att välja rum, var att en del elever valde att hellre umgås med kamrater under arbetspassen och gjorde uppgifterna hemma istället. Bättre arbetsro, större möjligheter att få hjälp och bättre utrustning i hemmet var skäl de angav för sina val (Dovemark, 2004).

Friheten att välja arbetskompis framkommer endast hos Dovemark (2004). Hon konstaterar att den upplevdes mycket positiv av eleverna, men hon pekar på att friheten även kunde vara problematisk, då en del elever inte blev valda. Det visade sig också att elever sökte sig till andra elever som liknade dem själva. Detta innebar att de lite duktigare eleverna sökte sig till varandra och därmed fanns inte någon hjälp att hämta från dem för andra elever som behövde

mer hjälp. Många elever valde i stor utsträckning att arbeta individuellt. Om läraren delat ut gemensamma uppgifter omvandlade de dem till individuella genom att dela upp dem i olika delar och fördela ansvaret på olika gruppmedlemmar.

3.7 Problematiken med ökat elevansvar

I och med att eleverna ska ges ökat inflytande förskjuts en del av makten och kontrollen från läraren till eleverna. Carlgren och Hörnqvist (1999) pekar på att ge ökat inflytande innebär en balansgång. Det finns en risk att för mycket ansvar förs över till eleverna under förevändning att de ska få mer inflytande och att i detta inflytande är införstått att de också ska vara delaktiga i kontrollen av sig själva. Bergqvist (2005) visar på vad denna förskjutning av ansvar konkret gick ut på relaterat till arbetspasset eget arbete. Uppgifter som att sätta upp mål för lärandet och utvärdera lärandet var sådant som förut varit lärarens uppgift men kom att bli elevens uppgift. Hon menar att de uppgifterna är abstrakta och kräver speciella förmågor.

Trots att forskarna uppfattar elevernas valfrihet som mycket begränsad, upplevde eleverna att de hade fått mer inflytande över sitt arbete (Österlind, 1998). De äldre eleverna (Meland, 2011; Söderström, 2006) gjorde en tolkning av vad friheten innebar och den gick ut på att de själva hade rätten att välja om de skulle arbeta eller inte. Ingen lärare kunde tvinga dem att arbeta, för det ansvaret var deras och de fick själva stå för konsekvenserna av valet, om det kom att påverka deras betyg. Meland (2011) pekar på motsättningen mellan tvånget att utföra uppgiften och friheten att göra den. Det är en paradox och hon kommer, liksom Söderström (2006), fram till att i realiteten finns inte någon valmöjlighet om eleverna vill lyckas i skolan. Bergqvist (2005) hävdar samma sak och visar på att skolan uppmuntrar elever till att välja, men att möjligheterna till att göra ett fritt val är begränsade, då det är underförstått att de ska välja så att de ska lyckas i skolan. Det är skolan som anger vad som leder till framgång och hon uppfattar det inte som frihet utan mer som ett sätt att indirekt överföra skolans värderingar till eleverna.

Även om eleverna uppskattade friheten att välja, framkom att de var medvetna om att den var begränsad (Dovemark, 2004; Meland, 2011; Permer & Permer, 1994; Söderström, 2006; Österlind, 1998). Eleverna upplevde att lärarna inte brydde sig om vad de gjorde under studiepassen och lät eleverna ta konsekvenserna av sina val (Meland, 2011; Söderström, 2006). Dessutom framkom att lärarnas förväntningar upplevdes om otydliga, vilket medförde att eleverna inte visste vad de skulle göra (Meland, 2011).

Det visade sig att eleverna inte önskade mer inflytande över uppgifternas innehåll, för de beförde att det skulle bli oroligt när många skulle vara med och bestämma. Söderström (2006) tolkar det som de saknade demokratiska förebilder. Ett annat skäl var att de ansåg att ämnesinnehållet redan fanns bestämt i läroplaner och kursplaner. De menade att det var lärarens uppgift att lägga upp undervisningen så att eleverna skulle nå målen. Ett tredje skäl var att eleverna inte ansåg sig ha tillräckligt med kunskaper och erfarenheter för att kunna påverka innehållet. De såg en risk att de skulle välja sådant som de redan kunde. Liknande farhågor kommer till uttryck hos Permer och Permer (1994), där eleverna förde fram att inte alla var mogna att ta ansvar och att med ökat ansvar fanns risk för bråk. Permer och Permer (1994) menar att det visade sig att endast få elever tagit till sig innebörden av ansvarsbegreppet och gjort det till sitt eget och att få hade erfarenheter av vad möjligheten att välja kunde innebära.

Den samlade bilden, som kommer fram i studierna, av att ta ansvar är att det skett en förskjutning av ansvaret från lärare till elever och detta har inneburit ett större ansvar för den enskilde eleven, som också förväntas ta konsekvenserna av ansvaret (Bergqvist, 2005; Carlgren, 2005; Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006; Österlind, 1998). Ansvaret är dock till stor del begränsat och det är ofta underförstått vad eleven ska välja för att lyckas i skolan (Bergqvist, 2005; Söderström, 2006; Österlind, 1998).

I vissa fall utövas kontroll i form av planeringsbok eller i form av läroplanernas kunskapsmål och av betyg (Bergqvist, 2005; Carlgren, 2005; Meland, 2011; Österlind, 1998). Men även brist på kontroll förekommer, då eleverna kan välja var de arbetar med uppgifterna (Dovemark, 2004; Meland, 2011).

Eleverna gavs inte förutsättningar för att ta ansvar, då det framkommer att tid inte fanns för att lära eleverna att ta ansvar. Detta innebar att eleverna inte förstod vad som förväntades av dem (Dovemark, 2004). För att kunna utnyttja valfriheten måste eleverna bli medvetna om vad olika val innebär för framtiden och för det behövs hjälp, menar Dovemark (2004). Även Söderström (2006) trycker på vikten av att ge tid för träning av ansvaret.

Kopplingar mellan lärande och ansvar är få och så även kopplingar till läroplanens demokratibegrepp (Söderström, 2006). Både Söderström och Meland pekar på det glapp som finns mellan läroplanens visioner och verkligheten. Läroplanen i sig kan ses som en paradox då den å ena sidan föreskriver elevernas rätt till inflytande och möjligheter att ta ansvar för det egna lärandet och å andra sidan står för begränsningar genom preciserade mål i kursplanerna. Det

är mot de övergripande målen som eleverna ska bedömas och då går det inte att välja bort dem. Grundskolan är dessutom obligatorisk, vilket också är en begränsning.

Tidigare forskning visar på att ansvar är ett komplext begrepp som kan ha olika innebörder för olika individer. Olika hinder och begränsningar för ansvarstagande framkommer och forskarna konstaterar att det inte är enkelt att uppfylla läroplanens mål. Men trots svårigheterna är det skolans uppdrag att utföra uppdraget.

4 Metod

I detta avsnitt motiveras valet av metod för studien. Vidare beskrivs studiens genomförande när det gäller urval, datainsamling och bearbetning av materialet. Till sist tas etiska aspekter, och studiens tillförlitlighet upp.

Syftet med studien är att söka förståelse för elevers syn på begreppet ansvar både generellt och utifrån läroplanens skrivning om att ta ansvar för sitt skolarbete. Då studien går ut på att ta reda på hur individer uppfattar begreppet ansvar har vi valt en kvalitativ forskningsansats (Bryman, 2011). Kvalitativa undersökningsmetoder bygger på en forskningsstrategi där orden och samtalet sätts i fokus och tolkningar görs av samtalet. (Bryman, 2011). Då undersökningens syfte var att söka förståelse kring elevers olika tankar om ansvar, ansåg vi att en kvalitativ undersökningsmetod var det som bäst hjälpa oss att nå vårt syfte.

Vidare har vi valt ett induktivt angreppssätt, då vi vill kunna gå på djupet och ha obegränsade möjligheter. Detta innebär att slutsatser som dras grundar sig på det empiriska materialet, i vårt fall vårt resultat av intervjuerna (Bryman, 2011).

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Detta innebär att det finns ett manus, en så kallad intervjuguide (Bilaga 1). En intervjuguide är ett slags manus som mer eller mindre strukturerar intervjun. Den kan innehålla några av ämnena som ska tas upp eller vara mer detaljerad med formulerade frågor (Kvale och Brinkmann, 2009). Vår guide innehåller en översikt med huvudfrågor och till varje huvudfråga finns en eller flera föreslagna följdfrågor. Vilka av de föreslagna frågorna som kom att ställas berodde på hur intervjun utvecklade sig. I och med att det finns ett manus i form av intervjuguiden kan en rödtråd hållas och det är en hjälp för att intervjuerna ska bli så likartade varandra som möjligt. Vi tänkte också att det kan vara lättare att få eleverna att resonera om de har frågor till hjälp än om de endast har en enda fråga av typen berätta vad du tänker om ansvar.

4.1 Studiens genomförande

4.1.1 Urval

Vi ville intervju elever med så lång skolerfarenhet som möjligt då vi hade förhoppning om att de skulle kunna sätta ord på sina upplevelser. Därför valde vi enbart elever i årskurs 9. Eftersom vi i undersökningen inte hade för avsikt att undersöka hur respektive kön ser på ansvar valde vi att inte ta med genus som parameter.

Då vårt undersökningsområde även riktar in sig på om det finns skillnader i tankar kring ansvar mellan elever beroende på deras meritvärde har vi tolkat och satt en gräns för vad vi anser är ett högt meritvärde. Elevernas meritvärde är summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Betygsvärdena ser ut på följande sätt A=20, B=17,5, C=15, D=12,5 och E=10. F har betygsvärdet 0. De 16 bästa ämnena summeras och det hösta meritvärdet som kan nås är således 320 poäng. Vi anser att ett högt meritvärde ligger på 280 poäng och däröver. För att nå denna gräns ska eleven i genomsnitt ha minst B i alla ämnen. Gränsen är satt av oss för att verkligen få fram om det finns skillnader mellan höga och låga meritvärden. För att få en så stor spridning som möjligt gjorde vi ytterligare en sortering av eleverna utifrån meritvärdena. Detta för att med säkerhet få med några elever med låga meritvärden. Gränsen vi valde i detta fall var 190 poäng, då har man minst E i genomsnitt i alla ämnen men det kan även vara så att eleven saknar betyg i vissa ämnen. Då intervjuerna genomfördes under vårterminens slut var det höstterminens betyg 2013 som kom att ligga till grund för grupperingen efter meritvärde.

Klasslistor klipptes sönder och sorterades, lotten fick avgöra det slutgiltiga urvalet. Efter lottningarna skickade vi ett brev (Bilaga 3) där vi informerade elever och föräldrar om syftet med studien. De elever som lotten föll på gav sitt samtycke att ingå i studien.

4.1.2 Datainsamling

Vi har genomfört tio intervjuer med elever i årskurs nio, då det inte finns något givet svar för hur många som bör ingå i en undersökning valde vi att fortsätta intervjua tills en mättnadsgrad hade uppstått (Kvale och Brinkmann 2009). Först genomfördes en provintervju för se som den framtagna intervjuguiden (Bilaga 1) fungerade i praktiken så att frågorna inte kändes oklara för den intervjuade. Då frågorna visade sig fungera valde vi att ta med den intervjun i undersökningen.

För att få en kontinuitet och få likvärdiga intervjuer, samt för att skapa samma förutsättningar för intervjupersonerna, kom vi fram till att samma person skulle genomföra samtliga intervjuer.

Efter att ha fått klartecken från eleverna och deras föräldrar bokades tider för intervjuer in. Intervjuerna ägde rum i arbetslagets konferensrum, som ligger i anslutning till våra arbetsplatser. Där fanns möjlighet att genomföra intervjuerna ostört. Innan inspelningen började fick eleverna än en gång veta att intervjun var frivillig och att de kunde säga nej om de ångrat sig.

Likaså klargjordes att det inte fanns några ”rätta svar” på frågorna, utan att vi var intresserade av vad de tyckte och tänkte kring begreppet ansvar. Efter att ha frågat om de förstått började inspelningen av intervjun och när ämnet var uttömt och eleven inte hade mer att säga avslutades inspelningen. Intervjuerna kom att variera i längd mellan 8 och 22 minuter.

Innan eleverna lämnade rummet ombads de att inte berätta för de andra eleverna vilka frågor som ställts i intervjun. Detta gjorde vi för att undvika att frågorna spreds, då intervjuerna genomfördes vid flera olika tillfällen. Vi ville därmed minimera risken för att de som stod på tur för intervju skulle förbereda sig genom att producera färdiga svar utifrån vad de trodde att vi ville veta. Detta skulle innebära olika förutsättningar för de intervjuade och även kunna påverka resultatet.

4.1.3 Bearbetning av materialet

Det finns ingen standardmodell för hur en intervjustudie ska genomföras men vid ett sådant här arbete ska ett antal stadier passeras innan målet nås (Kvale, 2009). Det första var tematisering, i det stadiet formulerade vi vårt syfte och därefter frågeställningarna. Därefter gjordes ett urval av undersökningspersoner. Intervjuerna spelades in och transkriberades för att senare kunna analyseras. Det finns inga regler för vad som ska skrivas ut men vårt transkriberingsarbete har skett på ett och samma sätt i studien och vi har valt att överföra elevernas talspråk till skriftspråk (Kvale och Brinkmann, 2009).

Vi valde att arbeta induktivt vid bearbetning av materialet, för att få största möjliga bredd och djup. Det innebar att vi läste intervjuerna helt förutsättningslöst ett antal gånger, för att bilda oss en uppfattning och låta kategorierna växa fram utifrån empirin (Bryman, 2011).

Efter ett antal genomläsningar utkristalliserade sig fyra kategorier. De kom att utgå från de frågor i intervjuguiden som eleverna uppehöll sig längst vid. Kategorierna som utkristalliserade sig är *begreppet ansvar generellt*, *ansvar för skolarbetet*, *olika grader av ansvarstagande* och *reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet*. Därefter sorterades elevernas utsagor in i respektive kategori. Sedan granskades utsagorna i de olika kategorierna för att sedan presenteras i resultatet. Då materialet visade sig innehålla en bredd med olika aspekter inom varje kategori gjordes ytterligare en sortering av utsagorna där de fördes samman i olika underkategorier. För att kunna göra en jämförelse mellan höga respektive låga meritvärden gjordes ytterligare en kategorisering där utsagorna inom varje kategori placerade in beroende på meritvärdet.

4.2 Etiska aspekter, tillförlitlighet och äkthet

Innan en undersökning ska genomföras finns en rad etiska aspekter att ta i beaktande. Undersökningsspersonerna ska ges information om syftet med undersökningen och dess upplägg. Detta kallas informerat samtycke och i begreppet ingår också att de ska känna till att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att ångra sig om de inte längre vill vara med i undersökningen. När det gäller skolelever uppstår frågan vem det egentligen är som ska ge samtycket, barnet eller föräldern. När det gäller forskning om institutioner finns en risk för att det bildas ett tryck på att delta (Kvale och Brinkman 2009).

Inom projektet Modellskolan¹ har elever och föräldrar med jämna mellanrum informerats om att eleverna kan komma att tillfrågas om att delta i undersökningar. De föräldrar som inte samtycker till deltagandet har då haft möjlighet att meddela skolan att barnet inte ska förekomma i någon undersökning (Bilaga 2).

När vi lottat intervjupersonerna skickade vi hem ett brev om samtycke till att delta i vår undersökning, då intervjuerna var mer individuellt riktade. Föräldrarna uppmanades att kontakta oss om de inte samtyckte (Bilaga 3). Det visade sig att alla var villiga att delta i undersökningen.

Vi informerade eleverna om att deras svar skulle komma att användas för vår undersökning, men att vi skulle aidentifiera dem och ta bort sådant av privat karaktär som skulle kunna avslöja deras identitet. Då det är viktigt att uppfylla kravet på konfidentialitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Varje elev har fått ett nummer från ett till tio och det finns med vid utsagorna. I analysdelen gällande meritvärdet har vi valt att inte citera några elever för att inte röja deras identitet.

En forsknings intervju är ett professionellt samtal mellan intervjuaren och den intervjuade. Resultatet av intervjun bygger på deras förmåga att samspela. Trots det, går det inte att komma ifrån att de båda inte är jämbördiga parter under samtalet. Intervjuaren har ett övertag genom att vara den som bestämmer ämnet och avgör vilka frågor som ska följas upp och när intervjun är slut. Den intervjuades roll är att besvara frågorna och sedan är det intervjuaren

¹ Modellskolan är ett kompetensutvecklingsprojekt för lärare. Det bygger på att lärare skaffar sig användbar kunskap genom att forska i den egna praktiken. De förvärvade kunskaperna ska leda till arbetssätt som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Projektet genomförs på Ribbaskolan i Gränna i samarbete med Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping och det är nu inne på femte och sista året.

som står för tolkningen av svaren (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har intervjuat elever som vi har i vår undervisning och därmed står de i viss beroendeställning till oss, eftersom vi sätter deras betyg.

5 Resultat

I detta avsnitt presenteras elevernas syn på ansvar. Deras tankar har förts samman till de kategorier som framkom vid analysarbetet: *begreppet ansvar generellt, ansvar för skolarbetet, olika grader av ansvarstagande och reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet.*

5.1 Begreppet ansvar generellt

När eleverna tillfrågas hur de för någon annan skulle förklara vad ordet ansvar betyder, tvekar de och behöver betänketid. Någon upprepar frågan för att se om han/hon har förstått den riktigt. Andra uttrycker att frågan är svår att besvara. När de efter lite funderande presenterar sin förklaring, visar det sig att de har svårt att hitta en synonym till begreppet ansvar. Någon självklar synonym till ordet har de inte och de använder också begreppet ansvar i sina förklaringar. I några av förklaringarna framkommer inte innebörden av begreppet.

Äh, ja ... att typ ja men om man typ tar ansvar för sig själv så har man ju, men då liksom ska man ju ta hand om sig själv och man har liksom ja man har ansvar över... Jag kan inte förklara. (E 3)

Förklara vad ansvar betyder? Äh... (Eleven ger sedan efter uppmaning av intervjuaren konkreta exempel på vad ansvar kan vara, men ingen definition.) (E 5)

De elever som är något mer säkra på begreppet ger sin definition av det. Vid en närmare granskning av deras definitioner framgår att eleverna inte har någon gemensam definition av själva begreppet. Det finns en spännvidd mellan deras tolkningar. Det kan vara allt ifrån att ta hand om sig själv, visa respekt för andra, vara en god kamrat, vara en förebild för yngre syskon till att se till att uppgifter som ska göras blir utförda. Även att utföra uppgifterna noggrant och att vara pålitlig kommer fram i svaren.

Ja, ta ansvar för sig själv. Det kan väl vara om jag är iväg med kompisar kanske, då alltså har jag ju ansvar för att ta mig hem liksom. (E 3)

Äh, ansvar, att man alltså jag tar ett exempel då om man har ett projekt eller något sådant där, då tar man liksom ansvar för att det blir bra och att det blir gjort. (E 1)

Till exempel på mitt sommarjobb då, om min chef åker ifrån och lämnar mig själv där så att jag tar ansvar för, jag är noggrann med och fortsätter arbeta som hon vill jag att jag ska göra. (E 10)

Enligt ordbokens definition av ansvar finns en dubbelhet i begreppet, dels att utföra en uppgift och dels att ta på sig konsekvenserna som kan komma i samband med utförandet.

Elevernas fokus ligger på utförandet av uppgifterna och det är få som nämner eventuella konsekvenser. Däremot finns det en del som menar att i ansvaret ingår att man ska göra uppgiften på egen hand och att ingen annan ska behöva påminna om att den ska göras.

Ansvar att man liksom eller om det gäller en handling typ att så här att man ska ta ansvar för om man typ att man tänker på konsekvenser och så här. (E 4)

Att man liksom står upp för sina handlingar, att man liksom bryr sig om saker och människor och tar tag i saker själv och inte att andra gör det utan att man själv tar på sig vad det nu är man ska göra. (E 7)

Att man ska reda ut grejer själv och att man ska ta hand om det man blivit tillsagd om att göra. (E 8)

Eleverna har vissa svårigheter med att definiera begreppet ansvar, men de tycks ha lättare att ge konkreta exempel ur sin vardag på hur man kan ta ansvar. Olika uppgifter som ska göras hemma i familjen förekommer. Det kan vara att laga mat till sig och sina syskon, städa rummet, gå ut med hunden, vakta huset när föräldrarna är borta och att med stigande ålder få hantera en egen mobiltelefon.

Att få ta ansvar att till exempel få stanna hemma när föräldrarna åker iväg eller liksom så man får ta ansvar för huset. (E 5)

Typ om man är ensam hemma och mamma har sagt att nu har du ansvar för att laga mat till (syskon anges) och sedan städa. Då måste ju jag göra det för det är ju mitt ansvar då. (E 8)

Några kommer direkt in på att skolsituationen innebär ett stort ansvarstagande. Det gäller både att ta sig till skolan, kanske på egen hand, och att sköta skolarbetet.

Och så ett ansvar typ, liksom gå upp varje dag till skolan det är ju ett väldigt ansvar. (E 2)

Det finns variationer i vad eleverna lägger in i begreppet ansvar när de ska ge en generell definition och frågan är om det finns samma stora variationer när det gäller synen på ansvar för skolarbetet.

5.2 Ansvar för skolarbetet

Ansvar ses i Lgr 11 som en demokratisk princip och alla elever ska ges möjlighet att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga. Skolan ska verka för att alla elever tar ett personligt ansvar för sina studier. Den tvekan som rådde när eleverna ombads ge en generell förklaring till begreppet ansvar, märks inte alls när de ska definiera vad läroplanens skrivning om att ta ansvar för det egna skolarbetet innebär. De uppvisar en samstämmighet och ger gott om exempel. Man gör läxor, läser på till prov, lyssnar på läraren och gör det han/hon säger, kommer i tid och har med sig rätt utrustning till lektionerna.

Göra läxor, komma i tid, inte skolka, försöka vara aktiv på lektionerna och inte få någon att känna sig, alltså inte få någon elev eller lärare att känna sig ovälkommen till skolan. Det är också väldigt viktigt inte få personer att må dåligt ... Det är också ett ansvar tycker jag. (E 2)

Att man tar hem böckerna först och främst kan väl vara en bra sak. Många lämnar kvar dem i skolan, men att man läser hemma eller på sin tid som man har över lite grann. Att man hänger med och lyssnar på lektionerna och att man gör de där frågorna som ska hjälpa en. Ja, man tar ansvar för att förbereda sig själv lite och för att försöka få in det som, ja man ska plugga in. (E 10)

Ansvar för arbetsmiljön förekommer hos några och inte bara den i klassrummet, som kan skapas genom att eleverna är tysta och lyssnar, utan att även sköta sig utanför klassrummet så att inte pågående undervisning störs.

Men även ute på raster och sådant så stör man, så kan man ta ansvar för att inte störa alltså andras lektioner som pågår. (E 3)

Planering av sitt arbete och förberedelser inför lektionen, vilket kan innebära att repetera eller att frivilligt läsa lite extra, liksom att ta reda på vad man missat om man av någon anledning varit borta förknippas med ansvar. Självdisciplin nämns också i sammanhanget.

Att ha disciplin på sig själv, att ta hem grejerna och plugga till ett prov eller ta hem och göra läxorna. Det är väl ansvar för sitt skolarbete.(E 9)

Ja, men man ja planerar alltså förbereder sig... så man kan vara med. Och typ om man har varit borta, att man tar ansvar för att ta reda på vad som har hänt och vad som man ska ha gjort och fixa det. (E 4)

Eleverna beskriver på vilket sätt de själva tar ansvar för det egna skolarbetet. Till stor del sammanfaller beskrivningarna med deras definitioner av ansvar för skolarbetet. Utsagorna visar på att de har ambitionen att ta eget ansvar.

Alltså jag gör vad som sägs oftast, och liksom gör läxorna och tar lite så här egna vägar liksom. Går in på internet och söker lite vidare och inte bara i boken som sagts liksom. (E 7)

Även om ambitionen finns där, blir det inte alltid som det var tänkt och eleverna medger att de av olika skäl ibland inte tar sitt ansvar. Det kan bero på att orken inte finns, att läraren uttryckt att det är frivilligt att göra en uppgift, men det kan vara bra att göra den för framtida resultat. Egen lathet och tidsbrist är andra förklaringar om ges.

Alltså jag försöker göra det lärarna säger och det de säger man ska göra hemma och det de säger man ska göra i skolan. Och försöker göra så att det är slut eller alltså färdigt när man har, vad heter det, deadline och så att man ska vara färdig. Då är det ju ens ansvar att vara färdig då, även om jag inte är så bra på det, men jag försöker ändå. (E 3)

Äh, ja alltså det kanske är mest ... Är det frivilliga läxor så gör jag dem nog inte. ... Ibland kanske man borde jobba i stället för att snacka och hålla på med mobilen. (E 6)

Eleverna har en samstämmig bild av vad ansvar för det egna skolarbetet innebär och kan beskriva hur de själva tar ansvar. Viken är då deras bild av hur det ser ut med ansvarstagandet över lag?

5.3 Olika grader av ansvarstagande

Eleverna är överens om att elever har olika inställning till att ta ansvar för det egna skolarbetet och att de tar ansvar i olika hög grad. De ger exempel hur elever som inte tar ansvar för skolarbetet beter sig. Dessa exempel förstärker ytterligare deras definitioner av ansvar för skolarbetet. Sådant, som en del av dem, inte uttryckt i sina definitioner kommer nu fram i beskrivningarna av andras ansvarstagande. Olikheterna i graden av ansvarstagande beskrivs av någon som en skala, där alla elever skulle kunna placeras in.

Det finns väl både och, på en skala från 0-10 finns det väl alla, typ. Alltså, i alla klasser finns det ju alltid någon som är typ inte tar något ansvar och aldrig kommer ihåg någonting och kommer försent till alla lektioner. Alltid någon som presterar jättehögt och liksom kommer ihåg allt. (E 4)

Jämförelser av elevers förhållningssätt görs och exempel på hur olika elever beter sig på lektionerna ges. En del av dessa går ut på att de som inte tar ansvar stör sina kamrater under lektionerna. Eleverna ger uttryck för att det sättet att strunta i ansvaret påverkar kamraterna, medan att inte göra läxorna eller inte lyssna på läraren går ut över den enskilde elevens egna skolresultat.

Ja, men det är ju vissa som är uppe och stimmar och på lektionerna så är det ju vissa som sitter ner och gör det de ska. (E 5)

Äh, ja det finns det ju säkert alltid. Sådana som till exempel inte gör sina läxor. De lyssnar inte på lektionerna och så tar inte ansvar... (E 1)

Det framgår klart att eleverna anser att elever tar olika mycket ansvar för sitt skolarbete. Eleverna beskriver hur de själva tar ansvar för det egna skolarbetet genom att bland annat göra läxor och läsa till prov. De ger olika förklaringar till varför de själva tar ansvar och konstaterar det finns flera bakomliggande grunder till ansvarstagande. En del kopplar ansvaret till personligheten och menar att den har stor betydelse. Eftersom de är medvetna om att alla elever inte tar lika stort ansvar för de även fram teorier om varför en del inte tar ansvar. I sammanhanget kommer ordet disciplin fram.

Ja, det beror väl på person till person jag vet inte. Äh jag är ju ganska, jag tar ju mycket ansvar för mitt eget. (E 1)

Det tror jag garanterat och det handlar, alltså disciplinen handlar ju det mest om egentligen. (E 9)

Personliga egenskaper ses som en påverkansfaktor för ansvaret, men eleverna ser också att den omgivning de vistas i kan påverka inställningen till olika uppgifter i livet. Det tar upp föräldrarnas och hemmets roll. De menar att det sätt som man fått lära sig ta ansvar på hemma påverkar inställningen till att ta ansvar i andra situationer som till exempel i skolan. Eleverna ser ett samband mellan ansvarstagande och uppfostran. De uttrycker att den som inte lärt sig att ta ansvar hemma, troligen inte tar lika mycket ansvar i skolan.

Det är något man har blivit uppfostrad med. (E 8)

Kanske om man vuxit upp som bortskämd eller som minsta barnet eller som ensam barn, så tror jag man är, så här, ganska van vid att inte behöva ta ansvar för att föräldrarna skämmer bort en. Och då blir det ju att man har liksom lägre krav på sig själv, när man kommer ut i liksom verkligheten också och då tar man ju inte lika mycket ansvar kanske för sin omgivning, skola, alltså allt sådant. (E 4)

Omgivningens påverkan framkommer även när det gäller kamraterna i skolan. Den allmänna inställningen till ansvar i klassen och hos de kamrater man umgås påverkar det egna ansvarstagandet. Någon nämner gruppsytryck som en förklaring till att man inte tar ansvar, även om man egentligen hemma vet att man borde göra uppgifterna. Har man däremot kamrater, som liksom man själv vill lyckas, blir det lättare att ta sitt ansvar. Utsagorna ger uttryck för att kamratpåverkan kan vara både positiv och negativ.

Äh... gruppsytryck kanske. Sådana, det finns ju andra som kanske stannar hemma och skiter i det och då hänkar man ju med för man är kompis med dem till exempel. (E 5)

Om typ jag själv skulle bara, nej nu tar jag det här ansvaret och verkligen sitta och plugga för jag har ett stort prov imorgon. Och så ser jag att alla andra i klassen inte gör det och då blir det liksom gruppsytrycket att jag också börjar inte göra det, även fast jag har sagt att jag ska göra det. (E 9)

Att handla som man uppfostrats till eller genom att göra som gruppen gör, uttrycker eleverna som en form av tryck från andra. Några få använder ordet förväntningar och menar att det finns ett samband mellan ansvarstagande och förväntningar. Föräldrarnas och kamraternas förväntningar har betydelse. De upplever att det är betydelsefullt att någon har höga förväntningar på dem, och de anser också att det är viktigt att ha förväntningar på sig själv.

Sedan beror det nog på förväntningarna också man har på sig. För om det inte är någon som förväntar sig att man ska prestera bra, så är det inte ingen idé att göra det, känns det ju liksom. (E 4)

Alltså jag gör det mest för att jag ska känna mig nöjd själv, men jag tror att det är många som gör det för att de ska få någon annan att bli glad över dem. Det är väldigt roligt att någon blir glad över det man gör. (E 9)

Påverkan från omgivningen anser eleverna har betydelse, men det som de ändå anser vara det som påverkar ansvarstagandet mest är den egna drivkraften som leder till att elever gör sitt bästa för skolarbetet. De är överens om att ett mål att sträva mot har en avgörande effekt på ansvarstagandet för det egna skolarbetet. Det kan röra sig om att komma in på ett speciellt gymnasieprogram med hög antagningspoäng eller att veta vilket yrke man vill utbilda sig till. Utsagorna ger uttryck för att de som redan har ett sådant mål är mer motiverade. De vet vilket arbete som krävs för att komma in på det gymnasieprogrammet och tar därmed mer ansvar. Elever som däremot inte vet vad de ska välja till gymnasiet tar mindre ansvar för skolarbetet. Det samma gäller för elever som ska söka ett program med lägre intagningskrav och som vet med sig att deras betyg räcker till för att komma in. De behöver inte heller ta så stort ansvar, förklarar någon.

Ja, lite liksom om jag tänker så här: jag vill komma in på en svår linje, för att jag vill få ett bra jobb. Och då måste jag liksom kämpa, och då måste jag koncentrera mig, och ta ansvar för mitt skolarbete, så att det blir bra och så. (E 1)

Det kan väl bero lite på vilka vad man vill bli kanske ... alltså beroende på vad man vill bli behöver man olika höga betyg. Då om jag behöver jättehöga betyg, så tar jag ju ansvar för att få det eller att försöka få så höga be-

tyg jag kan. Medan någon som vill bli någonting som inte kräver så mycket så kanske de inte behöver ta så mycket ansvar. (E 3)

Att ha ett mål att sträva mot skapar, enligt eleverna, motivation för att göra uppgifter och ta ansvar. De för också fram att bristande motivation kan vara en ett skäl till att inte ta ansvar. Bristen på motivation förklarar de med att ämnet inte är intressant nog. Andra orsaker till att inte ta ansvar förklaras med att en del inte orkar bry sig och det kan bero på personliga skäl som att man inte mår bra. Några konstaterar det de som inte tar ansvar helt enkelt är lata.

Ja, det tror jag. Eller det beror väl på vad man har för ämne. Den som tycker att ämnet är roligast och viktigast tar mest ansvar.(E 7)

Man har ju mindre chans att kunna ta ansvar för det om man till exempel mår dåligt, eller går igenom en personlig kris eller någonting. (E 2)

Jag tror det mest beror på lathet, skulle jag nog säga. De tycker att det är onödigt att ta in sådant för de tänker sig att de aldrig kommer att behöva det i framtiden. (E 10)

Utsagorna ger uttryck för att elever tar ansvar för skolarbetet i olika hög utsträckning och olika förklaringar till det framförs.

5.4 Reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet

Delaktighet kopplas i Lgr 11 ihop med ansvar. Om eleverna ska kunna ta ansvar måste de ges möjligheter att vara delaktiga och att kunna påverka. Någon måste därmed delegera en del av ansvaret till eleverna. Eleverna är överens om att de i sin skolvardag har möjligheter att ta ansvar för sitt skolarbete. De är nöjda med den grad av ansvar, som de tycker sig ha, och uttrycker att de har lagom med ansvar.

Jag skulle säga att det har vi väl. Jag tycker att det är lagom med ansvarstagande uppgiftsmässigt och att plugga inför prov och allt det här. Det tycker jag är rätt lagom för att det är inte för lite men det blir lite utmaning ändå, så att man får sätta sitt ansvarstagande på prov. (E 10)

Jag tycker det är väldigt lagom med ansvar Man får det lagom uppbäddat, om man säger framplockat för sig. Liksom har man svårigheter så klarar man det ändå, och har man lätt för sig blir det ändå lagom utmaning. (E 6)

Eleverna ger exempel på när och hur de har möjligheter att ta ansvar för skolarbetet. Några få ger uttryck för en mer övergripande syn på ansvarsbegreppet och menar att möjligheten att ta ansvar finns vid varje lektionstillfälle. De menar att det rent konkret innebär att de arbetar under lektionerna.

Alltså det är alltid ett ansvar för skolan skolarbetet att man gör dem och hur noga man gör dem. (E 6)

Egentligen så man ju ... jag skulle säga att jag har ansvar på varenda lektion att försöka ta in allt vad som sägs och det vi gör. Egentligen vissa lektioner så har man lite mer beroende på vad vi gör för uppgifter och sådant där. Men det finns alltid ett ansvar på varje lektion att hänga med och ta in. (E 10)

När eleverna ska beskriva var de har möjligheter att ta ansvar kopplar de flesta av dem möjligheterna till arbetsuppgifternas utformning och inte till specifika ämnen. De menar att vid grupparbeten och egna redovisningar, måste de ta mer ansvar än vid vanliga lärarledda lektioner. Det framkommer av utsagorna inte att de i något visst ämne har större möjligheter att ta mer ansvar.

Ja, men så här när man får jobba ensam. Då man ska göra en redovisning. (E 7)

Då tänker jag grupparbeten och sådant.(E 1)

Ämnet verkar på eleverna inte vara det som styr möjligheterna till att ta ansvar utan snarare uppgiften. Några nämner dock det lektionspass på 50 minuter i veckan som kallas eget arbete. Där har eleverna möjlighet att själva planera sitt arbete och styra vilka ämnen som de vill, eller behöver arbeta med. Lärarens uppgift under lektionspasset är att handleda och hjälpa till när det behövs. Det framkommer att här arbetar man med sina läxor, men att det ibland kan vara lite så och så med det egna ansvarstagandet. Eget arbetet är inte det som eleverna nämner först när de ombeds svara på om de vid något tillfälle under skolveckan har större möjligheter att ta ansvar. Några nämner överhuvudtaget inte eget arbete.

I skolan så är det ju på eget arbete, men jag tycker att det är lite bortkastad tid, för det är ingen som tar ansvar på dem och det är ingen som har disciplin för att sätta sig ner. (E 9)

I stort sett upplever eleverna att de får ta lagom mycket eget ansvar. Flera säger dock att de skulle kunna klara av att ta lite mer eget ansvar och att det skulle kunna vara en utmaning. Någon för också fram att med fler ansvarskrävande uppgifter kunde ämnena bli intressantare. Andra erkänner att de inte vill ha mer ansvar än nu och det beror på den egna bekvämligheten.

Kan bero på lathet från min sida. Nä, jag tycker det är lagom att man får göra lagom mycket själv. Hade man gjort allt på eget ansvar så hade det kanske blivit lite jobbigt till slut. (E 6)

Jag hade inte hunnit ta så mycket mer ansvar än vad jag gör. För jag tar ansvar i skolan och sedan tar jag ansvar hemma.(E 8)

En elev anser att ansvaret är lagom utifrån elevernas ålder. Enligt läroplanen ska elevernas inflytande öka med stigande ålder. Eleven nämner inte läroplanen, utan ger en beskrivning av möjligheterna att ta ansvar utifrån egna erfarenheter under skoltiden.

Nä, men jag tycker det är ganska lagom eller så här. Det är ju ett mellansteg, känns det som, mellan gymnasiet och lågstadiet eller mellanstadiet. För det känns så här, eller på mellanstadiet tog man ju inte så mycket ansvar. För då var det ju bara föräldrarna, som sa här gör det här och gör det här. Och så sen gymnasiet det är ju, då är det ju typ helt självständigt att man måste ha stenkoll på vad man ska göra, man måste ha en kalender. Men här är det liksom någonstans mitt emellan. (E 4)

Även om eleverna uttrycker att de skulle kunna ta mer ansvar så blir den samlade bilden att de ändå inte vill ha mer ansvar än de förnärvarande har. Det är inte bara av bekvämlighetsskäl, vilket några anger, utan för att de anser att ökat elevansvar skulle innebära att lärarna tar mindre ansvar. En del menar att när lärarna delegerar ansvar till eleverna leder det rent konkret till att lärarna inte bryr sig om vissa saker. Farhågor framkommer att lektionerna då kan bli stökiga, för att alla elever inte klarar att ta ansvar. Kopplingar görs till ögontjäneri och en

del menar att eleverna kommer att arbeta mindre när lärarkontrollen försvinner. Några elever trycker på att läraren också har ett ansvar för lektionen.

Nä, jag tycker att det är ganska bra, lagom mycket ansvar vi får. För liksom jag tänker så här. Läraren har ju väldigt mycket ansvar och liksom om vi de skulle ge oss mer ansvar så ... Äh... jag tror att det hade blivit lite mer stökigare då kanske. För alla använder ju sitt ansvar på olika sätt. (E 1)

Jag tycker det är bra som det är, för får du mer ansvar så kanske äh kanske att läraren skiter lite mer eller mindre i vad man gör. Så då blir det ju mer att man leker runt och stimmar och så, för man inte och att det är någon som kollar på en att man gör det man ska. Ja, vissa är ju ögontjänare. (E 5)

Mm, men det känns ju som att ju mer ansvar man tar själv ju mindre ansvar behöver läraren ta. Alltså det är ju, även om det är ens eget ansvar och kämpa så mycket man kan, är det ju ändå lärarens ansvar att försöka få eleven att vilja och verkligen försöka på riktigt och hjälpa den och liksom komma igång och så. (E 3)

Det samlade intrycket av elevernas syn på sina möjligheter att ta ansvar för sitt skolarbete är att de tycker sig ha möjligheter att ta ansvar och är ganska nöjda med graden av ansvar.

6 Analys

I detta avsnitt analyseras resultaten. De fyra kategorierna; *begreppet ansvar generellt, ansvar för skolarbetet, olika grader av ansvar och reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet*, som användes i resultatet har även använts i analysen. Varje kategori har analyserats för sig. Dessutom analyseras skillnader och likheter i synen på ansvar kopplat till meritvärde. I analyserna relateras också resultaten till tidigare forskning.

6.1 Begreppet ansvar generellt

Resultatet visar på svårigheter att definiera begreppet ansvar. Ett exempel som belyser det är: ”man har ansvar över... jag kan inte förklara” (E 3). Detta tyder på att eleverna inte har någon gemensam definition, vilket är ganska vanligt när det rör sig om begrepp som ofta förekommer och som tas för givna att alla förstår (Johansson, 1998). Svårigheterna med att definiera ansvar som ett generellt begrepp, innebär dock inte att eleverna inte förstår innebörden av begreppet. Det visar deras konkreta exempel på. De är bara inte vana vid att tala om ansvar utifrån synonymer och lexikala förklaringar. De konkreta exemplen på ansvar spretar åt olika håll och spännvidden är stor, vilket visar på olika innebörder i av begreppet. Fokus ligger på att utföra olika uppgifter som man fått av föräldrarna, som att laga mat åt ett syskon gå ut, med hunden eller att vara ensam hemma när föräldrarna åker bort. En elev uttrycker det som: ”liksom man får ta ansvar för huset” (E 5). Föräldrarna gör här en fördelning av arbetsuppgifterna och det innebär att man hålls ansvarig och ska utföra uppgiften så att de blir nöjda (Bacon, 1991).

Utsagor som att vara en god kamrat, att visa respekt för andra och att vara en förebild visar på en social aspekt av begreppet ansvar, då det handlar om ansvar i förhållande till andra (Permer & Permer 2002). Det beskrivs av en elev med följande utsaga: ”att man försöker vara en bra förebild för dom som är yngre och försöker föregå med gott exempel” (E 4). Att vara en förebild kan också ses som att leva upp till andras förväntningar om hur man ska bete sig (Permer & Permer, 1994). En del utsagor speglar att uppgifterna ska utföras ordentligt, vilket följande utsaga ger uttryck för. ”Att man är noggrann med vad man gör och gör det på ett bra sätt” (E 10). Detta visar på en koppling mellan ansvar och kvalitet (Carlgren, 2005). En annan koppling till kvalitet görs på det personliga planet när utsagorna ger uttryck för att man ska vara pålitlig. Uppgifterna ska då utföras på ett sätt som omgivningen tycker är rätt och riktigt. Det

rör sig här om att utföra uppgiften för att tillfredsställa någon annan (Bacon, 1991), men även om en självaspekt i och med att det egna handlandet beskrivs (Permer & Permer, 2002).

De lexikala definitionerna av ansvar tar upp förhållandet att utföra en uppgift och också stå för konsekvenserna. Man har alltså ett visst handlingsutrymme med befogenheter och det förutsätts att man tar konsekvenserna (Johansson, 1998). Det är dock få elever som direkt uttalar sig om eventuella konsekvenser. ”Det blir konsekvenser kanske” (E 8). Det är svårt att utläsa om de andra inte är medvetna om relationen mellan ansvar och konsekvens eller om de bara inte kom att tänka på den vid intervjutillfället.

I några fall framkommer åsikter som att man ska klara uppgiften på egen hand och att ingen annan ska behöva tjata för att den ska bli utförd. Följande utsaga ger uttryck för det synsättet: ”man ska reda ut grejer själv” (E 8). Trots att man kanske fått sig uppgiften tilldelad pekar ändå utsagan i riktning mot synen på uppgiften som sin egen och ger uttryck för självständighet (Meland, 2011). Ett exempel som visar på att se ansvaret som sitt eget är utsagan ”du ber ju inte att din pappa ska fixa mopeden, utan du fixar det som är din egen” (E 5). Här rör det sig om att vara ansvarig och drivkraften för ansvaret är det egna intresset (Bacon, 1991).

Det står klart att elevernas uppfattningar om ansvar som generellt begrepp skiljer sig åt, vilket deras definitioner och konkreta exempel visar på. Det finns inget som tyder på att de fått någon gemensam definition av begreppet i skolan. Deras definitioner bygger på vad de fått höra hemma av föräldrarna och i andra sammanhang. Det skulle kunna vara en förklaring till att begreppet spretar, då det i hemmen kan förekomma olika normer och värderingar.

6.2 Ansvar för skolarbetet

Om eleverna upplevde frågan om innebörden av ansvar som problematisk, så har de inte några som helst problem med att definiera vad som menas med läroplanens skrivning om att elever ska ta ett personligt ansvar för sina studier. De räknar upp gott om exempel på hur man tar det ansvaret. Den bild som framkommer av deras exempel visar, att när det gäller ansvar avseende skolarbetet, har de en gemensam grund att stå på. Här råder samsyn och de vet vilka förväntningar som finns på dem vilket också framkommer hos Bacon (1993) och Söderström (2006). Det handlar om att följa de regler som finns i skolan. Ansvaret innebär med andra ord en ordningsaspekt (Permer & Permer, 2002) vilket innebär att följa mönster som alltid är önskvärda. En utsaga som exemplifierar detta önskvärda mönster lyder: ”man gör läxorna,

man tar med sig rätt grejer på lektionerna, man kommer i tid och man lyssnar. Det är ju ansvar alltihop det” (E 8).

Ansvar kan även tas på raster och håltimmar, vilket följande utsaga uttrycker: ”men även ute på raster och sådant så stör man, så kan man ta ansvar för att inte störa andra lektioner som pågår” (E 3). Detta visar både på en ordningsaspekt att följa skolans regler och på en social aspekt genom hänsynstagande (Permer & Permer, 2002).

Utsagorna visar även på att förberedelse inför lektionerna, att frivilligt läsa extra, liksom att ta reda på vad man missat vid frånvaro också hör till ansvarstagandet för studierna. Detta visar på ett visst inre driv att lyckas, vilket kan ses som en antydning till förhållningssättet att vara ansvarig (Bacon, 1991). Någon använder sig i det här sammanhanget av disciplin. ”Att ha disciplin på sig själv, att ta hem grejerna och plugga till ett prov och göra läxorna. Det är väl ansvar för sitt skolarbete.” (E 9). Självdisciplin kan ses som ett karaktärsdrag och skulle därmed klassas som en biologisk aspekt på ansvar (Permer & Permer, 2002). Disciplin skulle även kunna ses som en inre drivkraft för lärande, men även som en form av kontroll. Disciplinering är att utöva kontroll och genom självdisciplin förflyttas kontrollen från läraren till eleven själv (Österlind, 1998).

I resultatet framgår att elevernas beskrivningar av hur de själva tar ansvar för sitt skolarbete i hög grad överensstämmer med deras definitioner av begreppet. Detta visar på att de även i praktiken är medvetna om ansvaret. De har en vilja att ta eget ansvar, men ibland händer det att de struntar i ansvaret. Deras egna uttalanden om sitt eget ansvar visar på en självaspekt på ansvaret (Permer & Permer, 2002). Trots medvetandet om vad som förväntas framkommer att ansvaret inte alltid tas. ”Ibland kanske man borde jobba i stället för att snacka och hålla på med mobilen”(E 5). Utsagan visar på att ansvaret väljs bort och att mönstren för vad som är önskvärt inte följs (Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006).

Utsagorna visar på att det till största delen är yttre påverkan som är drivkraften till att göra uppgifterna. Man försöker göra det lärarna säger, vilket går ut på att tillfredsställa någon annan (Bacon, 1994). Att den egna inre drivkraften inte riktigt finns där belyser denna utsaga: ”är det frivilliga läxor, så gör jag dem nog inte” (E 5). Skolan konkurrerar om elevernas tid med andra aktiviteter och det framkommer då eleverna anger tidsbrist som en orsak till att skoluppgifter inte blir gjorda (Permer & Permer, 2002).

Trots att eleverna har en gemensam grundtanke om ansvar och är väl medvetna om vad att ta ansvar för skolarbetet innebär, så visar det sig att de inte alltid gör det och de kan förklara skälen till det. Men hur ser de då på kamraternas ansvarstagande?

6.3 Olika grader av ansvarstagande

Eleverna är medvetna om att andra elever kan tänka annorlunda om ansvar än de själva och att det definitivt finns stora skillnader i hur olika elever tar ansvar. Deras svar visar även att de reflekterar över kamraternas ansvarstagande och har noterat de olikheter som förekommer i klasserna då det gäller att ta ansvar. De beskriver andra elevers beteenden och relaterar dem till begreppet ansvar. Deras beskrivningar ger uttryck för hur de ser på andra elever. En utsaga som beskriver denna syn är: ”Ja men det finns ju alltid vissa som är uppe och stimmar och på lektionerna är det ju vissa som sitter ner och gör vad de ska” (E 5). Utsagan visar på att eleven gör en kategorisering av elevers förhållningssätt kopplat till ansvar. När eleverna uttalar sig om olika grader av ansvarstagande, beskriver de flesta av deras exempel hur det går till när andra elever inte tar ansvar och hur det påverkar dem själva. ”Det finns ju sådana, jag kan störa mig på lite, att de som har pennor i skåpet men inte tar med sig dem och så springer de ut och in och håller på så. Då blir man själv störd och koncentrerar sig inte. Så då tar de inte så jättestort ansvar” (E 8). Utsagan belyser bristen på hänsynstagande, vilket visar på den sociala aspekten av ansvarstagande (Permer & Permer, 2002).

Elevernas utsagor uttrycker att andra elever väljer bort ansvaret, vilket följande utsaga är ett exempel på: ”Sådana som till exempel inte gör sina läxor” (E 1). Att läxorna inte görs tyder på ett aktivt val. Läxor är en uppgift som lärarna lägger på eleverna, men det verkar som om eleverna upplever att det finnas en frihet att göra dem eller låta bli att göra dem (Meland, 2011; Söderström, 2006). En annan elev som också ger uttryck för valmöjligheten att arbeta eller inte säger: ”ibland kanske man borde jobba i stället för att snacka och hålla på med mobilen” (E 6). Även om eleverna i studien inte i direkta ordalag uttalar att de har friheten och rättigheten att välja att ta ansvar eller inte, visar deras utsagor på att valet finns, även om det i realiteten inte finns något val om de vill lyckas i skolan (Bergqvist, 2005; Meland, 2011; Söderström, 2006).

Att störa och inte lyssna på lektionerna beskrivs också som att inte ta ansvar. Dessa handlingar kan ses som att bryta mot normer och regler. När eleverna själva definierar vad som det innebär att ta ansvar för studierna uttalar de sig tydligt om att sköta sig på lektionerna och att

göra läxorna är ett ansvarsfullt beteende. Ändå är det en del som inte gör det och det kan ses som att inte svara an mot de regler och normer som finns i skolan (Bacon, 1994; Söderström, 2006). Att bryta mot reglerna är inte bara ett sätt bryta mot de önskvärda mönster som finns i ordningsaspekten av ansvar (Permer & Permer, 2002) utan ett sätt att bjuda motstånd (Dove-mark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006). Att strunta i läxorna behöver inte betyda ett medvetet motstånd mot reglerna eller avsaknad av egen drivkraft utan kan förklaras utifrån brist på tid. Det framstår då som ett exempel på att skolan konkurrerar med andra aktiviteter om elevernas tid och att de då inte alltid prioriterar skolan, vilket Permer & Permer (2002) lyfter fram som ett hinder för ansvarstagandet.

Utsagorna visar på att eleverna själva gör en kategorisering av förhållningssättet till att ta ansvar genom att tala om sig själva och andra elever som sådana som tar ansvar och sådana som inte tar ansvar. Kategoriseringen är grov, men någon uttrycker det som att det går att placera in alla elever på en skala allt utifrån graden av ansvarstagande. ”På en skala från 0-10 finns det väl alla” (E 4). Uttalandet förtydligas genom exempel på ytterligheterna som eleven tycker sig se: ”i alla klasser finns ju alltid någon som typ inte tar ansvar och aldrig kommer ihåg någonting och kommer försent till alla lektioner och alltid någon som presterar jättehögt och liksom kommer ihåg allt” (E 4). Så som uttalandena görs skulle de nästan kunna klassas som att ta ansvar är ett karaktärsdrag och därmed skulle det finnas biologiska förklaringar till ansvarstagandet (Permer & Permer, 2002).

Vad är det då som avgör att en elev skulle kunna föras till en viss kategori när det gäller graden av ansvarstagande? Eleverna för själva fram teorier om vad det är som påverkar ansvarstagandet. De har gott om teorier vilket visar på en medvetenhet. Några menar att personer är olika och att det är avgörande för hur de förhåller sig till ansvar. ”Det beror väl på person till person” (E 1). Personliga egenskaper kan föras till en biologisk aspekt på ansvar (Permer & Permer, 2002).

De flesta av elevernas förklaringar pekar dock på hur ansvarstagande påverkas av omgivningen. Hemmets och föräldrarnas roll är en påverkansfaktor som förs fram. Att ta ansvar är: ”något man blivit uppfostrad med” (E 8). Eleverna menar att det beteende som man blivit uppfostrad till tar man med sig ut i livet. Föräldrarnas roll sätts här i fokus. Någon uttrycker att föräldrarna kan skämma bort barnen, vilket leder till att man har lägre krav på sig själv och att detta påverkar ansvarstagandet. ”Man är så här ganska van vid att inte behöva ta ansvar för att

föräldrarna skämmer bort en. Och då blir det ju att man har liksom lägre krav på sig själv när man kommer ut i liksom verkligheten också och då tar man ju inte lika mycket ansvar för sin omgivning, skola alltså allt sådant” (E 4). Utsagorna kan ses som uttryck för att föräldrarna ger en struktur för hur ansvarstagande kan gå till (Bacon, 1991).

Även om föräldrarna har uppfostrat eleven så att den vet vad det innebär att ta ansvar, och tar ansvar i hemmet, kan detta sättas ur spel i skolan. Där finns andra elever med andra normer och elever påverkar varandra. Inställning till ansvar i klassen och hos kamraterna man umgås med har mycket stor betydelse för det egna ansvarstagandet, menar eleverna. Några sätter ord på denna påverkan och talar om gruppsyck. ”Gruppsyck kanske. Det finns ju andra som kanske stannar hemma och skiter i det och då hänkar man ju med för man är kompis med dem” (E 5). Gruppsycket visar sig i det här fallet ha en negativ effekt då det leder till att bryta mot regler. Gruppsycket skulle kunna ses som ett uttryck för förväntningar från andra och genom att följa dem gör man någon annan nöjd, även om det innebär att bryta mot regler (Bacon, 1991). Det finns också elever som menar att påverkan från gruppen kan ha en positiv effekt och de lyfter fram att om kamraterna man umgås med tar skolarbetet på allvar, så påverkas man att själv också göra det.

Förväntningar på att eleven tar ansvar visar sig också mycket betydelsefulla. De kan komma från föräldrar, kamrater och lärare. En elev uttrycker hur viktiga andras förväntningar är genom följande utsaga: ”om det inte är någon som förväntar sig att man ska prestera bra, så är det ingen idé att göra det, känns det ju liksom” (E 4). En annan elev uttrycker att förväntningar troligen är det som driver många till att arbeta. ”Alltså jag gör det mest för att jag ska känna mig nöjd med mig själv. Men jag tror att det är många som gör det för att de ska få någon annan att bli glad över dem. Det är väldigt roligt när någon blir glad över det man gör” (E 9).

Andras förväntningar är naturligtvis bra, men de flesta är övertygade om att drivkraften för att ta ansvar för skolarbetet är att ha ett mål att sträva mot. Det kan vara att komma in på ett visst gymnasieprogram eller att i ett lite mer långsiktigt perspektiv ha möjligheter att välja, när det senare blir aktuellt för att utbilda sig till ett visst yrke. ”Jag vill komma in på en svår linje, för jag vill få ett bra jobb och då måste jag liksom kämpa och då måste jag koncentrera mig och ta ansvar för mitt skolarbete” (E 1). Eleverna ser ett samband mellan vilka betyg som krävs för att komma in på programmet och ansvarstagande för skolarbetet. De menar att höga antagningspoäng leder till ett större ansvar för att prestera. Om antagningspoängen däremot är

lägre och om deras betyg redan räcker till leder det till lägre arbetsinsatser. Eleverna kopplar arbetsinsatsen till vad de vill ha i utbyte, i form av betyg som kan ta dem vidare (Bacon, 1993).

Intresse för ämnet i sig är en annan aspekt som framkommer. ”Den som tycker att ämnet är roligast och viktigast tar mest ansvar” (E 10). Detta innebär en koppling mellan ansvar och intresse. Om ämnet upplevs som tråkigt och meningslöst, för det med sig att ansvarstagandet minskar (Dovemark, 2004).

Att den egna hälsan kan påverka ansvarstagandet uttrycks av någon. ”Man har ju mindre chans att ta ansvar för det, om man till exempel mår dåligt, eller går igenom en personlig kris eller någonting” (E 2). Detta tyder på att det är viktigt att vara frisk för att orka ta ansvar. En annan elev menar att det är viktigt att äta för att orka med lektionerna. ”Jag äter ju bra med mat, så att jag håller energin, inte stimmar runt på lektionen” (E 5). Här görs direkta kopplingar till den biologiska aspekten av ansvarstagande (Permer & Permer, 2002).

Den egna bekvämligheten nämns som ett hinder för ansvarstagande. En del elever nämner det helt krasst som lathet. Man erkänner att man är lat eller anser att andra är lata. ”jag tror bara att de är allmänt lata och känner att de bryr sig inte, orkar inte” (E 9). Utsagan uttrycker en mycket kategorisk syn på anledningar till att inte ta ansvar och visar inte på någon större förståelse för att en del inte lyckas ta ansvar. Enligt utsagan rör det sig om lathet som ett karaktärsdrag och är därmed en biologisk aspekt på ansvar.

Utsagorna visar, även om en del förklaringar uttrycks lite väl kategoriskt, att eleverna är medvetna om att ansvarstagande är något komplext och att det finns en rad faktorer som påverkar de egna handlingarna.

6.4 Reella möjligheter att ta ansvar för skolarbetet

Det samlade intrycket, utifrån elevernas utsagor, är att de tycker sig ha möjligheter att ta ansvar för skolarbetet. När de ska ge exempel på när de har möjlighet att ta ansvar och hur deras möjligheter att ta ansvar ser ut, tar en del upp möjligheterna ur ett generellt perspektiv. ”Jag skulle säga att jag har ansvar på varenda lektion att försöka ta in allt vad som sägs och vad vi gör” (E 10). Detta ger uttryck för att ansvar omfattar hela skolsituationen.

Det framgår inte att möjligheterna att ta ansvar är större i vissa ämnen. Vad som verkar vara avgörande för hur stort ansvar som tas kopplar eleverna till arbetsformerna och uppgifternas

utformning. ”Då tänker jag på grupparbeten och sådant” (E 1). Även om man uttalar möjligheten att ta ansvar vid varje lektionstillfälle framkommer att vid vanliga lektioner där läraren har genomgång, tar läraren mer ansvar. Eleverna uppfattar att ett större ansvar vilar på dem själva vid grupparbeten och individuella uppgifter som ska redovisas. ”När man får jobba ensam, då man ska göra en redovisning” (E 7). Åsikter förs också fram att individuellt arbete är bättre, för då är man inte beroende av andra och man har också möjlighet att bestämma själv (Dovemark, 2004).

På skolan finns, sedan flera år, ett lektionspass på 50 minuter som går under namnet eget arbete. Eleverna har där möjlighet att styra sitt arbete efter egna önskemål. Ett klassrum per klass finns till förfogande och där finns även en lärare per klass. Passet genomförs samtidigt för klasserna i årskursen. Lärarens uppgift är att handleda och hjälpa till där det behövs. Eleverna har inte någon planeringsbok, men förutsätts ha tänkt igenom vad som ska göras under lektionen och ha med sig uppgifter. Lärarna har inte heller delat ut uppgifter att göra på passet. Det framkommer att på eget arbete gör man sina läxor, vilket uppskattas för att man då slipper göra uppgifterna hemma. Men om man inte har läxor blir det lite si och så med ansvarstagandet och tiden går då gärna åt till att prata med andra. Det är endast en elev som tar upp eget arbete som första alternativ när det frågas om det finns lektioner där man har större möjligheter att ta ansvar än andra. ”I skolan så är det ju eget arbete, men jag tycker det är lite bortkastad tid, för det är ingen som tar ansvar på dem och det är ingen som har disciplin för att sätta sig ner” (E 9). Utsagan visar tydligt att eleverna inte kopplar arbetspasset till att ta ansvar och en möjlighet till att utöva inflytande. Pratet kan ses som ett uttryck för friheten att inte utföra uppgiften (Meland, 2011; Söderström, 2006). Friheten blir tydlig, eftersom lärarna inte utövar någon kontroll i form av planeringsbok eller specifika uppgifter (Österlind, 1998). Vad som då är ytterst avgörande för ansvarstagandet är den egna drivkraften.

I stort är eleverna nöjda med möjligheterna att ta ansvar och menar att de är lagom. ”Det tycker jag är rätt lagom, för att det är inte för lite men det blir lite utmaning ändå, så att man kan sätta sitt ansvarstagande på prov” (E 10). Uttrycket lagom skulle kunna tolkas som att ansvarstagandet är avpassat till åldern, vilket uttrycks i Lgr 11. Anpassning till stigande ålder framkommer i en utsaga: ”nä, men jag tycker det är ganska lagom eller så här. Det är ju ett mellansteg, känns det som mellan gymnasiet och lågstadiet eller mellanstadiet. För det känns som att man på mellanstadiet tog man ju inte så mycket ansvar.” (E 4). Några säger sig kunna

klara att ta lite mer ansvar, men pekar samtidigt på risken att det kan bli för jobbigt. ”Hade man gjort allt på eget ansvar, så hade det kanske blivit lite jobbigt till slut” (E 6).

En annan orsak än att det blir jobbigt med för mycket ansvar framkommer och det är att eleverna föreställer sig att om de ska få mer ansvar, så innebär det i praktiken att lärarna kommer att släppa sitt ansvar och delegera det till eleverna. De uppfattar, att det rent konkret skulle leda till, att lärarna då inte skulle bry sig om vissa saker. Lärarna skulle därmed frånsäga sig sitt ansvar (Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006), vilket följande utsaga ger uttryck för: ”för får du mer ansvar så kanske, äh kanske att läraren skiter lite mer eller mindre i vad man gör” (E 5). Eleverna befår att det ökade ansvaret skulle leda till att alla inte sköter sig på lektionerna och att det då blir oroligt på lektionen. ”Jag tror att det blivit stökigare då kanske. För alla använder ju sitt ansvar på olika sätt” (E 1). Utsagan tyder på att eleverna anser att läraren har en kontrollfunktion och att den är nödvändig. Alla skulle inte arbeta om läraren inte är där. En elev uttrycker detta genom utsagan: ”ja vissa är ju ögontjänare” (E 5).

Det finns dock utsagor som ger uttryck för ett delat ansvar mellan lärare och elev. Man påpekar att läraren också måste ta sitt ansvar. ”Men det känns ju som att ju mer ansvar man tar själv, ju mindre ansvar behöver läraren ta. Alltså det är ju även om det är ens eget ansvar och kämpa så mycket man kan är det ju ändå lärarens ansvar att försöka få eleven att vilja och verkligen försöka på riktigt och liksom komma igång och så” (E 3). Här ställs krav på läraren och man kan ana att eleven inte är beredd att ta på sig hela skulden själv och ställas till svars om resultaten inte blir bra nog.

6.5 Skillnader i synen på ansvar kopplad till meritvärde

Vad som återstår att redovisa är om det går att utläsa skillnader i synen på ansvar mellan elever med höga respektive låga meritvärden. Skulle det vara möjligt att kategorisera dem i två grupper och direkt säga att så här tänker elever med höga meritvärden och så här tänker elever med låga meritvärden?

Det visar sig att utsagorna tar upp ungefär samma saker, men att elever med högre meritvärde oftare ser på ansvar ur flera perspektiv. Alla tycker att det är svårt att definiera ordet ansvar och behöver fundera över sina svar. Möjligen är de med högre meritvärden något mer säkra när de kommer fram till sin definition. Förklaringen till svårigheterna skulle kunna vara att det på skolan inte verkar ha förts någon gemensam diskussion om ansvarsbegreppet och att be-

greppet tas för givet. Få elever kopplar ansvar till konsekvenser, men de som gör det återfinns i båda grupperna.

Då det gäller ansvar för skolarbetet visar resultatet på en total samstämmighet. Alla är medvetna om vad ansvar innebär när det gäller skolarbetet. Av utsagorna att döma är det vanligare bland eleverna med lägre meritvärden att låta bli att ta ansvaret och göra annat. Det är också en tolkning man kan ana sig till när eleverna uttalar sig om andra elevers ansvarstagande. Eleverna med högre meritvärden uttalar att de i de allra flesta fall gör det de ska.

Alla är medvetna om att olika individer tar olika mycket ansvar och har någon teori om varför det är så. När det gäller omgivningens betydelse för ansvarstagande råder en ganska stor samstämmighet. Båda grupperna för fram uppfostran och gruppträck som påverkansfaktorer. Formuleringen förväntningar är ett begrepp som däremot enbart förekommer hos eleverna med högre meritvärden. Alla är i stort sett överens om att, ett mål att sträva mot, som till exempel ett visst program, är betydelsefullt för ansvarstagandet. Här finns dock skillnaden om att eleverna med lägre meritvärden talar om det i generella termer, medan de med högre meritvärden kopplar det till sitt eget ansvarstagande och uttrycker att de vill nå långt och få bra jobb.

Alla är i stort sett nöjda med de reella möjligheterna att ta ansvar och är även nöjda med mängden ansvar som de tycker är lagom. Vid en förfrågan om hur de skulle ställa sig till mer ansvar uttrycker elever i båda grupperna att de nog skulle kunna ta mer ansvar. Men sedan skiljer sig svaren åt genom att eleverna med lägre meritvärden uttalar att det skulle bli jobbigt för dem, medan eleverna med högre meritvärden anser att det skulle kunna vara en utmaning. Ingen av eleverna vill egentligen ha mer ansvar för att man befarar att lärarna då fransäger sig sitt ansvar. Det finns en fruktan för att ökat elevansvar leder till oro och stök i klassrummet. Åsikter om att läraren också har ett ansvar förs fram och det främst av eleverna med högre meritvärden.

Utifrån materialet går det inte att göra en klar kategorisering att så här tänker elever med låga meritvärden och så här tänker elever med höga meritvärden och sedan för respektive grupp räkna upp ett antal sätt att tänka som är typiska för gruppen

6.5.1 Slutsatser

När eleverna resonerar kring begreppet ansvar står det klart att de inte har någon gemensam definition av begreppet, utan lägger in olika innebörder i begreppet. De uttrycker att det är

svårt att förklara begreppet för någon annan, men de flesta kommer efter en stunds funderande fram till en förklaring. De har lättare att ge rent konkreta exempel på hur ansvarstagande går till. Eleverna anser att elever tar ansvar i olika stor utsträckning och de har olika förklaringar till varför det är så.

Ansvar för det egna skolarbetet beskriver eleverna som att komma i tid till lektionen med rätt utrustning och under lektionen lyssna till läraren och arbeta med uppgifterna. Här har eleverna en samstämmig bild. Eleverna anser att de har möjligheter att ta ansvar för det egna skolarbetet. De är rätt nöjda med mängden av ansvar och vill inte ha ökat ansvar.

Vad som återstår att besvara är om det föreligger skillnader i elevernas resonemang om ansvar som kan kopplas till deras meritvärden. Slutsatsen blir att det utifrån materialet inte går att göra entydiga kopplingar mellan ansvar och höga respektive låga meritvärden. Vid en del tillfällen finns en samstämmighet i synen på ansvar mellan eleverna i respektive grupp, medan skillnader förekommer vid andra. Det går inte att koppla detta till meritvärden, utan likheter och skillnader får nog förklaras utifrån andra faktorer. Vissa tendenser går dock att utläsa, men de är för svaga för att en allmängiltig koppling mellan ansvar och meritvärde ska kunna göras.

7 Diskussion

Syftet med vår studie var att söka förståelse för elevers syn på begreppet ansvar, både generellt och utifrån läroplanens skrivning om att ta ansvar för sitt eget skolarbete, samt att undersöka om det gick att utläsa skillnader i synen på ansvar mellan elever med höga respektive låga meritvärden. Vi kan konstatera att det finns relativt lite forskning på området, speciellt när det gäller elevers syn på ansvar generellt. De flesta av de avhandlingar och rapporter, som vi funnit, undersöker elevernas ansvar relaterat till ”*eget arbete, vita pass på schemat, tema, och studiepass*” (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Dovemark; 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006). Detta är olika namn på lektionstid som på många skolor införts för att ge elever ökat ansvar för det egna lärandet. Några undersökningar som riktar in sig på sambandet mellan ansvarstagande och betyg har vi inte kunnat finna.

7.1 Ansvarsbegreppet

Elever visade sig ha svårt att ge en generell definition till begreppet ansvar. Samma resultat kom Johansson (1998) fram till, fast hennes studie gällde vuxna fastighetsskötare. Hon konstaterar att det inte är så konstigt, eftersom innebörden av begreppet ofta tas för given. Därmed är människor inte vana vid att definiera begreppet. Några diskussioner med eleverna om vad ansvar i allmänhet innebär har inte förts, utan begreppet har tagits för givet. Detta kan vara orsaken till att eleverna inte har någon gemensam tolkning av begreppet. Elevernas konkreta exempel ur vardagen, som att vakta huset, gå ut med hunden och laga mat, visar på att de ändå förstår begreppet. Deras förklaringar ger exempel på flera olika synsätt på ansvar och de flesta av dem återfinns hos Permer och Permer (1994, 2002) och Bacon (1993). Den stora spännvidden i innebörden av ansvar, visar på hur viktigt det är att ta reda på vad eleverna tänker och att tillsammans försöka skapa en gemensam definition, så att inte missförstånd uppstår.

När det gäller att koppla ansvar till läroplanens skrivningar om att ta ansvar för det egna skolarbetet, har eleverna inte alls några problem. De uppvisar en samstämmig syn av vad det innebär. Det handlar om att komma i tid till lektionen med rätt utrustning, att lyssna på läraren, att inte störa, att arbeta på lektionerna och att göra läxorna. Samma syn på att ta ansvar för skolarbetet framkommer hos Bacon (1993), Meland (2011) och Söderström (2006). Det rör sig om att följa skolans regler och normer, vilka verkar vara allmängiltiga och ha funnits i skolan under lång tid. Elevernas samstämmiga bild kan dessutom förklaras med att i klass-

rummen hänger skolans ordningsregler. Eleverna ser dem dagligen och de har också varit med om att revidera dem. De diskussioner om ansvar som förs utgår troligen från dem.

7.2 Möjligheter att ta ansvar

Eleverna i studien anser att de har möjligheter att ta ansvar för sitt skolarbete. De kopplar främst ansvarstagandet till arbetsuppgifternas utformning än till vissa ämnen. De har mer möjligheter att ta ansvar vid grupparbeten och enskilda redovisningsuppgifter. När de ombads fundera över om det fanns lektioner där möjligheten att ta ansvar var större än på andra, uttryckte de att möjligheterna var ganska lika och att det berodde på vad man arbetade med. En elev svarade dock att på lektionspasset *eget arbete* kunde eleverna bestämma helt själva. Men eleven uttryckte också att *eget arbete* inte var någon riktig lektion och att många därför inte tog den på allvar. De andra eleverna kopplade inte alls lektionspasset till ansvarsmöjligheter, men det framgick att de gjorde läxor där, om de hade några.

Flera av de tidigare studierna har relaterat ansvarstagandet till lektionspass av typen *eget arbete* (Bergqvist, 2005; Carlgren, 2005; Dovemark, 2004; Meland, 2011; Söderström, 2006; Österlind, 1998). I dessa studier framkom att elevansvaret var begränsat, och i stort sett gick ut på att bestämma vilka av ett antal uppgifter som skulle göras och i vilken ordning. På några av de undersökta skolorna kunde eleverna även välja lokal för sitt arbete (Dovemark, 2004; Meland, 2011). Kontroll utövades i form av en planeringsbok, där eleverna skulle föra in veckans arbetsuppgifter och efter lektionspassen utvärdera sitt arbete.

I jämförelse med detta framstår *eget arbete* på vår skola som ett tillfälle att ta reellt eget ansvar, då det inte förekommer någon planeringsbok eller särskilda uppgifter från lärarna. Därför var det förvånande att endast en elev gjorde direktkopplingen mellan ansvarsmöjligheter och *eget arbete*. Fast om vi ska vara lite självkritiska, kanske det inte är så konstigt, då vi helt har släppt ansvaret för *eget arbete* till eleverna. Vi har förmodligen inte betonat vikten av ansvar och tagit oss tid för att lära dem vad ansvar innebär. När det gäller ansvar på eget arbetelektionerna framgår att eleverna anser sig ha friheten att välja att inte arbeta. Samma frihet att välja framkommer även hos Dovemark, (2004), Meland, (2011) och Söderström (2006).

Eleverna i studien upplever möjligheterna att ta ansvar som lagom och de vill inte ha vill inte ha ett ökat ansvar. Några uttrycker att det skulle bli jobbigt med mer ansvar, men den främsta anledningen är att de är rädda för att lektionerna kommer att bli stökigare. De menar, att om eleverna får mer ansvar innebär det, att lärarna kommer att ta mindre ansvar. Samma oro

framkommer även hos (Meland, 2011; Söderström, 2006). I deras studier framkom att eleverna upplevde att lärarna saknade överblick, släppte sin kontroll och lät eleverna ensamma ta konsekvenserna. Söderström (2006) lyfter fram brist på demokratiska förebilder som ett skäl till att eleverna inte önskade mer ansvar för ämnesinnehållet och att läroplaner och kursplaner angavs som hinder för ansvarstagandet. Detta framkom även hos Meland (2011). Vi kan också se denna brist på demokratiska förebilder och kan enbart konstatera, att vi inte diskuterat ansvarsbegreppet utifrån den demokratiaspekt som läroplanen ger uttryck för. De diskussioner som förekommit har mer rört sig på nivån att svara an mot regler.

7.3 Att lära ut ansvar

Läroplanen (Lgr 11) anger att skolan ska ha som mål att alla elever ska ta ansvar för de egna studierna och läraren ska utgå från att eleverna vill ta ansvaret. I läroplanen kopplas ansvar till demokratibegreppet och hänger samman med inflytande. I tidigare studier konstateras att få kopplingar mellan ansvar och demokrati förekommer Söderström (2006). Inte heller i vår studie kan vi se några sådana kopplingar.

Av skrivningarna i läroplanen framgår inte hur det ska gå till när eleverna får mer ansvar, och det finns därmed utrymme för tolkning. Både Meland (2011) och Söderström (2006) lyfter fram att kursplaner och betygskriterier utgör hinder för elevansvar. Söderström (ibid.) konstaterar att för att kunna ta ansvar behövs stor frihet och att det är svårt att finna den friheten.

Vi kan efter genomförd studie konstatera att begreppet att ta ansvar för sitt skolarbete är komplext och att elever behöver lära sig hur man tar ansvar. Då inga färdiga koncept för hur det arbetet ska gå till ges, finns utrymme för tolkning. Det handlar om att erövra det frirum som finns mellan styrdokumentens yttre ram som utgör styrningen av skolan och den inre kärnan, styrningen i skolan, som utgörs av respektive skolas kultur (Berg, 2003). Utifrån Bergs teorier, kanske det i första hand inte är läroplanens kriterier som utgör hinder för elevernas ansvarstagande, utan den rådande skolkulturen. Vi lärare kommer inte ifrån uppdraget att fostra våra elever till demokratiska samhällsmedborgare, trots att det är ett svårt uppdrag. Om vi ska ha framgång måste vi börja hos oss själva och definiera vår egen syn på ansvar. Därefter är det dags att ta reda på vilken innebörd eleverna lägger in ansvar. Så länge vi tar för givet att alla menar samma sak är risken stor att misslyckas.

7.4 Metoddiskussion

Då syftet med studien var att söka förståelse för elevers syn på att ta ansvar för sitt skolarbete föll det sig naturligt att välja en kvalitativ metod. Då ges de bästa förutsättningarna för att få en uppfattning om hur människor tänker om olika begrepp. Ansvar är ett abstrakt begrepp och då vårt syfte var att få fram elevernas tankar om det, valde vi att göra semistrukturerade intervjuer. Genom att använda oss av intervjuformen ansåg vi oss ha möjligheten att gå på djupet genom att ställa förtydligande följdfrågor. Vi använde oss av en intervjuguide (Bilaga 1), dels för att vi inte har så mycket erfarenhet av forskningsintervjuer, och dels för att intervjuerna skulle få samma struktur och bli någorlunda likvärdiga. Beslutet visade sig klokt, då vi vid bearbetningen kunde konstatera att intervjuerna följde samma mönster och att endast små avvikelser förekom. Bristen på erfarenhet hos intervjuaren kan medföra skillnader i kvalitet på intervjuerna, eftersom ju fler intervjuer som görs, desto mer erfarenhet får intervjuaren, vilket kan medföra att de sista intervjuerna är kvalitativt bättre. Intervjuerna varierade i längd, men när vi ser på ordningsföljden på dem kan vi inte utläsa att längden på intervjun har ett samband med turordningen. Längden får nog kopplas till intervjupersonernas tankar om ansvar.

Antalet intervjuer som gjordes kan anses som relativt få, men vi tror inte att ett större antal hade förändrat resultatet radikalt. Det visade sig att samstämmighet rådde på flera områden. Vi valde att utföra intervjuer med elever i årskurs nio, då vi ansåg att de hade längst erfarenhet av skolan. Om resultatet blivit ett annat med elever ur årskurs sju och åtta, kan vi inte uttala oss om. Då vi själva undervisade eleverna i årskurs nio, kan kritik framföras att detta kan ha påverkat deras svar, genom att de då försökt svara på ett visst sätt för att tillfredsställa oss. Det går aldrig att bortse från intervjueffekten, eftersom det inte rör sig om ett samtal mellan två jämbördiga parter (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är alltid intervjuaren som har ett övertag. Vilken effekt vår relation med eleverna hade på resultatet går inte att med säkerhet fastställa. Eftersom intervjuerna genomfördes i slutet av vårterminen, ansåg vi att vi hade en bra relation till varandra och att de därmed skulle kunna svara ärligt och avslappnat. Att eleverna var medvetna om att vi kände dem och hade en bild av dem, kan ha lett till att de kände att det var lika bra att svara ärligt. Utifrån vår bild av eleverna i klassrumssituationen upplevde vi att de var ärliga, när de beskrev sitt eget ansvarstagande för skolarbetet. De vågade fråga när de inte förstod intervjufrågorna, och detta tolkar vi som att de kände sig någorlunda avslappnade i intervjusituationen.

Vi kan konstatera att vi efter genomförda intervjuer fått svar på våra forskningsfrågor och därmed anser vi att metodvalet var rätt.

Studien gav svar på våra forskningsfrågor, men det innebär inte att alla aspekter på att begreppet ansvar är belysta. Det finns ytterligare aspekter på ansvar som skulle vara intressanta att undersöka. Då studien inte visade på ett tydligt samband mellan graden av ansvarstagande och meritvärden, är det något som skulle kunna undersökas ännu mer. Likaså skulle det vara intressant att jämföra elevernas syn på ansvar med lärarnas, skolledningens, föräldrarnas och även skolpolitikernas syn. Eleverna uttryckte inte några skillnader i ansvarstagande när det gällde olika ämnen. Att granska hur ansvarstagandet ser ut rent konkret i olika ämnen, skulle kunna vara en ytterligare aspekt på ansvar. De här tre aspekterna av ansvar skulle kunna vara värdefulla att beforska i den egna praktiken för den egna skolans utvecklingsarbete. Det finns relativt lite forskning om ansvar och det finns naturligtvis fler aspekter för vidare forskning om ansvar än de här tre.

8 Referenser

- Bacon, C.S. (1991). Being held responsible versus being responsible. *Clearing House*, 64(6), 395-398.
- Bacon, C.S. (1993). Student Responsibility for Learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. (2005). *Planering av eget arbete - ett förändrat innehåll i undervisning*. I E. Österlind (Red.), *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskolan till gymnasium* (s.61-75). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns-: om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Statens skolverk.
- Carlgren, I. (2005). *Konsten att sätta sig själv i arbete*. I E. Österlind (Red.), *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskolan till gymnasium* (s.11-38). Lund: Studentlitteratur.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Ernby, B. (2008). *Norstedts etymologiska ordbok: [20.000 uppslagsord]*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Johansson, U. (1998). *Om ansvar: ansvarsföreställningar och deras betydelse för den organisatoriska verkligheten*. Diss. Lund : Univ.. Lund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Meland, A.T. (2011). *Ansvar for egen læring: intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Permer, K. & Permer, L. (1994). *Begreppet ansvar: en litteraturgenomgång och en empirisk studie i skolan*. Kristianstad: Högskolan.

- Permer, K. & Permer, L. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Diss. av båda förf. Lund : Univ., 2002. Malmö.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan: Lgr 62*. Stockholm:Kungl.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Svenska akademien Lexikaliska institutet (2009). *Svensk ordbok: utgiven av Svenska Akademien*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedt [distributör].
- Svenska språknämnden Svenska akademien (2010[2004]). *Svensk skolordlista: [35000 ord och fraser]*. (4., kraftigt rev. uppl.) Stockholm: Norstedt.
- Söderström, Å. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid. Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2006. Karlstad.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Walter, G. (2000). *Bonniers synonymordbok*. (3., [omarb. och utök.] utg.) Stockholm: Bonnier.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 1998. Uppsala.

Intervjuguide

- Vad innebär begreppet ansvar för dig?
Kan du ge exempel på ansvar.
- I LGR 11 står det att elever ska ta ansvar för sitt skolarbete. Vad anser du att det innebär?
Kan du ge exempel på hur elever kan ta ansvar.
- Kan du berätta hur du själv tar ansvar för skolarbetet?
Användning av lektionstid
Eget arbete
Hemstudier
Lektionsförberedelser
- Kan du berätta om när du har möjlighet att ta ansvar för ditt skolarbete?
Varför väljer vissa att ta ansvar och vissa inte?
- Tror du att alla elever tänker som du vad det innebär att ta ansvar?
Varför/varför inte?
Varför väljer vissa att ta ansvar och vissa inte?
- Skulle du vilja förändra något kring elevers ansvar?
Vad? Hur? Varför?

2014-03-06

1 (1)



Till föräldrar med barn/elever på Ribbaskolans utbildningsenhet

Våra medarbetares egna studier och forskning kring den egna verksamheten är två mycket viktiga delar av hela Modellscoleprojektet. Genom att beforska den egna vardagen och undervisningen i den, samlar vi systematiskt på oss ny kunskap som ska komma alla barn och elever till godo.

Vi kommer att genomföra den egna forskningen bl.a. genom observationer, bandade intervjuer och videoupptagningar av barn och elever. Denna datainsamling kommer vi därefter att bearbeta, analysera och bilda ny kunskap av. **All data behandlas konfidentiellt** och inget enskilt barn eller elev kan komma att kunna identifieras i det färdiga materialet.

Vi hoppas att ni som föräldrar inte har något emot att era barn medverkar. Eftersom god forskning bygger på frivillighet, så har ni dock alltid möjligheten att välja. Skulle det därför vara så att ni inte vill att ert barn ska delta, är ni välkomna att höra av er till skolledningen så meddelar vi berörda medarbetare.

Athanasios Serakis

Bitr rektor Ribbaskolans utbildningsenhet

036-10 24 56 eller athanasios.serakis@jonkoping.se

RIBBASKOLANS UTBILDNINGSENHET
Besöksadress Ribbaskolan F-9
Gärdesvägen, 563 31 Gränna
www.skola.jonkoping.se/ribba



JÖNKÖPINGS
KOMMUN

Ljuset vid Vättern

Gränna 2014-04-08

Vi deltar i projektet Modellskolan och är nu i slutfasen av studierna, vilket innebär att vi ska skriva en magisteruppsats inom lärande. Det innebär att vi kommer att intervjua elever för att få underlag till vår uppsats. Vi kommer att genomföra dessa intervjuer under april och maj. Intervjun kommer att ske under skoltid och beräknas ta cirka 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in enbart för studiens syfte. Vid sammanställning av resultatet kommer elevernas anonymitet att garanteras.

Deltagandet i en undersökning är alltid frivilligt och **vill inte** er son/dotter delta ber vi skicka ett meddelande om detta till vår e-post.

Vår förhoppning är att alla vill delta och hjälpa oss med detta.

Med vänliga hälsningar,

Ann Bergkvist och Helén Molin

För frågor eller mer information:

ann.bergkvist@jonkoping.se

helen.molin@jonkoping.se