



Estetisk-filosofiska fakulteten
Pedagogik

Åsa Söderström

”Att göra sina uppgifter,
vara tyst och lämna in i tid”

Om elevansvar i det högmoderna samhället

Åsa Söderström

”Att göra sina uppgifter,
vara tyst och lämna in i tid”

Om elevansvar i det högmoderna samhället

Åsa Söderström. *”Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid” Om elevansvar i det högmoderna samhället*

Doktorsavhandling

Karlstad University Studies 2006:40

ISSN 1403-8099

ISBN 91-7063-071-2

© Författaren

Distribution:

Karlstads universitet

Estetisk-filosofiska fakulteten

Pedagogik

651 88 KARLSTAD

SVERIGE

054-700 10 00

www.kau.se

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2006

Innehållsförteckning

| | |
|---|------------|
| Förord | 5 |
| 1 Inledning | 9 |
| 1.1 Bakgrund..... | 9 |
| 1.1.1 Försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan | 11 |
| 1.2 Avhandlingens inramning | 13 |
| 1.2.1 Undersökningens fokus | 15 |
| 1.3 Syfte och sammanfattning av studiens problemområde | 16 |
| 1.3.1 Ideologi | 17 |
| 1.4 Avhandlingens disposition..... | 20 |
| 2 Ansvar som ett moraliskt fenomen | 23 |
| 2.1 Två principiellt olika sätt att betrakta ansvarstagande | 24 |
| 2.1.1 Ansvarsmoral i det högmoderna samhället | 26 |
| 2.1.2 Ansvar i relation till sig själv och andra | 29 |
| 2.2 Sammanfattande reflektioner | 32 |
| 3 Ansvar som ett skolfenomen | 35 |
| 3.1 Ansvar i den officiella skolideologin..... | 35 |
| 3.1.1 Ansvar i större skolutredningar | 35 |
| 3.1.2 Ansvar i skolans läroplaner..... | 39 |
| 3.1.3 Sammanfattande reflektioner..... | 42 |
| 3.2 Forskning om ansvar i skolan | 44 |
| 3.2.1 Ansvar och studier med fokus på skolans aktörer | 44 |
| 3.2.2 Ansvar i relation till skolan som samhällsinstitution | 60 |
| 3.3 Sammanfattande reflektioner | 72 |
| 4 Teoretiska utgångspunkter | 77 |
| 4.1 Begrepp med betydelse för uppläggningsen av min studie | 77 |
| 4.2 Giddens struktureringsteori | 80 |
| 4.2.1 Kritik av Giddens struktureringsteori | 85 |
| 4.2.2 Kommentarer till val av teoretisk grund för studien | 89 |
| 4.3 Sammanfattning av studiens teoretiska utgångspunkter | 91 |
| 4.4 Problemprecisering | 93 |
| 5 Studiens design | 95 |
| 5.1 Kartläggningen av lärares perspektiv | 97 |
| 5.2 Kartläggning av elevers perspektiv..... | 100 |
| 5.3 Bearbetning och analys av det empiriska materialet | 106 |
| 5.4 Giltighet och tillförlitlighet..... | 108 |
| 5.5 Etiska överväganden | 111 |
| 6 Mediering av elevers ansvar genom studiepassen | 113 |
| 6.1 Ansvar som ett för-givet-taget begrepp | 114 |
| 6.2 Studiepassen som ”pedagogiskt fenomen” | 118 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.1 Form och innehåll | 118 |
| 6.2.2 Ansvar och lärande | 120 |
| 6.2.3 Lära­r­nas syn på studiepassens omfattning | 123 |
| 6.2.4 Elevernas syn på studiepassens omfattning | 125 |
| 6.3 Sammanfattande kommentarer - Studiepassen som produktion och/eller re­pro­duk­tion av undervisningens form och innehåll | 126 |
| 7 Strävan efter kontroll genom regler och rutiner..... | 129 |
| 7.1 Kontroll genom regler och rutiner ur lärarnas perspektiv..... | 130 |
| 7.1.1 Skolornas arbetslagsorganisation..... | 131 |
| 7.1.2 Lärarlagets samarbete runt studiepassen..... | 132 |
| 7.1.3 Lärarresursers fördelning på studiepassen..... | 133 |
| 7.1.4 Regler och rutiner med syfte att stödja elevers eget ansvarstagande..... | 134 |
| 7.1.5 Frihet och kontroll | 143 |
| 7.2 Kontroll genom regler och rutiner ur elevernas perspektiv | 145 |
| 7.2.1 Planering, utvärdering och loggboksskrivande..... | 145 |
| 7.2.2 Frihet och/eller kontroll | 146 |
| 7.2.3 Rum för ”det sociala” | 149 |
| 7.3 Sammanfattande kommentarer - Regler och rutiner som produktion och/eller re­pro­duk­tion av skolan som system..... | 151 |
| 8 Makt och motstånd..... | 157 |
| 8.1 Lärares makt och maktlöshet | 160 |
| 8.2 Elevers makt och motstånd..... | 164 |
| 8.2.1 Maktlösheten..... | 165 |
| 8.2.2 Motstånd | 172 |
| 8.3 Sammanfattande kommentarer – Makt och motstånd som produktion och/eller re­pro­duk­tion av skolans maktstruktur..... | 173 |
| 9 Skolans ”ansvarsideologi”..... | 177 |
| 9.1 Synen på lärande och undervisning | 178 |
| 9.2 Synen på eleven | 179 |
| 9.3 Synen på ansvar som en demokratisk princip..... | 181 |
| 9.4 Sammanfattande kommentarer | 182 |
| 10 Avslutande diskussion och slutsatser..... | 185 |
| 10.1 Värdere­lativism..... | 185 |
| 10.2 Individualism | 187 |
| 10.3 Elevers ansvar för skolarbetet - risker och möjligheter | 188 |
| 10.4 Undersökning­re­sul­ta­ten­s hållbarhet och generaliserbarhet..... | 194 |
| 10.5 Slutord..... | 196 |
| Summary..... | 197 |
| Referenser..... | 216 |
| Bilagor 1-3 | |

Förord

Så har jag då äntligen satt punkt för flera års ”grejande”. Då jag själv har en lustig ovana att, efter att ha satt mig in handlingen i en bok, läsa slutet innan jag tryggt kan ta mig an händelseförloppet, ska jag göra alla med samma ovana lyckliga genom att berätta slutet redan nu. Till min förvåning och kanske också förtvivlan upptäcker jag att min avhandling slutar med en outsinlig ström av frågor. Kan man inte vänta sig att flera års läsande, skrivande och tänkande skall generera en rad svar som kan presenteras i en tydlig ”fyrfältare”? Tyvärr har jag inte lyckats skapa någon ”fyrfältare” och inte heller kommer jag fram till ett svar på hur man gör för att få elever att ta ansvar för sitt skolarbete. Så nu är det bara att lugnt läsa avhandlingen utan att vara rädd för att jag i slutet ska avslöja något omskakande. Jag hoppas i stället att texten med jämna mellanrum ska få läsaren att bli fundersam på vissa av de utvecklingstendenser som kan följa i elevansvarets spår. Och att den hos läsaren ska väcka en rad viktiga och intressanta frågor som - Vari ligger möjligheterna till en bättre undervisning och en bättre skola? Vari ligger farorna? Hur undviker vi dem? Vad vill vi med skolan? Vilken samhällsutveckling vill vi främja? Vilken utveckling vill vi motarbeta? Det är vi vuxna som har ansvar för samhällsutvecklingen och det är vi som arbetar i och i närheten av skolan som har ansvar för skolutvecklingen. Det ansvaret kan vi aldrig lämna över till våra barn och unga förrän de kan räknas som vuxna.

Under arbetes gång har jag pendlat mellan känslan av att arbetet bara kan ha betydelse för mig själv till en förhoppning om att det också ska kunna spela någon roll i skolan; bland elever, lärare och skolpolitiker. Eftersom jag själv är mellanstadie lärare ”i botten” så vet jag att man som lärare ständigt står i ett handlingstvång vilket betyder att forskning om skolan har störst betydelse om det går att omsätta kunskaperna i praktiken. Trots det har jag gjort en avhandling som kan betraktas som ”framting”. Det betyder att tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter har fått ett stort utrymme. Det kan tolkas som en eftergift åt akademien men det beror i stället på att dessa delar under en lång tid fångade hela mitt intresse. Det var i det arbetet som insikten om tvetydigheterna i elevers ansvar för sitt skolarbete slog rot. Det blev tydligt att elevers ansvar för arbetet i skolan är självklart och positivt men att det också kan vara negativt och värt att problematisera. Hur elever visar ansvar för skolarbetet kan tyckas självklart. Utmaningen i forskningen är att ifrågasätta även det självklara.

Det viktigaste i arbetet med en avhandling är att ha ett material att arbeta utifrån. Ett stort tack till de lärare och elever som delade med sig av sin tid och lät mig ta del av sina tankar och erfarenheter. Ett speciellt stort tack till det arbetslag som öppnade dörren och lät mig ta del av livet under studiepassen. Media målar med jämna mellanrum upp en bild av skolan som en stridszon där lärare och elever står mot varandra. Jag önskar att de som målar denna bild varit med under mina observationer. Jag fick uppleva en god och kamratlig stämning mellan lärare och elever och i intervjuerna bekräftades denna ömsesidiga respekt. Ni utgör alla ett bra exempel på att skolan kan vara ett trivsamt ställe att vara på.

När jag gick in i arbetet med att skriva en avhandling hade jag en bild av mig själv som en lagarbetare men att skriva en avhandling har varit ett ensamarbete. Och jag har älskat det! Vilket inte betyder att jag alltid har haft flyt i arbetet eller ens njutit av det. Sätter man detta i relation till några av avhandlingens slutsatser så är det lätt att amatörpsykologisera. Är det så att man talar sig varm för det som man inte själv är så bra på? Även om avhandlingsarbetet varit ett ensamprojekt har jag under arbetets gång mött många som intresserat sig, gett mig värdefulla synpunkter och framför allt fått mig att inte ge upp. Jag har många att tacka för detta stöd. Först och främst mina handledare Solveig Hägglund och Hans-Åke Scherp som har hjälpt mig att tänka vidare och som också tagit på sig att arbeta med mitt självförtroende. Inför slutseminariet fick jag värdefulla synpunkter av Mats Ekholm vilket gav mig råg i ryggen. Som engagerad diskutant på slutseminariet gav Lisbeth Lundahl mig kraft att lägga i en högre växel och avsluta arbetet. Héctor Pérez och Eva Rhöse Martinsson gav värdefulla kommentarer på mitt slutmanus. Dessa hjälpte mig att förtydliga och till slut också inse att jag måste ”kill some of my darlings”. Av alla kloka synpunkter vet jag att det finns ett oändligt antal möjliga sätt att ta sig an mitt forskningsområde. Efter att ha valt en av alla möjliga infallsvinklar har jag tvingats lägga många kloka kommentarer i en fil med rubriken ”bra att ha – men inte nu”. En del av dessa är jag rädd för att jag inte heller varit redo att ta till mig.

Ett stort tack till Ulf Blossing som så tålmodigt ryckt ut varje gång jag har varit på väg att kasta datorn i väggen. Du har fått mig att förstå att den inte lever ett eget liv trots att det ibland varit svårt att acceptera.

Mycket av mitt arbete har handlat om att tänka och skriva om det samhälle som omger dagens skola. Samtidigt har jag ju helat tiden lev i detta samhälle vilket inte minst mina två döttrar Emma och Frida, min son Tobias och mitt barnbarn Viggo effektivt hindrat mig från att glömma. En stor kram till er för det! Arbetet har först och främst varit ett tankeprojekt och hade jag inte kunnat kombinera det med ett betydligt mer handfast och praktiskt projekt tror jag inte att jag klarat av att tänka så mycket på skola och ansvar. En stor bamsekram till min man Göran med vilken jag delar projektet att få vardagen att fungera. Många gånger har det till och med gått att kombinera tankarna på avhandling med vedklyvning och stallmockning. Mina föräldrar Ulla-Britt och Carl-Henrik har också gett ovärderlig hjälp inte minst genom att sätta guld på vardagen med fika och en fullständig tilltro till min förmåga att skriva en avhandling. Efter 36 år kan jag nu som tack bjuda er på en försenad studentfest.

Att uppskatta ensamarbete betyder inte att jag uppskattar ensamhet. Jag vill därför tacka mina arbetskamrater på Karlstads universitet och ”tantgänget” i Kristinehamn som delat med sig av sina egna erfarenheter från både arbete, resor och privatliv. Eftersom mycket av mitt avhandlingsarbete har skett på min egen kammare har dessa erfarenhetsutbyten varit spännande äventyr som tagit mig in i olika arbetspraktiker och också ut i vida världen. Detta har naturligtvis också på ett positivt sätt påverkat mitt arbete.

Kristinehamn den 15 augusti 2006

Åsa Söderström

1 Inledning

Ansvar är ett centralt begrepp i skolsammanhang. I och med den ökade decentraliseringen av skolverksamheten har ansvar blivit ett viktigt begrepp i relation till skolans styrning (se t.ex. Prop.1990/91:18). Här anges direktiv för statens och kommunens ansvar för skolan och för skolledares och lärares ansvar för skolans verksamhet. Också i skolans styrdokument har ansvar en framskjuten roll (Utbildningsdepartementet, 1994, 1998). Enligt läroplanerna ska skolan hjälpa barn och unga att utveckla ansvarstagande både gentemot sig själva och gentemot andra. I forskningssammanhang har man också uppmärksammat barns och ungas ansvar för sitt eget skolarbete och sitt eget lärande (se t.ex. Dovemark, 2004; Fritzén, 1998).

Bakom de begrepp som används för att beskriva skolans verksamhet ligger system av idéer, värden och trossatser. Dessa kan vara både medvetna och omedvetna. Att försöka synliggöra sådana tanke-system är viktigt för att förstå det som sker i skolan. I denna avhandling tar jag mig an begreppet ansvar. Fokus är riktat mot de system av idéer och värden som kommer till uttryck i synen på elevers ansvar för sitt skolarbete. Utgångspunkten är det sätt på vilket elevers ansvar uttrycks i elevers och lärares praktiska vardagsarbete och det sätt på vilket elever och lärare talar om detta ansvar. Detta sätts i relation till en mer officiell skolideologi så som den uttrycks i skolans styrdokument och vissa skolutredningar. Med detta som empirisk grund görs också reflektioner till mer övergripande ideologiska strömningar i det högmoderna samhället.

1.1 Bakgrund

Bakgrunden till studien är en försöksverksamhet med utbildning utan timplan ledd av Utbildningsdepartementet (SOU, 2004:35, 2005:101). Som en del i försöksverksamheten tilldelades sex universitet¹ medel för forskning i anslutning till försöket. Denna studie tar sin utgångspunkt i ett av dessa forskningsprojekt. För att bättre förstå studiens bakgrund gör jag en kort beskrivning av försöksverksamheten utan timplan.

¹ Musikhögskolan vid Göteborgs universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap Karlstads universitet, Institutionen för beteendevetenskap Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Lärarutbildningen Umeå universitet och Institutionen för pedagogik Växjö universitet.

Förslaget att avveckla timplanen kan ses som en i raden av decentraliseringsreformer som genomförts i den svenska grundskolan under senare delen av 1900-talet. Timplanen som styrinstrument uppmärksammades till exempel av läroplanskommittén (SOU, 1992:94). Kommittén lade fram förslag på att utöka den totala tidsramen i grundskolan för att ge elevens val och skolors profilering större utrymme. I propositionen ”En ny läroplan” (Prop.1992/93:220) lades ett förslag att varje ämne och ämnesgrupp skulle tilldelas en minimitid för alla grundskolans nio läsår. Detta förslag gick igenom med smärre förändringar i timfördelningen.

1995 tillsatte regeringen en kommitté, Skolkommittén, som hade till uppgift att stödja den pedagogiska utvecklingen i den svenska grundskolan och identifiera hinder för en positiv skolutveckling. Kommittén presenterade sitt slutbetänkande 1997 (SOU, 1997:121). Ett av kommitténs förslag var att avveckla den centrala timplanen. Timplanen ansågs inte passa in i skolans målstyrning och strävan efter ökad decentralisering. Med timplanens styrning av antalet timmar per ämne eller ämnesgrupp ansåg kommittén det bland annat svårt att komma ifrån en ämnesinriktad undervisning, något kommittén såg som ett hinder för utvecklingen av en skola som engagerar dagens barn och ungdom. Möjligheten till en mer flexibel användning av tiden i skolan sågs också som en förutsättning för att bättre kunna hjälpa elever att nå skolans mål. Kommittén såg samtidigt en rad risker med att avskaffa timplanen och gav därför förslag på att avvecklingen antingen skulle ske stegvis mellan 1998–2001 eller som en försöksverksamhet under 5 år. Beslut togs om en försöksverksamhet.

De risker kommittén såg med en avveckling av timplanen var:

- Att likvärdigheten hotas.
- Att praktisk-estetiska ämnen hamnar på undantag på grund av kravet på godkänt i ämnena svenska, matematik och engelska.
- Att planeringen av skolverksamheten försvåras.
- Att skolledare och lärare upplever ett behov av att konkretisera och precisera målen i kursplanerna så att de i alltför stor utsträckning binder upp undervisningens form och innehåll.

1.1.1 Försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan

En avreglering av den centrala timplanen har pågått successivt sedan slutet av 1960-talet. Timplanen är en bilaga till skollagen och utgör en del av den centrala styrningen av skolan. Förändringar i timplanen har genomförts i samband med införandet av nya läroplaner. I och med 1969 års läroplan, Lgr69 (Skolöverstyrelsen, 1969) angavs antal lärarledda lektioner för varje ämne och årskurs. I läroplanen 1980, Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980) reglerades antalet lärarledda lektioner i varje ämne i relation till varje stadie². Här fanns vissa möjligheter att anpassa tidsramarna efter lokala förutsättningar. I och med läroplanen 1994, Lpo94, (Utbildningsdepartementet, 1998) togs ännu ett steg mot en avreglering. En elev garanteras under grundskolans nio år minst 6 665 timmars lärarledd undervisning. I timplanen anges nu hur dessa timmar ska fördelas mellan respektive ämnen eller ämnesgrupper. Utifrån Skolkommitténs rekommendation tillsattes inom utbildningsdepartementet en delegation med uppdrag att arbeta vidare med timplanefrågan. En arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet redovisade 1999 en departementsskrivelse (Ds1999:1) i vilken fanns ett förslag att inbjuda landets grundskolor att delta i en försöksverksamhet med ”utbildning utan timplan”. Försöksverksamheten innebar en befrielse från den nationella timplanens uppdelning i tid per ämne eller ämnesgrupp. Övriga bestämmelser i timplanen, som till exempel bestämmelsen om totalt garanterad lärarledd undervisningstid, skulle gälla som vanligt.

I försöksverksamheten deltog 79 kommuner. Kommunerna hade i sin tur valt ut de cirka 900 deltagande skolorna. Dessa utgör cirka 20 % av landets grundskolor. Försöksverksamheten pågick mellan år 2000 och år 2005. År 2004 presenterade timplanedelegationen ett delbetänkande (SOU, 2004:35). I detta föreslog delegationen att försöksverksamheten skulle fortsätta som planerat fram till år 2005 men att timplanens reglering av antalet timmar per ämne därefter skulle avskaffas för landets samtliga grundskolor. Projektets slutbetänkande presenterades hösten 2005 (SOU, 2005:101) och innehöll ett förslag om en avveckling av timplanen. Delegationens slutsats var att en avveckling skulle bidra positivt till skolans utveckling men att den borde kompletteras med åtgärder för att garantera elevers rätt till en likvärdig utbildning. Efter timplanedelegationens slutbetänkande lades ett beslut om avveckling av timplanen på is. Skolministern förklarade detta med att det

² Lågstadiet, år 1-3. Mellanstadiet, år 4-6. Högstadiet, år 7-9.

krävdes en utveckling av system för att garantera den nationella likvärdigheten innan ett beslut om avveckling kunde tas (Baylan, 2005). Beslut fattades om en förlängning av försöksverksamheten till juni 2007 (SFS2005:141).

Försöket med att arbeta utan timplan kan först och främst ses som ett led i en strävan att stärka mål- och resultatstyrningen genom att föra in begränsningar i den centrala tidsstyrningen av skolan. Vid ansökan om att få delta i försöksverksamheten fick kommunerna bland annat redovisa syftet med sitt deltagande. Genomgående ville de öka måluppfyllelsen och stimulera skolutvecklingen. Detta ville man göra genom att till exempel öka individualiseringen av undervisningen, arbeta mer ämnesövergripande och öka elevernas inflytande och ansvar för de egna studierna. Också de deltagande skolorna har redovisat sina syften med att delta i försöket. Dessa överensstämde i stort med de syften som uttrycktes på kommunnivå .

Kommuners och enskilda skolors syfte med deltagandet i timplaneförsöket rimmar väl med en mer generell förändring i skolans tidsstyrning. I relationen mellan staten och enskilda skolor har utvecklingen under flera läroplansreformer gått från en central tidsplanering till en större lokal flexibilitet. I undervisningspraktiken går utvecklingen från tydliga yttre tidsramar till ökat krav på elevers förmåga till självreglering (Sigfridsson & Sundberg, 2005).

På utbildningsdepartementet har timplanedelegationen haft till uppgift att årligen följa upp och utvärdera försöksverksamheten. I flera av de forskningsrapporter som är ett resultat av försöksverksamheten poängteras det omöjliga i att skilja ut vilka effekter just avvecklingen av timplanen fått på en så komplex verksamhet som skolan (Eriksson *et al.*, 2004; Lundahl *et al.*, 2005b; Nyroos, 2006; Sigfridsson & Sundberg, 2005; Söderström, 2005b; Westlund, 2003). Studierna visar sig i stället ge en bred genomlysning av situationen i den svenska grundskolan på väg in i 2000-talet (SOU, 2004:35, 2005:101, 2005:102).

1.2 Avhandlingens inramning

För skolors förbättringsarbete behövs ofta förändringar både på en övergripande strukturell- och lokal nivå. I timplaneförsöket innebar den övergripande strukturella förändringen att skolor befriades från timplanens uppdelning i timmar per ämne. Denna del av timplanen har haft stor betydelse för faktorer som sätter ramar för skolans verksamhet som schema, tjänstefördelning och resursfördelning. Samtidigt har forskning inom skolutvecklingsområdet visat att det inte räcker med att ändra de strukturella ramarna för att skolutveckling³ skall komma till stånd. Det fordras också att förändringar sker i lärares, skolledares och elevers sätt att tänka om och agera inom de förändrade ramarna (Scherp, 2000). Fokus i det forskningsprojektet som genomförts vid Karlstads universitet och som var kopplat till timplaneförsöket ligger på den lokala nivån, på de eventuella förändringar som sker i lärares, skolledares och elevers sätt att tänka och agera i en skola utan timplan. Projektet delades upp i två delar. En som fokuserar skolledare och en som fokuserar lärare.

Min del av forskningsprojektet startade hösten 2001 med en kartläggning av lärares syn på lärande och undervisning, vilka förändringar som planerades och genomfördes i anslutning till avvecklingen av timplanen samt vilka möjligheter och/eller svårigheter lärare såg att förverkliga sina intentioner med skolverksamheten i och med deltagandet i timplaneförsöket⁴. Resultatet från denna studie redovisades i en delrapport till timplanedelegationen våren 2003 (Kristiansson *et al.*, 2003). Våren 2004 genomfördes en uppföljning av den inledande kartläggningen (Söderström, 2005b). Lärarnas beskrivning av undervisningspraktiken visade att avvecklingen av timplanen inte hade någon avgörande betydelse för deras syn på lärande och undervisning och på hur det dagliga arbetet planerades och genomfördes. Även om avvecklingen av timplanen inte i sig ledde till några stora förändringar var den med och förstärker de förändringar som redan skedde inom skolan. För lärarna i undersökningen innebar avregleringen av timplanen bland annat att:

³ Med skolutveckling avses här förändringar av skolors verksamhet med syfte att utveckla en skola som motiverar och engagerar barn och ungdom att lära och utvecklas.

⁴ I den inledande kartläggningen intervjuades 75 förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare som alla var engagerade i undervisningen inom grundskolan. De intervjuade arbetade alla i en kommun där samtliga skolor deltog i försöksverksamheten utan nationell timplan. Samtliga kommunens skolor representerades i undersökningen av minst ett arbetslag.

- målen fick en allt mer styrande effekt på undervisningens form och innehåll
- kravet på att dokumentera elevernas utveckling gentemot målen ökade
- kravet på att utgå från elevers individuella behov blev tydligare
- elevernas eget ansvar för skolarbetet ökade

Dessa resultat överrensstämmer med resultat från andra forsknings- och utvärderingsstudier inom projektet (Elmeroth *et al.*, 2005; Eriksson *et al.*, 2004; Hadenius, 2005a, 2005b; Johansson *et al.*, 2005; Lundahl *et al.*, 2005b; Nyroos *et al.*, 2004; Sigfridsson & Sundberg, 2005; Westlund, 2003).

Sammantaget ger resultaten bilden av en skola där valfrihet, flexibilitet, individualism och det egna ansvaret blir allt mer framträdande. En bild som stämmer med en rad andra skolstudier (se t.ex. Arnot, 2004; Carlgren, 1994; Dovemark, 2004; Österlind, 1998). Denna bild av skolan har sin motsvarighet i beskrivningar av det högmoderna samhället ⁵ som helhet (se t.ex. Bauman, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997; Putnam, 2001). Idealet blir en självstyrande och ansvarstagande elev som arbetar mot uppställda mål. Ett ideal som också gäller för skolans lärarkår. I det konkreta vardagsarbetet kommer denna bild av skolan och den ideala eleven bland annat till uttryck i strävan efter att individualisera undervisningen. Denna individualisering materialiseras i klassrummet bland annat i det som har beteckningen ”eget arbete”⁶ (Söderström, 2005b).

⁵ Det finns ett oändligt antal begrepp för att karaktärisera den tid vi lever i. Flera ger implicit en bild av samhällets karaktär, eller vad som ses som viktigt att fokusera, till exempel ”det postindustriella samhället” eller ”informationssamhället”. Andra begrepp beskriver den tid vi lever i i termer av dess relation till moderniteten som till exempel ”sen-modernitet”, ”postmodernitet”, ”postmodernism” och ”högmodernitet”. Bauman använder både begreppet sen-modernitet och postmodernitet som beteckning för vår tid. Ibland jämföras begreppen postmodernism och postmodernitet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Andra vill skilja mellan dem. Postmodernism får då en kulturell (Egidius, 2002; Giddens, 1996) och intellektuell innebörd och blir en del av det postmoderna samhället (Hargreaves, 1998). Postmodernitet är då det övergripande begreppet för det samhällstillstånd vi lever i i dag och som karaktäriseras av ”vissa mönster av sociala, ekonomiska, politiska och kulturella relationer” (Hargreaves, 1998, s. 53). Giddens gör samma åtskillnad som Hargreaves mellan postmodernism och postmodernitet. Han tar dock avstånd från åsikten att vi i dag lever i det postmoderna samhället. Enligt Giddens är vi på väg in i en epok då konsekvenserna av moderniteten radikaliseras. Denna epok är fortfarande en del av moderniteten och får av Giddens beteckningen högmoderniteten (Giddens, 1996) eller sen-moderniteten (Giddens, 1997). Jag väljer att använda Giddens begrepp högmoderniteten.

⁶ Eget arbete, egen planering, studiepass, arbetspass, stugtid Beteckningen på det egna arbetet varierar men grundprincipen är den samma (Alm, 2003). Elever skall själva ta ställning till när de vill arbeta med en speciell uppgift och ibland också hur arbetet ska genomföras. När jag i texten hänvisar till min egen studie väljer jag att benämna dessa lektionspass för studiepass.

1.2.1 Undersökningens fokus

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i timplaneförsöket och erfarenheter från min studie av lärares sätt att tänka och agera i en skola utan timplan (Söderström, 2002, 2005b). Resultatet av denna studie visade bland annat att samtliga skolor lagt ut viss del av undervisningstiden som ”eget arbete”. I förskoleklass och till år 5/6 låg en del av undervisningstiden även innan timplaneförsöket som eget arbete. Tiden som avsatts varierar mellan skolor och mellan elevgrupper på samma skola. De flesta lärare för elever i år 6/7 till år 9 hade i anslutning till timplaneförsöket sett möjligheter till en mer flexibel användning av undervisningstiden och hade infört pass som kan jämföras med de yngre elevernas ”eget arbete”. Intentionen var att elever under dessa lektionspass, ”studiepass”, skulle ges möjlighet att styra arbetets innehåll utifrån egna intressen och behov. Detta ställer krav på att eleverna självständigt, målinriktat och under eget ansvar ska kunna fylla denna undervisningstid med ett relevant och meningsfullt innehåll. I lärarintervjuerna framkom att det fanns problem förknippade med idealbilden av den flitigt arbetande, självständiga, ansvarstagande och målinriktade eleven. Många elever hade enligt lärarna svårt att styra sig själva och sitt eget arbete. De hade svårt att ta eget ansvar och de kunde inte lockas att arbeta mot uppställda mål. Den idealbild av eleven och undervisningen som kom till uttryck i lärarintervjuerna och de svårigheter lärarna ansåg vara förknippade med elevers eget ansvar för sitt skolarbete utgör en central utgångspunkt för denna studie. Jag blev intresserad av att undersöka hur unga såg på sig själva som elever och på sitt ansvar för arbetet i skolan för att bättre förstå den problematik lärarna upplevde i förhållande till elevers ansvarstagande.

Elevers ansvar kan grovt delas upp i elevers ansvar i relation till andra skolaktörer och i relation till arbetet i skolan. Min studie fokuserar elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete. Detta kan innefatta allt från ansvar för läxor och andra hemuppgifter till ansvar för grupparbete och att ha ordning på det material som krävs för att kunna genomföra arbetet. Jag har valt att på skolnivå ta utgångspunkt i den tid som lärare infört för elever i år 6-9 med avsikt att ge elever större självstyre och ansvar över sitt eget arbete. Denna tid ger jag beteckningen studiepass. Dessa studiepass sägs av lärarna i den inledande intervjustudien erbjuda eleverna valfrihet, flexibilitet, ett individualiserat arbetssätt och eget ansvar.

Även i skolor som inte ingår i timplaneförsöket är det vanligt att viss undervisningstid viks åt elevers eget arbete vilket betyder att problem i relation till elevers eget ansvar inte är något specifikt för skolor som arbetar utan timplan (se bl.a. Arnot, 2004; Dovemark, 2004; Österlind, 2005). Studiens problemområde, elevers ansvar för sitt skolarbete, är därför inte något unikt för skolor som ingår i försöksverksamheten utan nationell timplan.

1.3 Syfte och sammanfattning av studiens problemområde

Undersökningens övergripande **syfte** är att beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete och hur denna syn relaterar till en mer övergripande skol- och samhällsideologi.

Den officiella skolideologin går bland annat att finna i skolans styrdokument. Styrdokumentet är den officiella karta efter vilken skolans aktörer förväntas navigera. Denna karta återspeglar och återspeglas i det högmoderna samhällets ideologi/er. De dokument som styr skolans verksamhet har kommit till stånd genom politiska kompromisser vilket gör att hela skolans uppdrag är ideologiskt laddat. I det sätt på vilket styrdokumentet beskriver elevers ansvar uttrycks en rad mer övergripande idéer och värderingar som rör till exempel synen på människan/eleven, lärandet och samhället. På aktörsnivå uttrycks elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete både i elevers och lärares verbala och praktiska handlingar. Här framskymtar, liksom i styrdokumentet, idéer och värderingar som kan relateras till mer övergripande tankar om människan, lärandet och samhället. I detta ligger en maktdimension vilket gör att det är vissa idéer och värderingar som får större genomslag än andra.

Det finns en ömsesidighet mellan samhällsideologi/er, styrdokument och skolans vardagsverksamhet. Traditionellt skiljer man i samhällsforskning mellan studier som rör sig på mikro- respektive makronivå (Giddens, 1984). Jag vill undvika en sådan åtskillnad genom att utifrån min studie på klassrumsnivå göra analyser som kopplar till en mer övergripande samhällsnivå. Min utgångspunkt är att relationen mellan skolans verksamhet, skolans styrdokument och samhällsideologi/er är icke-hierarkisk i meningen att en rådande samhällsideologi både bestämmer och bestäms av den officiella skolideologin som i sin tur bestämmer och bestäms av elevers och lärares handlande. Då ideologibegreppet tidigt kom att bli en del i det problemområde jag vill

undersöka väljer jag att här presentera dess komplexitet och avslutar med att redogöra för hur jag valt att definiera begreppet i denna studie.

1.3.1 Ideologi

Enligt Berger och Luckmann (1966) har begreppet ideologi använts i så många olika betydelser att det har blivit svårt att använda det med någon exakt innebörd. Ideologi är dessutom ett bedrägligt begrepp då varje definition av begreppet i sig själv är ideologiskt (Augoustinos, 1998). Från början stod begreppet ideologi för vetenskapliga studier av mänskliga idéer men förändrades snabbt till att gälla själva systemen av idéer (Eagleton, 1996; Giddens, 1979). Innebörderna som ges ideologibegreppet kan ses utefter en skala från mycket vida till mycket snäva:

- Ideologi som ett sammansatt system av idéer, värden och trossatser som existerar i det sociala livet.
- Tankesystem som symboliserar förhållandena och livserfarenheterna hos en speciell grupp eller klass
- Tankesystem genom vilket maktrelationer, kontroll och dominans vidmakthålls genom:
 - att legitimera en grups intressen i relation till andra grupper intressen
 - att legitimera en styrande grups/klass intressen
 - att en dominerande samhällsklass tankesystem styr tänkandet också hos de grupper i samhället vars verklighet det inte beskriver = "falskt medvetande"

(inspirerat av Eagleton, 1996, Augoustinos, 1998)

Ideologi används i vardagssammanhang i betydelsen samhällsåskådning som innehåller antaganden om verkligheten, värderingar och handlingsnormer (*Nationalencyklopedins Ordbok*, 1995). Vid försöket att fånga ideologibegreppets komplexitet utgår jag från följande aspekter; makt, tro och vetande, tanke och handling.

I litteratur som på ett eller annat sätt behandlar ideologibegreppet snubblar man ovillkorligt över Marx och Engels. Aspelin gör följande övergripande beskrivning av Marx användning av begreppet: "Med ideologi menas ett

komplex av generella påståenden om tidlösa och okontrollerbara förhållanden som av dess anhängare tillskrivs verklighetshalt och hos dem fungerar som stöd för deras sociala inställning” (Aspelin, 1972, sid. 159)⁷. Detta ger en ovanligt vid marxistisk definition av ideologibegreppet. En mer traditionell beskrivning är att ideologi utgör en speciell form av verklighetsuppfattning som knyts till en speciell (dominerande) samhällsgrupps maktintressen (Augoustinos, 1998; Berger & Luckmann, 1966). Denna definition är bland annat konsekvensen av Marx kritik av en idealistisk samhällsåskådning i ”Den tyska ideologin” (Marx & Engels, 1845/1970). För Marx är ideologier produkter av de materiella förhållanden under vilka människor lever, ”Det är inte medvetandet som bestämmer livet, utan det är livet som bestämmer medvetandet” (Marx & Engels, 1845/1970, sid. 132). Genom sin maktposition får en dominerande klass ideologi en unik ställning i ett samhälle. Den kan då dölja sociala konflikter genom att föra in idéer som rättfärdigar existerande social och ekonomisk ojämlikhet. Sådana exempel är i det kapitalistiska samhället idén om individens frihet och idén om att människor bär på en drift att tävla om materiella resurser. Båda dessa exempel ligger till grund för den kapitalistiska samhällsideologin och gör de sociala förhållandena i ett kapitalistiskt samhälle meningsfulla (Augoustinos, 1998). Detta pekar på bilden av ideologier som ”sunt förnuft”, vilket innebär att vissa tankesystem är svåra att få en distans till då de ses som för-givet-tagna. Frihet och möjligheten att konkurrera ”drabbar inte alla samhällsklasser lika” men eftersom möjligheterna ändå finns bidrar det till att skapa ett falskt medvetande hos de grupper för vilka denna frihet och möjlighet att konkurrera är starkt begränsad.

Bilden av ideologi som en osann eller propagandistisk beskrivning av verkligheten ledde under 1960-talet till att många samhällsvetare övergav ideologibegreppet för, till exempel, begreppet diskurs (Karlsson, 2005). Flera har kritiserat ideologibegreppet och betraktat det som oanvändbart utifrån ett postmodernt perspektiv (se t.ex. Larrain, 1994). Andra har svarat på kritiken och argumenterat för en återupprättelse (se t.ex. Laclau, 1996).

Marx och Engels gör en åtskillnad mellan vetenskapligt och ideologiskt tänkande. Det vetenskapliga tänkandet innebär att genom metodisk observation

⁷ Aspelins definition ger en bred bild av Marx och Engels användning av begreppet ideologi. En något mer tillspetsad definition ger Liedman i en kommentar till ”Den tyska ideologin”: För Marx och Engels ”innebär en ideologi en religiös, moralisk eller filosofisk lära som innerst inne uttrycker en bestämd klass illusioner om sig själva och världen och som alltså inte uppnått den dialektiska och historiska materialismens ståndpunkt” (Kommentar av Sven-Eric Liedman till, Marx & Engels, 1845/1970, sid. 199-200).

skapa modeller som kan tillämpas för att förstå erfarenheter (Aspelin, 1972; Marx & Engels, 1845/1970). I ett ideologiskt tankesystem tolkas och beskrivs verkligheten utifrån grupper eller klassers medvetna eller omedvetna maktintressen (Berger & Luckmann, 1966). Ideologi är inte vetenskap men ideologier kan studeras vetenskapligt (Augoustinos, 1998; Marx & Engels, 1845/1970).

Althusser (1976) anser att ett samhälle visar på omedvetna och djupt liggande ekonomiska, politiska och ideologiska strukturer. Det är inte enskilda individer som spelar en avgörande roll i samhället utan kollektivet, institutionerna och strukturerna. Ideologier är det cement som håller samhällen samman och de existerar alltid genom en ideologisk statsapparat och dess praktiker. Skolan är en av dessa ideologiska maktapparater (Liedman, 1989).

Definitioner av ideologi innehåller inte nödvändigtvis en maktdimension. I vissa sociologiska definitioner saknas bilden av ideologi som konflikt och motsättning. Ideologier blir då endast den karta efter vilken aktörer orienterar sig och som bildar det kitt som håller samman grupper eller samhällen (Eagleton, 1996). Eagleton ser själv ideologi som system av begrepp och åsikter som gör världen begriplig men lägger till att bakom dessa ligger otydligt deklarerade sociala intressen. Tankesystem blir ideologiska i den diskursiva kontexten, när man kan fråga sig vem som säger vad till vem för vilket syfte. De ska vara centrala för en hel social ordning samt tjäna någras maktintresse. Det senare gör att de alltid är konfliktfyllda även när upplevelsen är att de vilar på sunda förnuftet. Detta ligger nära Giddens (1979) syn på ideologibegreppet. Enligt Giddens är ideologi, liksom all annan diskursiv kunskap, strukturerad i och för det sociala livet. Han vill inte begränsa ideologi till meningsstrukturer med uppgift att tjäna intressen hos vissa mäktiga samhällsgrupper då han, liksom Augoustinos (1998), menar att man då bortser från aktörers reflexiva kapacitet. Giddens menar att alla idésystem⁸ kan vara ideologiska. Ideologi är inte falsk medvetande och därför något som klart skiljer sig från vetenskap utan är en speciell form av kunskap som används för att dominera (Giddens, 1979). Ideologi blir då påståenden om verkligheten och de värderingar och normer som ligger i dessa påståenden.

⁸ Giddens använder idésystem och symbolsystem för att beskriva begreppet ideologi. Han talar även om ideologi som ett kulturellt system (Giddens, 1979).

Min användning av ideologibegreppet i denna studie ligger nära Giddens sätt att använda det. Med ideologi menar jag de medvetna och/eller omedvetna tankesystem som gör elevers eget ansvar i skolans värld begriplig. Dessa tankesystem kommer till uttryck både verbalt och i praktisk handling. Även om det finns inkonsistens inom de tankesystem som rör elevers ansvar så uttrycker de ändå vissa underliggande mönster av idéer, tankar och värderingar om både samhället, människan och lärandet. Skillnader i skolaktörers maktposition gör att visst ideologiskt innehåll får större genomslag än annat.

1.4 Avhandlingens disposition

I detta kapitel har jag beskrivit avhandlingens utgångspunkt och preciserat dess syfte. I nästa kapitel beskrivs ansvarsbegreppet som ett moraliskt fenomen. Två principiellt olika sätt att se på ett ansvarsfullt handlande presenteras och synen på ansvar relateras till en samhälls- och individnivå.

Den ökade fokuseringen på elevers eget ansvar för sitt skolarbete är ett av många uttryck för den omstrukturerings som skett i den svenska grundskolan under de senaste femton åren och som försöket med en skola utan timplan är en konsekvens av. I kapitel tre görs först en genomgång av begreppet ansvar i större skolutredningar och i läroplanstexter. I kapitlets andra del presenteras forskning med fokus på aktörsnivå respektive studier med fokus på skolan som samhällsinstitution.

I kapitel fyra presenteras inledningsvis de teoretiska antaganden som i det första skedet påverkade studiens uppläggning. Därefter redogörs för de begrepp som kom att bli de centrala verktygen vid bearbetningen av det empiriska materialet.

I det femte kapitlet beskrivs studiens uppläggning och genomförande.

Resultaten redovisas i kapitel 6 till 9. I kapitel sex beskrivs elevers och lärares bild av elevers ansvar för skolarbetet under studiepassen. I samma kapitel beskrivs studiepassens form och innehåll och elevers och lärares inställning till dessa undervisningspass. I kapitel 7 och 8 tolkas lärares och elevers strukturering av elevers ansvar under studiepassen i relation till strukturingsprocessens två dimensioner, regler och resurser. I kapitel 9

betraktas elevers och lärares syn på elevers ansvar ur ett ideologiskt perspektiv samt knyts till några ideologiska strömningar i det högmoderna samhället.

I kapitel 10 sammanfattas och diskuteras studiens resultat.

2 Ansvar som ett moraliskt fenomen

Ansvar har blivit ett allt viktigare begrepp i skolans vardagsarbete och i relationen mellan skolans aktörer. Ansvarsbegreppet används ofta relativt oproblematiskt och dess innebörd tas ofta för given. Innebörden av ett ansvarsfullt agerande visar sig dock inte så självklart. I lexikala förklaringar är det vanligt att koppla ansvar till skyldigheter (se t.ex. Köhler & Messelius, 2001; Malmström *et al.*, 1999, *Nationalencyklopedins Ordbok*, 1995). Underförstått finns det normer och regler som reglerar vad som anses acceptabelt. Ansvar blir då lätt en fråga om rättigheter och skyldigheter och faller då under en form av rättviseetik (Kohlberg, 1981). Ett annat exempel är när ansvar knyts till ansvar för andra snarare än till normer och regler (*Ord för ord: svenska synonymer och uttryck*, 1992) och då faller under en form av omsorgsetik (Gilligan, 1985).

Värderingar är en viktig del av i ett ideologiskt tankesystem. Dessa för med sig en rad etiska och moralisk överväganden. Det betyder i sin tur att det kunskapsfält som elevers ansvar för arbetet i skolan är en del av kan ses ur ett etiskt och moraliskt perspektiv⁹ speciellt när syftet är att finna ”ett” bakomliggande ideologiskt innehåll. Jag har därför valt att i detta kapitel betrakta elevers ansvar för sitt skolarbete som ett moraliskt fenomen för att i kapitel 3 närmare gå in på ansvar som ett skolfenomen. Syftet med detta kapitel är att bättre förstå vilka olika innebörder som kan läggas i ett ansvarsfullt handlande. Först beskriver jag två principiellt olika sätt att se på ansvarstagande; att ta ansvar genom att svara an mot allmänt givna regler och normer och ansvar som något som kommer inifrån en individs egen övertygelse och anpassas till situationen. Därefter ger jag en beskrivning av ansvarsmoral i relation till det högmoderna samhället. Kapitlet avslutas med att betrakta ansvar i ett relationistiskt perspektiv, i ansvar för sig själv och andra.

⁹ Moral = oreflekterade handlingsnormer (Colnerud, 1995). Yttre handlingar – hur vi beter oss (Sigurdson, 2002). Etik = moralens teori, medvetna principer som grund för normer och värderingar. Alla har en reflekterad eller oreflekterad moral men alla har inte en etik (Colnerud, 1995). Etiken är byggd på en inre övertygelse (Sigurdson, 2002).

2.1 Två principiellt olika sätt att betrakta ansvarstagande

Enligt Lucas (1993) finns det vissa generella drag i ett ansvarsfullt beteende:

I shall think about what I am doing, rather than act thoughtlessly or on impulse, and act for reasons that are faceable rather than ones I should be ashamed to avow. Equally, I shall give thought to the situation generally, keep an eye out for anything that needs to be done, and take care that nothing in my sphere of responsibility that needs to be done is left undone, and that if anything goes amiss I shall be ready to put things right again... A responsible person is one that can be left in charge, who can be relied on to cope, who will not sloe off, leaving the job undone, or switch off, leaving the business unattended to. So long as a responsible person is responsible, you can sleep easy, knowing that no extra vigilance on your part is called for, and that he will see to it that all goes well.

(Lucas, 1993 sid. 11)

En ansvarsfull person är en aktör som handlar med eftertanke och som andra kan lita på. Motiven bakom handlingarna är viktiga vilket, enligt Lucas, inte betyder att människor alltid kan uttrycka dem.

För att förstå ett begrepps mening måste hänsyn tas till det sociala och kulturella sammanhang i vilket det uppträder. Det betyder att det inte finns någon inneboende mening i begreppet ansvar som är universellt och för alla och alltid givet. Hur begreppet ansvar används av lärare och elever i den svenska skolan har både med den västerländska kulturen i stort och med skolan som kultur och social kontext att göra. Utifrån ett moraliskt perspektiv kan man göra en grov indelning och finna i huvudsak två innebörder i att vara en ansvarsfull individ. Dessa är grundade i olika sätt att förstå människan och verkligheten.

Svara an mot givna regler och normer

Begreppet ansvar relaterar här till en juridisk innebörd och frågan om att ställas till svars. Att ta ansvar innebär att genomföra något på ett enligt gängse samhällsnormer legitimt sätt. En individ skall kunna svara för att de uppgifter han/hon får sig tilldelade utförs så som det förväntas. Ansvar är något som visas upp utan att det nödvändigtvis är förankrat i det egna självet. Det finns yttre kontroll i form av lagar och normer som utgör en mall för vad som betraktas som ansvarsfullt. Följer man dessa allmänna principer så håller man sig inom ramen för ett ansvarsfullt beteende (Johansson, 1998). Att ta ansvar

kan hänföras till ett pliktetiskt betraktelsesätt då det blir en moralisk skyldighet att leva upp till yttre (och inre) krav.

Bauman (1996) beskriver hur vi har utvecklat en ”vana” att lämna över vårt moraliska ansvar till institutioner som utvecklar regler för ett acceptabelt handlande. Samtidigt finns det alltid många olika motstridiga regler och krav då vi lever i ett komplext socialt och kulturellt sammanhang med en rad konkurrerande intressen. Som grund för att se ansvar som att svara an mot yttre regler och krav ligger, enligt Bauman (ibid.), antagandet att människan är slav under sina drifter. Det finns därför ett behov av att, genom yttre styrning och kontroll, hjälpa människor att leva tillsammans utan att riskera att de förgör varandra. Den yttre styrningen hjälper en människa att handla ansvarsfullt mot andra även i situationer då han/hon kanske inte själv direkt gynnas. Detta betyder att tydliga normer och regler i skolan och en stark känsla av plikt hos eleverna skapar ett ansvarsfullt beteende.

Trots att människor genom normer och regler försöker skapa en säker grund för handlingar så finns det oftast i en och samma situation inte bara ett sätt att visa ansvar. Det finns många olika motstridiga normer och regler, vilket lätt leder till konflikter. Egna värderingar kan komma i konflikt med det uppdrag man förväntas genomföra vilket kan leda till en auktoritetskonflikt. Ett uppdrag kan också leda till en konflikt mellan en individs olika positioner. I positionen som elev kan till exempel att ta ansvar ha en annan innebörd än när man ser sig i positionen som klasskamrat (Johansson, 1998; Svedberg, 1992).

Svara mot situationen

Att visa sig ansvarsfull är något annat än att okritiskt följa uppställda regler. Var och en måste bära sitt eget ansvar. Det förutsätter att människor utvecklar ett eget omdöme som gör det möjligt att anpassa handlandet efter situationen och att handla självständigt. Ansvarstagandet är en process och i samspel med andra skapas ett självständigt subjekt. Det finns ett dialektiskt förhållande i vilket en individ är både en del av ett socialt sammanhang och självständig genom förmågan att ta egen ställning. Människan är samtidigt både ett ”offer” för omständigheterna och har förmåga att förändra. Att ta ansvar innebär därför en viss kreativitet då en individ inte bara är ett offer för existerande krav och förgivet-tagna värderingar utan också kan ta självständig ställning till sitt handlande. Man kan väga ihop och ta hänsyn till egna och andras behov och synpunkter. Principer, normer och regler blir då inte något att följa utan de utgör bollplank i den process som formar förmågan att ta ansvar. Kreativitet

blir en förutsättning för ansvar, att kunna svara och handla självständigt (Bauman, 1996). Detta betyder att skolans elever måste utveckla en egen övertygelse och känsla för innebörden av ett ansvarsfullt beteende i relation till de olika krav de möter i skolan.

Løgstrup (1986) poängterar att ansvar förutsätter en fri vilja. Ansvar är något människor själva är bärare av när de konfronteras med motstridiga handlingsalternativ. I sådana situationer kan en person inte gömma sig bakom ett regelverk utan måste själv bestämma vad som är rätt och fel. I valsituationer visar människor ansvar genom att både svara inåt mot sig själv och utåt mot omgivningen. Ansvar utgår från ett reflekterande förhållningssätt där en person både för en dialog med sig själv och med sin omgivning.

Enligt Bauman (1996) finns moraliskt ansvar från början rotat i hur människor är, vi är våra egna moraliska agenter. Begreppet ansvar blir enligt Bauman betydligt mer komplicerat när det sätts i relation till samhället i sin helhet. I ett samhälle skapas behov av att upprätta en samling normer och regler och dessa upplevs ofta av individerna som något som ligger utanför dem själva. Det ansvar som en person känner i relation till "den andre" upplevs då avpersonifierat. När människor underkastar sig principer som inte inlemmas med självet blir ansvarstagandet över handlingar svagt. Bauman skiljer mellan närhetsetik och etik som visas mot mer abstrakta fenomen eller objekt. Han har i studier av tyska judars situation under nazismen beskrivit denna skillnad mellan närhet och distans. Många tyskar trodde på propagandan som svartmålade det judiska folket och gav dem skulden för landets svårigheter. Samtidigt såg många tyskar inte detta som något som gällde den jude de hade som granne eller på annat sätt hade en nära relation till (Bauman, 1991, 1996). "Den andre" som *abstrakt kategori* har helt enkelt inte samband med 'den andre' som jag känner" (Bauman 1996, s.143).

I de flesta samhällen existerar de två olika innebörderna av begreppet ansvar parallellt. I vissa kontexter dominerar någon av dem över den andra.

2.1.1 Ansvarsmoral i det högmoderna samhället

Vilken definition av begreppet ansvar vi än ansluter oss till innebär de var och en på sitt sätt att individer tvingas leva med osäkerhet och otrygghet. Även om

de regler som finns följs är det omöjligt att skapa regler som gäller för alla i alla situationer. I ett samhälle finns dessutom intressekonflikter och maktfaktorer som skapar olika krav och behov. Ses ansvar som avhängigt av den egna förmågan att göra självständiga bedömningar ställer det stora krav på kreativitet och egen omdömesförmåga. Att fatta ett ansvarsfullt beslut innebär många gånger ett dilemma¹⁰. Att leva i osäkerhet innebär i sin tur påfrestningar på den mentala hälsan. Om skillnaden mellan intentionerna med ett handlande och de praktiska konsekvenserna i form av bl.a. reaktioner från människor i omgivningen är för stor kan det leda till en känsla av ojämvikt¹¹ och otrygghet.

Bauman (1995) anser att den osäkerhet som det individuella ansvaret medför är svår för individen att bära och att det under olika historiska perioder har utvecklats skilda sätt att tackla denna problematik. Under förmoderniteten var det främst religionen som gav ledning för hur en individ skulle ta moraliskt ansvar. Det religiösa ramverket befriade den enskilde från ett individuellt moraliskt ansvarstagande. Under moderniteten skedde en befrielse från individuellt moraliskt ansvarstagande genom lagliknande koder, regler och konventioner som bars upp av samhällets institutioner. Det anammades en syn att människan måste tvingas att vara moralisk genom att tvingas att inte följa sina känslor utan i stället lära sig att kalkylera (ibid.). Människor lockas att avsäga sig sin moraliska autonomi till de regelverk som finns inom de institutioner i vilka hon verkar.

Detta sätt att se på ansvar som att svara an mot givna regler och mål lever kvar även under högmoderniteten men genom förändringar i det västerländska samhällets ekonomiska och sociala struktur sker även förändringar i synen på det moraliska ansvaret (Bauman, 1995, 1996). Alla områden av det sociala livet är öppna för kritiskt ifrågasättande vilket också påverkar synen på moraliska värden. Det utvecklas en moralisk relativism vilket gör att individer tvingas ta ansvar för sina egna liv och framtid och att göra detta i en kontext av växande osäkerhet (Beck, 1998). Världen håller på att förlora den enhet och kontinuitet som vi tidigare trodde fanns. Både det ekonomiska och sociala livet karaktäriseras av fragmentisering, diskontinuitet och inkonsistens (Bauman, 1995, 1996). Samhället byggs upp på privatisering, avreglering och decentralisering vilket avspeglar sig både i den ekonomiska, sociala och emotionella sfären. Den självstyrande individen och den individuella friheten hålls fram som ideal.

¹⁰ En situation som innehåller val mellan likvärdiga alternativ (Berlak & Berlak, 1981)

¹¹ Inspirerat av Piagets adaptationsprocess (Piaget, 1972).

Bauman (1995, 1996, 2002) ser både faror och möjligheter i de förändringar som sker i det högmoderna samhället. En allt för stark fokusering på individen kan leda till en egoistisk individualism. Frihet blir till exempel att kunna gå när andra möjligheter uppenbarar sig. Det individuella ansvaret existerar i relation till den individuella friheten. Denna frihet kan bli en frihet på andras bekostnad då den kan tolkas som en frihet från åtagande mot andra. Allt som kan upplevas som ett beroende blir en motsats till frihet. Att ta ansvar för de krav som ställs på individen från andra kan då lätt upplevas som en inskränkning av den personliga friheten. Strävan efter jämvikt och harmoni ställs också på helt nya prov då den högmoderna människan bara har sig själv att rådfråga. Det finns samtidigt en möjlighet att fly friheten genom att söka sig till nya (eller gamla) auktoriteter. Samtidigt ser Bauman en större möjlighet för individen att utveckla ett moraliskt ansvar för sig själv och andra som är grundat i det egna självvet. Ett moraliskt ”jag” kan bildas genom ansvar snarare än genom kunskaper om regler.

Inte minst ungdomar har i det högmoderna samhället kopplats bort från många av de normer och traditioner som tidigare styrde moraliska val. Ziehe (1984) för in begreppet ”kulturell friställning” för att beskriva dessa förändringar i socialisationsprocessen. Han ser, liksom Bauman, dessa förändringar både som en möjlighet och en fara. Fler ungdomar har nu chanser som tidigare var utom räckhåll för stora ungdomsgrupper. Det finns också en större möjlighet att utveckla en inre moralisk styrka som vägledning för handlandet. Men genom att den yttre styrningen försvagas blir ungdomar också mer utlämnade till sig själva och sitt eget omdöme. Livet blir en enda lång kamp för självförverkligande. Det skapas en bild av att allt är möjligt vilket lätt leder till orealistiska förväntningar på livet. Valmöjligheterna uppfattas lätt som oändliga men är i realiteten till stor del skenbara. Upplevelsen av till synes obegränsade möjligheter leder lätt till prestationsångest och beslutskonflikter och öppnar, enligt Ziehe (1986), upp allt större områden där de fria marknadskrafterna kan utöva inflytande över ungdomars liv. Frågan är om normer och regler som guidar synen på moraliskt ansvar fortfarande till stor del kommer utifrån men att tron på den enskildes obegränsade makt över sitt eget liv gör denna styrning svårare att upptäcka?

I Skolkommitténs betänkande ges en beskrivning av förändringar i socialisationsmönstren i dagens samhälle. Denna beskrivning är inspirerad av Ziehes (1984, 1986) studier av barn och ungas livsvärld i det högmoderna samhället. Förändringarna kan i korthet beskrivas som:

- En fokusering på barn och ungdomar som individer med rätt att styra över sina egna liv
- En ökad grad av självreflektion som både leder till större självmedvetenhet och egocentricitet
- Ett nytt sätt att förhålla sig till auktoriteter som innebär mindre avlydnad och mer av ifrågasättande
- En ökad tro på att det går att förändra även sådant som tidigare ansågs givet av traditionen
- En förändrad tidsuppfattning där unga i dag är mer upptagna av nuet än av att arbeta för ett avlägset mål
- Ett nytt sätt att se på framtiden där de unga inte längre så gärna planerar för en avlägsen framtid, speciellt om det är tveksamt om planerna lönar sig.

(SOU, 1997:121, sid. 38)

2.1.2 Ansvar i relation till sig själv och andra

Ansvar betraktas oftast som något man visar i relation till andra men ansvar kan också vara något man visar i relation till sig själv. I sin analys av moderniteten beskriver Giddens hur den allmänna osäkerheten i det högmoderna samhället och de ständiga valsituationer människor ställs inför påverkar utvecklingen av självet (Giddens, 1995, 1996, 1997, 2003). Tidigare bestämdes identiteten av yttre förhållanden och traditioner. Nu har skapandet av en identitet blivit ett reflexivt projekt som den enskilde själv bär ansvar för. Detta kan tolkas som att en individ har obegränsade möjligheter att bli den hon själv väljer att bli. Samtidigt beskriver Giddens hur tillit och trygghet som skapats i relation till andra är av grundläggande betydelse för hur stora valmöjligheter en individ anser sig ha. Det utvecklas ett dialektiskt förhållande mellan det ansvar varje människa har för att skapa sin egen identitet och det ansvar andra tar för att lägga grunden för en känsla av tillit och trygghet.

Samtliga parter har ansvar i och för en relation. Oavsett om man ser på ansvar som ett sätt att svara an mot givna regler och normer eller som att självständigt svara mot situationen så kan det uppstå dilemman i relation till andra. Bauman (1996) gör en åtskillnad mellan att utveckla ett ansvarsfullt förhållande i nära relationer och i ett större socialt sammanhang. En nära relation betecknar en relation inom mikrosystemet där interaktionen sker ansikte mot ansikte och där

det finns en känslomässig bindning (Bronfenbrenner, 1980). I en nära relation är det inte svårt att utveckla en vilja att ta ett eget självständigt ansvar gentemot den andre. Vi tolkar den andres behov och drar därefter våra egna slutsatser om vad som är hans/hennes bästa. Viljan att ta ansvar balanserar alltid mellan omsorg om den andre och risken för att denna omsorg utvecklas till ett inte önskvärt maktförhållande. Omsorg kan lätt skapa ett beroende som i sin tur hindrar den andre från att ta eget självständigt ansvar. Detta kan leda till förtryck i stället för omsorg då man kan utge sig för att veta vad som är bäst för den andre (Bauman, 1996; Løgstrup, 1986).

Går man bortom de nära, känslomässiga relationerna i mikrosystemen och ser till mer professionella relationer i mikrosystemen och relationerna i mesosystemen (Bronfenbrenner, 1980) skapas i dessa ett avstånd som, enligt Bauman (1996) gör det svårt att upprätthålla känslan av ansvar som något som kommer inifrån. Ansvaret avlägsnas från den enskilde individen och läggs som regler som skall följas. När personer får makt att bestämma över andra uppfattas detta också som att det moraliska ansvaret flyttas från den enskilde individen till någon/något utanför individen. Tar staten och dess institutioner över ansvaret sövs det moraliska subjekt ned (ibid.). Ansvarsfullhet mot sig själv och andra visas då lättast genom att svara an mot de regler och normer som finns.

Løgstrup (1986) menar att relationer till andra också innebär ett ansvarförhållande. Som lärare har man till exempel elevernas frihet och självständighet i sin hand. En önskan att som lärare vilja ta ett alldeles för stort ansvar för eleverna främjar enligt Løgstrup inte i det långa loppet det övergripande ansvaret man har att göra eleverna fria och självständigt gentemot en själv.

Løgstrup (1986) ger fyra riktlinjer för en ansvarsfull relation:

1. Ansvar betyder inte att svara för hur andra reagerar på mina handlingar då det skulle vara att ta bort den andres ansvar för sitt eget liv.
2. Jag kan bara vara ansvarig för mig själv och mina egna handlingar.
3. Jag är ansvarig för den andre i den utsträckning som den andre är beroende av mitt omhändertagande.
4. En ansvarig handling är att hjälpa den andre att själv bli ansvarig.

Att visa ansvar blir på detta sätt ett dialektiskt förhållande mellan omsorg och frihet.

En relation mellan människor innebär alltid ett maktförhållande. Det finns olika sätt att se på maktrelationen mellan lärare och elev/er även om målet med relationen, att fostra starka och självständiga individer med förmåga att ta ansvar för både sin egen och samhällets framtid, är den samma. Arendt (1961) ser skolan som bron mellan det privata (familjen) och det offentliga (det politiska livet) och mellan tradition och framtid. Föräldrarnas uppgift är att ge barn skydd och omvårdnad. Lärarens uppgift är att fortsätta detta arbete genom att vårda och skydda barnen och samtidigt varsamt lotsa dem in i offentligheten. I detta arbete måste lärare, enligt Arendt, utgöra tydliga auktoriteter, vilket betyder att ta på sig det fulla ansvaret för skolans form och innehåll. Barn kan inte med hjälp av sitt eget omdöme orientera sig in i vuxenvärlden utan söker vuxnas auktoritativa guidning. Misslyckas vuxna med att vara auktoriteter blir barn mer konforma med kamratgruppen, vilket lätt leder till ett negativt gruppträck. Drar vuxna sig undan sitt ansvar betyder det att de avsvär sig ansvaret för den värld de ska överlämna till sina barn (Arendt, 1954/1993).

Trondman (2003) hänvisar till den ojämlika relationen mellan lärare och elever och poängterar, liksom Arendt, lärares asymmetriska ansvar för barn och ungdom. Det betyder att lärare bär det största ansvaret för elevernas välbefinnande i skolan. Att inte ta på sig detta är att svika sin uppgift. Lärare måste vara medvetna om sitt ansvar och praktisera sin auktoritet på ett sätt som leder till att det relationskapital som byggs upp bidrar till att eleverna känner att de av lärarna får omsorg men Trondman poängterar också elevers rätt till en känsla av frihet. Løgstrup (1986) ser som den vuxnas ansvar att upphäva denna asymmetri i relationen till barn och unga. Målet är att fostra starka och självständiga individer vilket i skolan kan kopplas till uppdraget att skapa ett demokratiskt förhållande mellan skolans aktörer, menar han.

Den överordnade position gentemot eleverna som traditionellt ligger i att vara lärare gör att de strategier som lärare väljer för att hjälpa elever att utveckla ansvarstagande för skolarbetet har stor betydelse. Enligt Colnerud (2004) är det möjligt att utkristallisera flera olika insatser för skolans moraliska normpåverkan. Varje insats utgår från olika antaganden om hur en individ blir

moralisk. Med utgångspunkt från Colneruds (ibid.) beskrivning går det att skissa fyra sätt på vilka lärare kan påverka elever att bli ansvarstagande individer:

- Att följa regler – elever utvecklar ett ansvarsfullt beteende genom att följa de regler som satts upp för arbetet i skolan.
- Intellektuell reflektion – elever utveckla ett ansvarsfullt beteende genom att de ges möjlighet att reflektera och pröva rimligheten i de regler som satts upp för arbetet i skolan.
- Inläring – elever utvecklar ett ansvarsfullt beteende genom att gradvis lära sig att handla ansvarigt och att i detta känna tillfredsställelse.
- Omsorg – elever utvecklar ett ansvarsfullt beteende genom att lärare visar dem omsorg. Eleverna känner genom lärares omsorg uppskattning och bekräftelse och blir då mottagliga för de normer för ett ansvarsfullt beteende som lärarna ger uttryck för.

En femte insats för att skapa ansvarstagande individer är, enligt Colnerud (ibid.), att inte göra något alls. Bakom detta ligger antagandet att barn har en naturlig ansvarskänsla och skolan kan skada denna genom att avsiktligt försöka påverka dem. De flesta lärare väljer säkert flera av dessa strategier. Med hänvisning till den maktrelation som råder i skolan är det viktigt att lärare är medvetna om vilken eller vilka strategier de använder och varför.

2.2 Sammanfattande reflektioner

I litteraturen beskrivs två parallella förklaringsmodeller för vad det innebär att ta ansvar, att svara an mot regler och normer och att svara mot situationen. De har båda stor betydelse för människors moraliska tänkande. Båda innebörderna visar sig också i människors handlande. Kopplat till skolan kan ansvar å ena sidan innebära att elever ska följa de normer och regler som satts upp för verksamheten. Å andra sidan kan ett ansvarsfullt beteende innebära att elever utvecklar en förmåga att själva reflektera över de regler och normer som finns och i konkreta situationer göra egna ställningstaganden vad gäller ett ansvarsfullt beteende. Båda förklaringsmodellerna innebär ett visst mått av osäkerhet. Det är lätt att förstå den osäkerhet som kan drabba elever som självständigt reflekterar över skolans normer och regler. Men också de elever som oreflekterat följer skolans regler och normer kan hamna i osäkerhet då dessa kan vara både tvetydiga och motsägelsefulla. Med förändringarna i det

högmoderna samhället har denna osäkerhet blivit högst påtaglig. En osäkerhet som också påverkar både lärares och elevers vardag. Samtidigt gör en ökad individualism att den självstyrda eleven hyllas som ett ideal. Elever förväntas både följa de normer och regler som satts upp för arbetet och agera självständigt och under eget ansvar. För man här in inflytande, vilket i skolans styrdokument kopplas nära ihop med ansvar, så får distinktionen mellan de två olika sätten att se på elevers ansvar en någon annan framtoning. Genom inflytande skulle de båda sätten att se på ansvar kunna närma sig varandra. Distinktionen kanske till och med skulle visa sig helt meningslös/ointeressant.

I detta kapitel har jag visat hur man kan förstå ansvar som ett moraliskt fenomen. Ansvar är nära relaterat till både frihet, fri vilja, inflytande och demokrati. Betyder ansvar att elever ska svara an till redan fastställda normer och regler fordras inget större frihetsutrymme vilket också begränsar inflytandet. Ju större kraven är på att en elev ska kunna ta självständig ställning desto större frihetsutrymme fordras och desto större inflytandet krävs. Utvecklingen av ett eget ansvar blir ett led i skolans demokratiska fostran.

När det gäller ansvar i relation till andra har närhet och distans betydelse för hur ett ansvarsfullt förhållningssätt konstrueras och vidmakthållas. I nära relationer är det lättare att handla ansvarigt utifrån en inre övertygelse och/eller känsla. Utifrån detta närhetsetiska resonemang skulle man kunna dra slutsatsen att det ansvar en elev känner för sitt skolarbete vilar på det ansvar eleven känner för sig själv. Det är svårt att tänka sig en större närhet än den till det egna jaget.

Det finns olika sätt att se på hur ett ansvarsfullt beteende utvecklas. Viljan att ta eget ansvar kan ses som en del i en mognadsprocess (se t.ex. Piaget, 1972). Att utveckla ett eget ansvarstagande kan också ses som en inlärningsprocess. I denna process ses direkt erfarenhet av att ta ansvar som viktig vid utvecklingen av en djupare inre medvetenhet (se t.ex. Dewey, 1998). I detta erfarenhetslärande spelar interaktionen med andra en viktig roll. Synen på vuxnas roll i denna läroprocess varierar från att de bör agera stödjande men inte styrande till att de har en avgörande betydelse i elevers arbete med att utveckla en djup förståelse för ansvarstagandets komplexitet (se t.ex. Vygotskij, 1999).

Det finns också olika sätt att se på vuxnas roll i barns och ungas utveckling av ansvarstagande. Ett är att barn och unga bäst lär sig ett ansvarsfullt beteende i samarbete med jämlikar, det vill säga i kamratrelationer (se t.ex. Piaget, 1972).

En rakt motsatt syn är att det är vuxna som måste ta det fulla ansvaret för elevers liv i skolan då vuxna har att se till alla elevers bästa och därigenom kan motverka den makthierarki som skapas inom kamratgruppen. En tredje slutsats är att lärare bör utnyttja sin makt till att utveckla ett samspel med eleverna som syftar till att ge dem inflytande och därmed också ansvar över arbetet i skolan.

3 Ansvar som ett skolfenomen

Den ”officiella” skolideologin kommer bland annat till uttryck i skolans styrdokument och i statliga utredningar. För att få en förståelse för skolans officiella syn på elevers ansvar inleder jag detta kapitel med en beskrivning av hur begreppet ansvar används i ett urval av större statliga utredningar som gjorts inom skolans område. Jag gör också en genomgång av användningen av ansvarsbegreppet i de allmänna delarna i skolans läroplaner. I kapitlets andra del presenteras skolforskning som på ett eller annat sätt kan relateras till elevers ansvar för arbetet i skolan.

3.1 Ansvar i den officiella skolideologin

3.1.1 Ansvar i större skolutredningar

Under slutet av 1900-talet har talet om elevers ansvar blivit mer frekvent i utredningstexter om skolan. I tidiga dokument är begreppet ansvar ofta något undanskymt. Indirekt går det ändå att utläsa något om förväntningarna på elevers ansvar.

I skuggan av andra världskriget tillsattes 1940 en skolutredning med syfte att reformera den svenska skolan. Utredningen levererade en rad betänkanden mellan år 1944 och år 1947¹². Dessa betänkanden visade på en värdeförskjutning i synen på skolans uppgift (Richardson, 2003). I anvisningarna till utredningsarbetet angavs att skolan i allt för stor utsträckning fokuserat sitt kunskapsförmedlande uppdrag och att utredningens uppdrag var att lägga grunden till en skola där fostransuppdraget i vid mening blev framträdande. Skolan skulle stå i samhällets tjänst och barn och unga skulle uppfostras efter samhällets krav. Det fanns ett litet intresse för den enskilde elevens personlighetsutveckling. Beredskapstidens krav på nationell samling återspeglades i kravet på en skola där fostran hade till syfte att skapa sunda, disciplinerade, karaktärsfasta och modiga individer med en stark lojalitet mot landets traditioner. Elevers ansvar blev ett ansvar att bidra till nationens bästa genom att svara an mot skolans och samhällets krav.

¹² 1940 – 1945 styrdes Sverige av en samlingsregering. Ecklesiastikminister var Gösta Bagge (h). 1945 ersattes samlingsregeringen av en socialdemokratisk regering.

I skolutredningens betänkande 1946 hade det skett en förändring i utredningens fokus. Från en fostran byggd på beredskapstidens krav på disciplin och lojalitet framfördes nu krav på en skola där eleverna fostrades i en demokratisk anda (ibid.). Skolan förväntades inte bara fostra elever att tjäna samhället utan syftet var också att hjälpa elever att utveckla den egna personligheten. Honnørsorden var nu intellektuell självständighet, kritiskt tänkande och personligt ansvarstagande. 1940-års skolutredning ersattes av 1946 års Skolkommision. I kommissionens betänkande 1948 slogs fast att skolans främsta uppdrag var att fostra demokratiska individer och att de individuella förutsättningarna var utgångspunkten för denna fostran. Demokratisk fostran var nära kopplad till elevers inflytande, ett inflytande som förutsatte förmågan att kunna och vilja ta ansvar. En ansvarsfull elev var nu en elev som tog ansvar för demokratiskt fattade beslut.

Den skolreformer som tog sin början 1940 fick som resultat införandet av den obligatoriska nioåriga grundskolan 1962. Detta ledde till en rad utmaningar. En av dessa var att anpassa skolans inre arbete till de nya krav som kom att ställas på skolverksamheten. År 1970 tillsattes en parlamentarisk utredning som hade som uppgift att se över skolans inre arbete, SIA-utredningen ¹³. Utgångspunkten var att den förändring av det svenska skolsystemet som införts också kom att ställa krav på en förändring av skolans undervisningsorganisation och undervisningsmetodik. SIA-utredningen föreslog en rad förändringar som till exempel införande av arbetslag, en samlad skoldag och ett ökat elev- och föräldrainflytande över skolverksamheten (SOU, 1974:53). I utredningsförslaget ligger en betoning på elevers aktiva medverkan i utformningen av skolmiljön och en aktiv medverkan sägs också förutsätta ett aktivt ansvarstagande. För att eleverna ska ges möjlighet att ta ett ökat ansvar både för arbetsmiljön i stort och för sitt eget skolarbete fordras att de ges ett friutrymme. Detta utrymme förväntades eleverna få genom en satsning på praktiska och laborativa arbetsformer och tydligare formella vägar för inflytandet. I "SIA-skolan" blev medansvar ett centralt begrepp vilket också visar sig i 1969 års läroplan, Lgr69 (Skolöverstyrelsen, 1969). Elever skulle inbjudas att under lärarnas ledning ta ansvar för arbetet i skolan.

De under 1970-talet uppmärksammade bristerna i skolans arbetsmiljö ledde också till att skolminister Britt Mogård 1978 tillsatte en arbetsgrupp med

¹³ SIA = skolans inre arbete

uppgift att konkretisera de grundläggande värden som ansågs gemensamma för det svenska samhället (Mogård, 1981). Arbetsgruppen (kallad normgruppen) slog fast att skolan, tillsammans med hemmen, skulle vara med och dela på ansvaret för barns och ungas sociala utveckling. Elevers eget ansvarstagande sågs som en del i den moraliska utvecklingen. Målet var att fostra till självständighet och ge förutsättningar för barn och unga att under eget ansvar ta ställning och utforma sin egen livsstil. Man ansåg att viljan att ta ansvar skapas genom att vuxna agerar förebildligt och i samspel med eleverna utvecklar ett demokratisk förhållningssätt under minsta möjliga tvång. Mognad spelar enligt arbetsgruppen en avgörande roll för barns möjligheter till eget ansvar. ”En kritisk gräns i barnets moraliska utveckling går mellan att leva på andras moral – vara likriktad (konform) – och att leva på sin egen moral – veta det rätta och göra det för dess egen skull” (Utbildningsdepartementet, 1979, sid. 36). Normgruppen ansåg att en stark självkänsla och förmågan att kommunicera förutsätter goda begreppskunskaper. De gör på det sättet en koppling mellan skolans kunskapsmeddelande uppgift och uppgiften att fostra (Utbildningsdepartementet, 1979).

Under 1990-talet fortsatte decentraliseringssträvandena inom skolan med införandet av en mål- och resultatstyrning. Detta fordrade en anpassning av skolans styrdokument då de lokala aktörerna skulle ges ett ökat inflytande och ansvar över undervisningens form och innehåll. Förarbetet till den nya läroplanen, Lpo94, skedde i ett regeringsskifte. Arbetet påbörjades av en socialdemokratisk regering med Göran Persson som skolminister och övertogs av en borgerlig regering med Beatrice Ask som skolminister. Var och en av regeringarna gav direktiv till utredningen. I Perssons direktiv, Dir 1991:9 (SOU, 1992:94) poängteras betydelsen av elevers inflytande och ansvar för att uppnå en god inläring och kravet på att elever ges möjlighet att utveckla kompetens för detta inflytande och ansvarstagande. I Asks direktiv, Dir 1991:117 (SOU, 1992:94) finns också en nära koppling mellan inflytande, ansvar och skolans uppdrag att uppmuntra elever att med stigande ålder ta ett allt större ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Detta pekar på en politisk enighet vad gäller vikten av både elevers inflytande och elevers ansvar i skolan.

Utvecklingspsykologiska tankegångar med en individualistisk utgångspunkt fick under 1900-talet ett allt större inflytande på det sätt på vilket skolverksamheten betraktas (se t.ex. Eliasson, 1972; Gustafsson *et al.*, 1981; Hermansson, 1974). Det betyder att skolans mål framför allt är den enskilde elevens

personlighetsutveckling och att individens intresse och behov ska ligga till grund för skolans verksamhet. För den ideologi som kommer till uttryck i större skolutredningar och i läroplanerna betyder det bland annat att elevernas individuella ansvar betonas. Att utveckla ansvarstagande blir ett led i utvecklingen av den egna personligheten.

Huruvida dessa tankegångar fortfarande har ett avgörande inflytande på den officiella skolideologin råder det delade meningar. I läroplanskommitténs (SOU, 1992:94) betänkande skriver till exempel Carlgren att inlärningsforskning håller på att distansera sig från en individualistisk utgångspunkt. Det sociala sammanhanget har fått en allt större betydelse för förståelsen av barns och ungas lärande och utveckling. ”På så sätt har inlärningsforskningen närmast sig skolsituationen, där ju individens inläring sker i ett kollektivt sammanhang” (Skolverket, 1994, sid. 26). Carlgren menar att förändringen av synen på lärande inom inlärningsforskningen har gått från att se lärande som införlivandet av yttre kunskaper utifrån elevens mognadsnivå till att se lärande som ett samspel mellan individ och miljö.

Med traditioner från SIA-utredningen tillsattes 1995 en skolkommitté med uppgift att stimulera en utveckling av skolans inre arbete i den nya läroplanens anda. Kopplingen mellan ansvar och inflytande utvecklades här vidare liksom synen på inläring som en samspelsprocess (SOU, 1997:121). En av kommitténs konkreta förslag var avskaffandet av den nationella timplanen då denna sågs som ett av hindren för utvecklingen av en mål- och resultatstyrd skola med stort handlingsutrymme på lokal nivå. Ett förslag som utgör bakgrunden för denna studie.

Sammantaget kan vi alltså konstatera att ansvarsbegreppet i större skolutredningar under 1900-talet har betonat ansvar i relation till två av skolans uppdrag, att bibringa barn och unga demokratisk fostran och att stödja deras moraliska utveckling. Elever ska ges inflytande och ansvar för demokratiskt fattade beslut. Elever ska utveckla ett eget ansvar för sitt liv. Från att under 1960- och 1970-talet betona elever som medansvariga ses elever nu mer som individuellt ansvariga.

3.1.2 Ansvar i skolans läroplaner

Det finns ingen lagparagraf i skollagen som direkt tar upp ansvarsfrågan i relation till elevers skolarbete. I kapitel 2 2§ fastslås att skolan och hemmen tillsammans ska främja elevernas utveckling till harmoniska och ansvarskännande samhällsmedlemmar. Det styrdokument som tydligast uttrycker skolans officiella syn på elevers ansvar är läroplanen.

Min beskrivning av skolans officiella syn på elevernas ansvar grundar sig på de allmänna delarna i skolans läroplaner från Läroplanen för grundskolan 1962 till Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1998¹⁴ (Skolöverstyrelsen, 1962, 1969, 1980; Utbildningsdepartementet, 1994, 1998). Vid genomgången av läroplanerna räknade jag först förekomsten av begreppet ansvar och sökte därefter svar på följande frågor:

- Vad är syftet med elevers ansvarstagande?
- Vad förväntas elever ta ansvar för?
- Hur anses elever utveckla ansvarstagande?

Begreppet ansvar förekommer sparsamt i den allmänna delen av 1962 års Läroplan för grundskolan. I de allmänna delarna i de tre följande läroplanerna (Lgr69, Lgr80 och Lpo94) förekommer ansvarsbegreppet mer frekvent men med något olika fokusering. Begreppet ansvar förekommer ungefär lika ofta i Lgr69 och Lgr80. I Lpo94 får begreppet ansvar en betydligt tydligare framtoning. I Lgr69 används begreppet medansvar betydligt mer frekvent än i de övriga läroplanerna, vid 11 tillfällen mot ett i vardera Lgr80 och Lpo94¹⁵.

Ansvar framstår i läroplanerna som ett för-givet-taget begrepp. En beskrivning av hur begreppet används kan ge en bild hur det förstås.

¹⁴ Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr62), Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr69), Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr80), Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) och Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, (Lpo94).

¹⁵ Det är svårt att göra en rättvis jämförelse mellan läroplanerna då de har olika uppläggning och omfattning. För att visa på den tydliga framtoning som ansvarsbegreppet fått i de senare dokumenten kan följande jämförelse göras: begreppet ansvar används enligt Åkesson (1997) 17 gånger i Lgr-62 = 0,2 ggr/sid., 46 gånger i Lgr-69 = 0,4 ggr/sid., 37 gånger i Lgr-80 = 0,8 ggr/sid. och 71 gånger i Lpo-94 = 5,5 ggr/sid. Något andra siffror men som visar på samma tendens presenterar Eliasson (1972). Hon har gjort en språkstudie av två undervisningsplaner och två läroplaner. Enligt Eliassons beräkningar används begreppet ansvar vid 47 tillfällen i Lgr62 och 72 tillfällen i Lgr69. Motsvarande siffror för begreppet medansvar är 2 i Lgr 62 och 11 i Lgr 69.

Syftet med att ta ansvar

Att utveckla elevers förmåga att ta ansvar har i läroplanernas allmänna delar i princip fyra syften; att fostra till demokratiska samhällsmedborgare, att stärka den sociala samhörigheten, att gynna elevers personliga utveckling och att utveckla en god arbetsmoral.

Genom att fostra till demokrati tilldelas skolan uppdraget att värna medborgarnas demokratiska rättigheter. Inflytande ses som en demokratisk rättighet och ansvar som en demokratisk skyldighet. I Lgr 62 och Lgr 69 sägs det att ett demokratiskt samhälle önskar att lägga allt mer ansvar på sina enskilda medborgare och att skolan därför måste vara med och förbereda för detta. I Lpo94 uttrycks tydligare att ansvar tillhör en av de demokratiska principerna, tillsammans med att kunna påverka och vara delaktig, och att dessa principer skall omfatta och omfattas av alla elever.

Läroplanerna ger uttryck för att ansvars-kännande är en eftersträvansvärd förmåga hos samhällsmedborgare. Att stärka samhörigheten kan ses som en strävan att hålla ihop och bevara. Samhällets fortlevnad vilar på att dess medlemmar kan ta ansvar både för sig själva och för andra. I samtliga läroplaner poängteras att skolan skall arbeta för att utveckla ansvars-kännande samhällsmedborgare och att detta skall ske stegvis från att gälla ansvar för människor i den närmaste omgivningen till att också gälla mänskligheten i stort. I Lgr69 och Lgr80 poängteras vikten av ett internationellt medansvar. I Lpo94 sägs att skolan skall bidra till att utveckla de grundläggande demokratiska värden på vilka samhällslivet vilar, som rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Ansvar används också för att uttrycka skolans strävan att hjälpa eleverna att utveckla sin egen person. Allra tydligast uttrycks det i Lgr69 där det sägs att eleverna under eget ansvar skall söka sina egna vägar och finna en egen livsstil. I Lgr80 står att skolan skall ge underlag för elevernas självständiga ställningstagande genom saktighet och opartiskhet. I Lgr80 påpekas också att ansvarstagande, tillsammans med att vara nyttig och att erkännas för sin egen skull, är ett grundläggande behov för alla barn och att lära eleverna ta ansvar är ett led i karaktärsdanningen. I Lpo94 ses i stället elevernas möjligheter att i skolan ta allt större eget ansvar som en förutsättning för kunskapsmässig och social utveckling. Att elever vänjer sig vid att ta ett allt större ansvar genom att

på egen hand lösa uppgifter har också, i Lgr69, till syfte att lära ut en god arbetsmoral.

Utvecklingen av elevers ansvarstagande ses både som ett mål och ett medel. Att utveckla elevers ansvarstagande blir ett mål i sig då en demokrati har svårt att fungera utan ansvarstagande medborgare. Ansvar blir ett medel för att skapa social samhörighet och för att utveckla den egna personligheten och den egna arbetsmoralen.

Vad eleverna förväntas ta ansvar för

I 1962 års läroplan anges inte vad eleverna skall vara med och ta ansvar för. I övriga läroplaner kopplas ansvar ihop med möjligheten till inflytande. I Lgr69 förväntas eleverna vara medansvariga vid både val av lärostoff, material, arbetssätt och i skapandet av skolans regelsystem samt i vården av skolmiljön. Ansvar sätts också i samband med valfrihet. Skolan skall ge eleverna möjlighet att inom givna ramar fritt få välja och ta ansvar för sina val. I Lgr80 beskrivs hur eleverna, efter genomgångna grundkurser, i fördjupningsuppgifter skall ges större frihet och i detta tränas att ta eget ansvar för större arbetsuppgifter.

I Lpo94 är det tydligare att eleverna i skolan skall utveckla förmågan att, utan begränsningar, ta ansvar för sina studier. Skolan skall utveckla elevernas förmåga att ta personligt ansvar. Detta görs genom att eleverna deltar ”i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och att få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid.7). Det vilar också på skolan att sträva efter att varje elev skall kunna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön och för sina egna studier. Att ta ansvar för den sociala miljön förutsätter att skolan hjälper till att stärka elevernas ”förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid.6).

Det är bara i Lgr80 som det antyds att det kan finnas olika syn på moraliska problem. Det anges att skolan har ansvar för att lyfta upp moraliska problem och normkonflikter i vardagssituationer för att göra eleverna medvetna om dem och hjälpa dem att ta ansvar för egna ställningstaganden.

Hur eleverna skall utveckla förmågan att ta ansvar

I de två senaste läroplanerna görs grundläggande antaganden om människans vilja och förmåga att ta ansvar, antaganden som skolans personal förväntas

omfatta. I Lgr80 anges att lärare skall utgå från en ”demokratisk samhälls- och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor”(Skolöverstyrelsen, 1980, sid.13). I Lpo94 står det att ”Lärare skall utgå ifrån att eleverna vill och kan ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid.15). I Lpo94 framskyntar det dock att elever kan sakna vilja att ta ansvar och skolan har därför i uppgift att ”främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid.15).

I samtliga läroplaner sägs att elevernas ansvar skall öka i takt med stigande ålder och mognad och att de skall tränas att självständigt välja och fatta beslut. I Lgr80 anges att etiska normer skall förankras i eleverna egen personlighet och att denna etiska fostran skall ske med minsta möjliga tvång då ”människans etiska utveckling främjas aldrig av blind lydnad, men ej heller av vuxnas likgiltighet” (Skolöverstyrelsen, 1980, sid.18).

I 70- och 80-talets skola skapas, genom det fria valet (Lgr69) och de fria aktiviteterna (Lgr80), från centralt håll utrymme för elevers eget ansvar. Styrdokumentet slår fast att eleverna skall ha medinflytande i och medansvar för innehållet i dessa aktiviteter.

Vem tar ansvar för vad

I läroplanerna har begreppet ansvar också en mer juridisk betydelse då det anges vilka som kan anses ha ansvar för vad i skolans verksamhet. När det gäller uppfostran till ansvarstagande individer har skolan aldrig tagit på sig huvudansvaret. I både Lgr69, Lgr80 och Lpo94 slås fast att skolan och hemmet har ett gemensamt ansvar men att huvudansvaret ligger på hemmet. Skolan skall i detta arbete vara ett stöd för barnets familj. Lpo94 är annars den läroplan som tydligast anger vilket ansvar som faller på skolan, lärarna respektive rektor.

3.1.3 Sammanfattande reflektioner

Betoningen av barns och ungas eget ansvar har ökat både i utredningar som rör skolan och i skolans läroplaner. En studie av hur ansvarsbegreppet används i några auktoritativa förskoledokument visar att betydelsen i dessa skiljer sig från den vanliga lexikala beskrivningen av ansvar som kopplat till straff, att svara för och plikt (Göhl-Muigai, 2004). Innebörden av begreppet ansvar har förändrats i

förskolans kontext och fått en mer positiv innebörd. Bakom denna förändring ligger en förändrad syn på barn. I dokumenten ses förskolebarn som kompetenta och det förväntas att de både ska ta och visa ansvar. De förväntas kunna svara an till andra, visa omtanke och ta ett demokratiskt ansvar. Göhl-Muigai drar slutsatsen att denna positiva tolkning av ansvarsbegreppet kan kopplas till förskolans mål att barn ska ha ett reellt inflytande på förskolans vardagsarbete vilket innebär att barnen också måste vara med och dela ansvaret. Denna positiva tolkning av ansvarsbegreppet visar sig också i genomgången av skolans styrdokument.

Ideologiskt har ansvarsbegreppet fått en tydlig koppling till demokratibegreppet. I fostran till demokratiska samhällsmedborgare fordras att eleverna ges inflytande och i detta avkrävs också ansvar. En demokratisk medborgare är alltså en ansvarstagande medborgare. En koppling som också tydligt visar sig i Sigurdsons (2002) analys av de tre nu aktuella läroplanerna för det svenska skolväsendet: Lpo94, Lpf94 och Lpfö98. Detta väcker frågan vilka ideologiska strömningar som framträder i elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete i relation till skolans demokratiska uppdrag.

Med de utvecklingspsykologiska tankegångarna som resonansbotten är det lätt att elevers inflytande och ansvar främst blir ett medel för god inläring och den enskilde elevens personlighetsutveckling och inte ett mål i sig. Ett medel som gynnar (eller eventuellt missgynnar) den enskilde eleven. En stark självkänsla ses som förutsättningen för detta ansvarstagande. När det gäller inflytande och ansvar betonas inte elevgruppen som kollektiv kraft i skolans styrdokument trots att samhällsförändringar i demokratisk riktning ofta varit kollektiva strävanden.

Ansvarstagande är i den officiella skolideologin något elever tillägnar sig genom inläring. Graden av ansvarstagande är avhängigt av elevers mognadsnivå och är till stora delar ett individuellt projekt. Samtidigt ses ansvarstagande också som något elever tillägnar sig i samspel med andra och i en miljö där de ges inflytande och ett visst mått av frihet. En tolkning är att det skett en förändring från en betoning av det kollektiva ansvaret, genom den flitiga användningen av begreppet medansvar i Lgr69, till att i större utsträckning betona elevers individuella ansvar i Lpo94.

3.2 Forskning om ansvar i skolan

Forskning som direkt studerar elevers och lärares syn på elevers ansvar är relativt sällsynta. Elevers ansvar för sitt eget arbete belyses mer eller mindre uttalat i skolforskning med skiftande inriktningar¹⁶. Då jag vill se elevers ansvar både utifrån ett aktörs- och samhällsperspektiv presenteras i det följande skolforskning vars resultat kan ge näring åt denna studie under två huvudrubriker:

- Ansvar i studier med fokus på skolans aktörer
- Ansvar i studier med fokus på skolan som samhällsinstitution

3.2.1 Ansvar och studier med fokus på skolans aktörer

Hur lärare och elever ser på elevers ansvar gestaltas i skolan vardag. Det kommer bland annat till uttryck i hur arbetet organiseras, styrs och motiveras, i elevers möjligheter till inflytande och i relationen mellan lärare och elever. Studier som bidrar till att ge kunskap om ansvar på aktörsnivå presenteras under följande rubriker:

- Arbetssätt och arbetsformer: då förståelsen av elevers ansvar på skolnivå skapas i och genom arbetet.
- Demokrati och elevinflytande: då den officiella skolideologin gör en tydlig koppling mellan inflytande och ansvar.
- Relationen lärare – elever: då förståelsen av elevers ansvar på skolnivå struktureras i elevers och lärares gemensamma vardagsarbete.
- Elevers syn på det egna ansvaret

Arbetssätt och arbetsformer i skolan

Bakom val av form och innehåll i undervisningen kan ligga en medveten tanke om elevers ansvar. Vissa arbetssätt och arbetsformer förutsätter att elever kan ta ett större eget ansvar¹⁷ än andra. Vid val av sådana undervisningsmönster

¹⁶ Bara några exempel: Läroplansforskning (Göhl-Muigai, 2004), skolutvecklingsforskning (Blossing, 2004; Scherp & Scherp, 2002), ämnesdidaktisk forskning (Nilsson, 2002), klassrumsforskning (Permer & Permer, 2002), forskning rörande värde- och demokratifrågor (Colnerud & Thornberg, 2002; Jackson *et al.*, 1993; Selberg, 1999), forskning som rör lärarkompetens (Lyngsnes, 2004), forskning om skolan i ett könsperspektiv (Hägglund, 2000; Öhrn, 1998).

¹⁷ Det finns många olika benämningar på de arbetssätt där elever självständigt förväntas ta ansvar för att planera och genomföra sitt skolarbete utifrån egna förutsättningar och behov. Exempel på begrepp är självstyrd undervisning, elevers eget arbete (Österlind, 2005), elevers egen planering (Österlind, 1998), elevaktiva undervisningsmönster (Scherp & Scherp, 2002). I Norge används begreppet ansvarsärläring (Lyngsnes, 2004). Motsvarigheten i engelsk litteratur är "independent learning" och "learner autonomy" (Boud, 1988; Williams, 2003). Ett annat exempel är självstyrt lärande (Borgström, 1988; Hansson, 2000) som främst används i relation till vuxnas lärande och

tvingas lärare och elever förhålla sig till de möjligheter och svårigheter som ligger i elevers ansvarstagande. Studier av elevers ”självstyrda arbete” kan med denna utgångspunkt sägas ge en bild av elevers ansvar för sitt skolarbete. Studier av olika aspekter av det självstyrda arbetet kan ge en bild av hur elevers ansvar för skolarbetet kommer till uttryck i skolans praktik.

Självstyrt arbete

Idén att ge elever ett stort ansvar för sitt arbete i skolan är inte ny. I början på 1900-talet startade till exempel i Europa ”The New Education Fellowship”. I denna rörelse samlades lärare som bedrev försök med syfte att utveckla en verksamhet där yttre disciplin ersattes med elevers självstyre och inre disciplin (Craddock, 1923; Gauffin, 1928; Åstrand, 1928). Denna självstyrelserörelse hade rötter också bland amerikanska pedagoger. Eleverna gavs främst makt att styra över skolklassens karaktärsdanning. Regler och disciplin sågs som nödvändigt men självbehärskning och goda gärningar ansågs inte kunna införas genom yttre tvång. Craddock (1923) ger bland annat ett exempel på hur elevers disciplinering lagts på en klasskommitté vald av eleverna själva. Detta har stora likheter med Korczaks (1918/1992) ”kamratdomstol”. Reformivrare i Sverige tittade på exempel från USA där elever genom elevråd, stormöten, kommittéverksamhet och elevdomstolar förväntas hålla ordning och väcka ett inre ansvar för sig själva och andra (Gauffin, 1928). Självstyrelserörelsen var enligt Åstrand (1928) inte så omfattande i Sverige då lärarna, på grund av ett relativt högt anseende, inte hade så stora disciplinära problem. Åstrand refererar till en rad egna försök med att ge elever ett ökat ansvar genom självstyre. Efter både misslyckande och framgångsrika försök drog han följande slutsatser. För att elever ska klara att ta eget ansvar fordras:

- att eleverna upplever ett behov och en önskan att själva ta ansvar
- att det finns en personlig relation mellan lärare och elever så att eleverna känner aktning och tillgivenhet för läraren. Detta gör att de inte sviker det ansvarsförtroende de fått.
- att lärare skapar sig kunskap om hur eleverna tänker, deras moraliska nivå och elevgruppens dominerande elever.
- att eleverna har kännedom om lärarens tänkande.

kompetensutveckling. Är syftet att finna ett övergripande begrepp som täcka alla olika varianter av undervisningsmönster där elevers eget ansvar förväntas spela en viktig roll så finns det invändningar mot vart och ett av de angivna exemplen. Jag har valt rubriken ”självstyrt arbete” på kapitlet där jag gör en beskrivning av klassrumsstudier med fokus på undervisningsmönster där elever förväntas ta ett stort ansvar för sitt arbete. I beskrivningen används sedan i huvudsak det begrepp som används i respektive forskningsstudie.

Åstrand kallar sin metod förtroendemetoden och han ansåg att denna endast var framgångsrik för lärare med hög moral.

Skolans undervisningsmönster genomgår ständiga förändringar. På 1960-talet dominerade frontalundervisning¹⁸. Under 1980-talet blev variationen mer påtaglig men frontalundervisningen hade fortfarande en dominerande ställning. I början av 1990-talet kunde man konstatera att skillnaden i arbetssätt mellan grundskolans yngre och äldre elever ökat. Självstyrt enskilt arbete var nu det vanligaste undervisningsmönstret för elever i år 1-3 medan frontalundervisning fortfarande dominerade för elever i år 4-9 (Granström & Einarsson, 1995). Vid en uppföljning av den nationella utvärderingen i mitten av 1990-talet fick elever i år nio ange i hur hög grad undervisningen i grundskolan bestod av ett traditionellt lärarlett arbetssätt respektive ett mer elevaktivt arbetssätt¹⁹. Det ojämförligt vanligaste arbetssättet enligt eleverna var det traditionella. I det som i utvärderingen betecknades som ett elevaktivt arbetssätt dominerade elevers enskilda arbete och gemensamma diskussioner. Minst vanligt var arbete i grupp och genomförande av egna undersökningar (Skolverket, 1995). Utvärderingen visar också att traditionella undervisningsmönster används i större utsträckning i skolor där elever är motiverade för skolarbetet. I skolor där ett stort antal elever är omotiverade och okoncentrerade tvingas lärare i större utsträckning lägga om undervisningsstrategierna mot mer elevaktiva arbetssätt (Skolverket, 1992). I anslutning till förändring av skolans undervisningsmönster mot mer självstyrt eget arbete och en betoning av läraren som en arbetsledare har också talet om elevers ansvar för sitt arbete i skolan intensifierats.

Vid inledningen av 2000-talet tycks utvecklingen ha gått från en lärarstyrd frontalundervisning till planeringsstyrt elevarbete och från en kunskapsförmedlande till en mer arbetsledande lärarroll. Tiden för helklassundervisning har minskat och innehållet i den tid lärare ägnar åt att tala inför hela klassen har förändrats. Under 1960-talet ägnade lärarna mycket tid åt kunskapsgenomgångar i helklass. Endast 3 % av denna tid användes till disciplinära åtgärder. I början av 2000-talet ägnades mer av den tid lärarna talar inför hela klassen till administration av undervisningen som till exempel

¹⁸ Begreppen för olika undervisningsmönster varierar. Frontalundervisning kan sägas beskriva en kunskapsförmedlande lärarroll. Ett annat vanligt begrepp för denna form av undervisning är katederundervisning men då detta undervisningssätt inte är beroende av en kateder har jag valt att benämna undervisningssättet frontalundervisning. Självstyrt arbete kan å sin sida sägas beskriva en arbetsledande lärarroll.

¹⁹ Eleverna arbetar var för sig med samma uppgift, läraren och klassen diskuterar gemensamt, elever arbetar i grupp, elever genomför egna undersökningar

förberedelse av elevernas eget arbete och genomgång av material. Tiden som ägnas åt disciplinära åtgärder har också ökat (Granström, 2003). Granström ser en möjlig framtida utveckling mot en mer samtalsledande lärarroll där den tid lärare talar inför hela klassen först och främst ses som ett forum för kollektiva samtal där lärare och elever delar på erfarenheter av kognitiv, estetisk och etisk karaktär.

En beskrivning av skolans undervisningspraktik som antingen frontalundervisning eller elevers eget arbete är enligt Eriksson et.al.(2004) en allt för grov indelning. En mer nyanserad beskrivning innehåller enligt Eriksson m.fl. sex olika sätt att organisera och genomföra undervisningen vilka var och en utvecklar olika förmågor hos eleverna. Dessa undervisningspraktiker är:

- Den självreglerande: elever arbetar självständigt och under eget ansvar med självinstruerande uppgifter. Varje elev förväntas planera, genomföra och utvärdera sitt eget arbete. Lärarna bestämmer undervisningens innehåll och skapar tid för elevers eget arbete och ger elever skriftlig och muntlig individuell handledning.
- Den redovisningsorienterade: elever arbetar enskilt eller i grupp med ämnesintegrerade projekt. Elevernas uppgift är att söka, bearbeta och sammanställa information som ska presenteras för klassen. Lärarna bestämmer projektens innehåll och handleder eleverna i arbetet.
- Den sammanhangsskapande: frontalundervisning där lärare väljer ett innehåll som är ämnesövergripande och där strävan är att finna kopplingar till elevernas erfarenheter. I arbetet varvas genomgångar, klassrumsdiskussioner och mindre uppgifter som eleverna förväntas arbeta med enskilt eller tillsammans i grupp.
- Den läroboksstyrda: frontalundervisning där innehållet är ämnesbundet och styrt av läroboken. Detta undervisningsmönster relaterar närmast till traditionell frontalundervisning.
- Den baskunskapstränande: elever arbetar individuellt, i smågrupper eller i nivågrupperingar med uppgifter som tränar basfärdigheter och som bestämts och tillrättalagts av lärare.
- Den demokratifostrande: undervisning i helklass eller i mindre grupper med syfte att träna samarbete och demokratiska processer.

I samtliga sex undervisningsmönster finns visst krav på självstyrning och eget ansvar men det är i den självstyrda och i den redovisningsorienterade

praktiken som kraven på elevers egenstyrning och egna ansvar är tydligast. Det är också dessa undervisningspraktiker som bäst beskriver undervisningsmönstret under studiepassen i min egen undersökning.

I flera studier direkt kopplad till timplaneförsöket beskrivs hur avregleringen av timplanen stimulerat utvecklingen mot de undervisningsmönster där elever själva förväntas styra sitt arbete (Eriksson et al., 2004; Johansson et al., 2005; Lundahl et al., 2005b; Söderström, 2005b; Westlund, 2003). Denna utveckling är inte unik för skolor som deltar i timplaneförsöket. Till exempel pekar studier av en ökad IT-användning i undervisningen (Jedeskog, 2001) på en förändring av maktförhållandena i skolan. Lärarna lämnar över ett allt större ansvar till eleverna att planera och genomföra sina arbetsuppgifter. På lärarna ligger ansvaret att hålla verksamheten igång genom att producera arbetsuppgifter och under arbetets gång mana på elever att få något gjort. Ansvar blir i det självstyrda arbetet liktydigt med att eleverna ser till att göra det lärarna bestämt. I den traditionella undervisningen ser lärarna till att eleverna följer reglerna för arbetet i skolan medan det i undervisning byggd på elevers självstyrning är eleverna själva som ska se till att de följer reglerna. Förändringen har gått ”från en styrning av beteendet till en styrning av en reglering av beteendet” (Carlgren, 2005, sid. 25).

I många klassrum är elevers självstyrda arbete kopplat till krav på någon form av egen planering. Elever förhåller sig på en rad olika sätt till denna planering. Några ser den egna planeringen som ett redskap för att fritt kunna anpassa arbetstakt och uppgiftsnivå till egna förutsättningar och intressen. Andra ser planeringen som en räls som läggs ut att följa. Detta kan inge trygghet och en avslappnad inställning till den egna prestationen. De elever som är prestationsinriktade kan i stället uppleva att det inte finns någon övre gräns för vad som är önskvärt att prestera och detta leder till en känsla av stress och otillräcklighet. Elever som oreflekterat gör sina planeringar upplever osäkerhet och fokuserar i stället den kontroll som utövas av läraren i anslutning till arbetet. Många av de elever som har svårt att finna skolarbetet meningsfullt förlorar i det egna arbetet och den egna planeringen lätt den drivkraft som finns i att arbeta tillsammans med andra eller individuellt utföra likadana uppgifter inom klassens ram (Österlind, 1998). Österlind visar att förhållningssättet till den egna planeringen kan relateras till elevers sociala bakgrund. Elever med medelklassbakgrund ser i större utsträckning den egna planeringen som en möjlighet att själva styra över sitt arbete, fatta självständiga beslut och mäta sin

egen kapacitet. Elever med arbetarklassbakgrund ser oftare planeringen som ytterligare en uppgift som lagts på dem av läraren, som en påminnelse om vad de behövde arbeta mer med och som en hjälp för att komma igång med det egna arbetet.

Bergqvist (1990) har problematiserat det självstyrda arbetet utifrån ett lärande perspektiv. Undersökningen av elevers självstyrda lärande genom grupparbete visar att eleverna utvecklar en instrumentell syn på skolarbete (ibid.). Uppgifterna skall arbetas igenom för att kunna prickas av och lämnas in. Eleverna har svårt att se det sammanhang i vilken en uppgifts innehåll ingår. Det leder till att de också har svårt att se vad som är meningen att de skall lära sig. Meningen med uppgifterna söks i stället i det konkreta arbetet. Engagemanget för arbetet är ofta lågt vilket bland annat visar sig i att många elever försöker få tid för egna privata projekt. För att kunna delta i det självstyrda grupparbetet fordras att eleverna vet hur skolan fungerar. De elever som inte talar skolans språk har svårt att delta och deras bidrag marginaliseras av både lärare och andra elever (ibid.).

Studier av elevers självstyrda arbete genom individuellt arbete visar liknande resultat (Bergqvist, 2001; Carlgren, 1997; Jedskog, 2001; Österlind, 1998). Som elev blir det viktigare hur långt man hinner än vad man gör. Ju mer som prickats av ju mer har man lärt sig. Kvantitet förväxlas med kvalitet. I det självstyrda arbetet prioriteras sökandet efter fakta och inte självklart en djupare förståelse för de fenomen som studeras. Jedskog (2001) visar i studier av IT-användningen i skolan hur elever ägnar sig åt att göra sina uppgifter men hur de har svårt att ge mening åt och värdera den information de sammanställer. Den helhetsbild och överblick som finns i läroböcker är lätt att missa när information till stora delar söks på nätet. Detta, tillsammans med en bristande dialog mellan lärare och elever runt elevernas arbeten, bidrar till att många elever får en fragmenterad bild av det de studerar.

En typ av självstyrt arbete som blivit allt vanligare i svenska grundskolan är ”egen forskning”. Elever väljer mer eller mindre fritt ett ämne att studera och redovisa. En undersökning av högstadielärares rapportskrivande i anslutning till ”den egna forskningen” visar att en majoritet av eleverna söker fakta när de gör sina undersökningar men att de sällan utvecklar någon verklig förståelse för det fenomen de studerar (Nilsson, 2002). Den egna forskningen genomförs ofta

individuellt. Den möjlighet till utveckling som ligger i att arbeta i dialog med lärare och kamrater utnyttjas sällan.

En viktig grund vid evaluering av elevers skolprestationer har blivit att titta på viljan och förmågan att planera och organisera sitt arbete (Bergqvist, 2001). Många elever ges på detta sätt möjlighet att utvecklar sin metakognitiva förmåga. Det är vanligt att elever i utvecklingssamtal förväntas kunna delta i en utvärdering av den egna kognitiva och emotionella utvecklingen och att sätta upp mål för sitt eget lärande (Söderström, 2004b). Elever är inte bara ansvariga för sitt eget arbete utan också för bedömningen av detta arbete i relation till av skolan uppsatta mål.

I skolan finns en tydlig koppling mellan elevers självstyrda individuella arbete, elevers rätt att individuellt utforma sin utbildning, och strävan att individualisera undervisningen (Eriksson et al., 2004; Söderström, 2005b). Denna snäva tolkning av begreppet individualisering kan i stället ses som en privatisering av undervisningen där elever arbetar enskilt med samma arbetsuppgifter, utifrån en egen studiegång, grundad i individuella mål. Det individuella är att eleverna arbetar med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva väljer. Individualiseringen gäller tiden och inte innehållet då eleverna förväntas göra samma uppgifter men under olika tid = tidsindividualisering (Elmeroth et al., 2005; Lindkvist, 2003).

Förståelsen av den starka ökningen av arbetsformer där elever förväntas ta ett stort individuellt ansvar för planering och genomförande av sina skoluppgifter, kan sökas både på samhälls-, skol- och individnivå. Det högmoderna samhällets betoning av individen och det individuella kommer i klassrummet till konkret uttryck i betoningen av elevers självstyrda egna arbete. Traditionellt anses skolan också vara den samhällsinstitution som skall förbereda barn- och unga för ett kommande arbetsliv. Genom att elever tvingas ta ett allt större ansvar för det egna arbetet finns förhoppningar om att de bland annat tränas i självständighet, självdisciplinering, planering och att tänka i termer av effektivitet. Förmågor som ofta beskrivs som eftersträvaransvärda i arbetslivet.

Målstyrning

På skolnivå ses övergången till mål- och resultatstyrning som en av orsakerna till den starka ökningen av arbetsformer där eleverna förväntas ta ett stort ansvar för sitt skolarbete (Söderström, 2002, 2004b).

Genom mål- och resultatstyrningen och den ökade decentraliseringen av skolverksamheten har skolor getts ett ökat handlingsutrymme. Samtidigt leder mål- och resultatstyrningen till en målrational syn på skolverksamheten vilket sätter upp gränser för möjliga förändringar (Blossing, 2004). Skolor har haft svårt att få lokala måldokument att fylla funktionen av att styra skolpersonalens arbete (Ekholm *et al.*, 1987). Ända sedan slutet av 1980-talet har lärare och skolledare ägnat många arbetstimmar åt att skriva lokala arbetsplaner och lokala kursplaner. De flesta planer har blivit hyllvärmare och inte dokument som har legat som utgångspunkt för planering och utvärdering av verksamheten. Avvecklingen av timplanens reglering av timmar per ämne eller ämnesgrupp är ett logiskt steg i riktning mot att ytterligare förstärka mål- och resultatstyrningen i skolan. Försöksverksamheten med en skola utan timplan förväntas stärka den lokala arbetsorganisationen och intensifiera lokala måldiskussioner (Ds2001:48). Bakom detta ligger ett antagande att skolans aktörer kan och vill agera målrationalt. De förutsätts också vara väl insatta i och kunna hantera målen för skolans verksamhet både på ett övergripande och mer konkret plan (Lundahl *et al.*, 2005b).

På skolor som ingår i timplaneförsöket har arbetet med att utarbeta lokala mål för elevernas arbete intensifierats under försöksperioden (SOU, 2004:35). Målen i kursplanerna är utgångspunkten för detta arbete. Detta pekar mot att ett av skolans styrdokument, kursplanen, tenderar att bli allt mer styrande för skolverksamheten (Söderström, 2004b). De lokala kursplanernas roll som hyllvärmare kan vara på väg att förändras. Detta aktualiserar i sin tur en av de risker Skolkommittén (SOU, 1997:121) såg med avvecklingen av timplanen, att det uppstår ett behov av att konkretisera och precisera målen i kursplanerna så att de i alltför stor utsträckning binder undervisningens form och innehåll. De lokala kursplanemålen kan få en lika styrande effekt som läroböcker tidigare haft (Söderström, 2004b). Indirekt har läroböckerna fortfarande ett stort inflytande då många av de lokalt formulerade målen har skapats med utgångspunkt från läroböcker och andra läromedel. Många elever anser också att det finns ett likhetstecken mellan undervisningsmål och hur lång de hunnit i läroböckerna (Elmeroth *et al.*, 2005).

I en studie av lärares och rektorers uppfattning om att arbeta inom timplaneprojektet beskrivs en ”professionell elev”, en elev som anses klara av att leva upp till skolans krav och förväntningar, som en elev som kan tänka långsiktigt och målinriktat, ha en inre drivkraft och vara uthållig. Dessa

egenskaper gör att eleven kan göra en långsiktig planering över sitt arbete utifrån på förhand uppställda mål, snabbt komma igång med sina uppgifter och har förmåga att arbeta disciplinerat tills de planerade uppgifterna är avklarade (Westlund, 2003). Eleverna förväntas göra mer av det som traditionellt har betraktats som lärarens uppgifter. De ska vara med och ta ansvar för att sätta mål för sitt eget lärande, söka ämnesinnehåll och strukturera sitt arbete samt delta i evalueringen av sitt lärande och att under arbetets gång utöva självdisciplin (Bergqvist, 2001).

Avvecklingen av timplanen ändrar förutsättningarna vilket gör att elevers eget inflytande och ansvar kan förändras. Från att de tidigare styrde det egna arbetet utifrån den tid som fanns tillgänglig så styr nu elever som går i skolor som deltar i timplaneprojektet i större utsträckning sitt arbete utifrån de mål som satts upp och som konkretiserats i olika former av måltabeller (Söderström, 2005b). Tidsrationalitet har bytts ut mot målrationalitet (Westlund, 2003).

Elevers ökade egna ansvar som manifesteras i det egna arbetet leder samtidigt till ett ökat behov av kontroll av eleverna och deras resultat (Söderström, 2004b; Westlund, 2003). Många skolor bygger upp ett rigoröst kontrollsystem för att tydliggöra varje elevs måluppfyllelse. I detta system uppmärksammas inte bara de elever som utåt visar att de inte arbetar. Även de elever som drömmer sig bort och ofta är mentalt frånvarande har svårt att undkomma upptäckt (Westlund, 2003).

Demokrati och elevinflytande

Att ge elever ansvar ses ofta som ett medel för att uppnå något annat och inte som ett mål i sig. Elever ska ta ansvar för att det självstyrda arbetet ska leda till att de når skolans mål. Elever ska ges ansvar som ett led i att öka motivationen för skolarbetet. När det kommer till inflytande kan man i stället se ansvar som ett mål i sig då ansvarstagande medborgare ses som en förutsättning för att ett samhälle skall kunna fungera demokratiskt. I skollagen stadgas att:

Eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas.
Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall
anpassas efter deras ålder och mognad.

(Skollagen 4 kapitlet 2§)

I skolans styrdokument kopplas ansvar intimt samman med den demokratiska fostran. Har eleverna inte inflytande över sin skolsituation har de inte heller något att ta ansvar för och har de inget att ta ansvar för har de heller inget

inflytande (Axén & Näslund, 1996). Forsberg (2000) kopplar ihop ansvar och inflytande genom att hänvisa till Arnsteins delaktighetsstege där man kan se utövandet av inflytande utefter en stigande skala från medverkan via medinflytande och medansvar till medbestämmande.

Intentionen med den demokratiska fostran i skolan är att eleverna skall ges stort inflytande över skolans fysiska och sociala miljö, vardagsundervisningen och sitt eget lärande (SOU, 1996:22; Utbildningsdepartementet, 1998). På det sättet vill man göra eleverna medansvariga vid planering och utvärdering av det dagliga arbetet. Inflytande ses också som ett sätt att involvera eleverna i att skapa ordning i skolan då de genom inflytande också förväntas vara med och ta ansvaret för gemensamt fattade beslut. Flera kartläggningar visar dock att elevers inflytande i skolan är begränsat speciellt vad gäller undervisningens form och innehåll (Blossing, 2004; Forsberg, 2000; Selberg, 1999; Truedson, 1993). Eleverna vill å sin sida ha större möjligheter till inflytande över skolverksamheten (Skolverket, 1996, 2003). Eleverna i grundskolans senare år och på gymnasiet vill framför allt kunna påverka arbetssättet på lektionerna samt ha möjlighet att kunna välja ämne och skola. De vill också ha möjlighet att delta i planering av undervisningens innehåll (Giota, 2001). Genom en allt större satsning på elevers eget arbete har elever fått ökad makt över när vissa uppgifter skall genomföras medan makten över innehållet i uppgifterna fortfarande ligger hos läraren. Det finns en risk att elevers inflytande minskar när elevers eget arbete och egna ansvar fokuseras. När utrymmet för gemensamma diskussioner om till exempel arbetsvillkoren i skolan minskar, minskar också elevernas möjlighet till ett inflytande som grupp. Den största makten utövar elever därför oftast genom att utöva motstånd (Bernstein, 1977, 2003/1990; Fuglestad, 1993).

Hindren för ett ökat elevinflytande är flera. Några av hindren som Forsberg (2000) tar upp och belyser är läroböckernas styrande effekt på undervisningens innehåll och form, ämnessplittringen, schematekniska hinder och elever begränsade erfarenheter. Skolans lokala kursplanemål har till viss del ersatt läroböckerna som styrinstrument för undervisningen (Söderström, 2005b; Westlund, 2003). Lärare ser elevers bristande mognad som ett hinder för ökat elevinflytande. De hänvisar också till allmänna samhällsförändringar som de anser har försvagat ungdomars känsla för demokratiska värden som ansvar och hänsynstagande (Ds1995:5). Elever kan också se hinder som ligger dolda i skolan som system då de anser sig vara tvungna att ta på sig en odemokratisk

attityd som ett sätt att klara att i skolan ta till vara sina egna intressen i konkurrens med övriga elever (Skolverket, 1999).

Äldre elever ser lärare som hinder för ett ökat elevinflytande då elever anser att lärare inte tar elevers vilja till inflytande och ansvar på allvar (Ds1995:5). Här menar både elever och lärare att problemet vilar på elever och lärare som individer och inte på skolan som system. Det finns också lärare som uttrycker oro för att elever inte ska komma överens och att detta ska leda till disciplinproblem eller att vissa elever i en grupp ska få obehag när det ställs krav på eget ställningstagande (Wetterström, 1977). Unga elever kan också känna olust över att bestämma över aktiviteter som till exempel raster. Det kan vara enklare för dem att överlåta detta ansvar på lärarna (Björklid, 1985).

Selberg (1999) visar på ett samband mellan inflytande och lärande. Elever som har inflytande över sitt lärande lär sig bättre. De har lättare att i arbetet göra egna val, söka information på olika sätt, lära av varandra, tillsammans diskutera innehållet i arbetet och hur man bäst når kunskap. De har också lättare för att samarbeta och ta ställning till undervisningsstoffet.

Relationen lärare – elever

Relationen mellan lärare och elever är en relation byggd på makt. Lärarens uppgift är att leda elevernas lärande och det sociala livet på skolan. Lärarnas ansvar i anslutning till elevers självstyrda arbete är framför allt att planera och distribuera de uppgifter eleverna förväntas arbeta med samt administrera det kontrollsystem som utarbetats. I talet om lärararbetet görs ofta en tudelning mellan den sociala uppgiften som är kopplad till makt, ordning och kontroll och uppgifter som mer direkt har med inläring och undervisning att göra (Carlgren, 1997). Förändringen mot mer självstyrt arbete och elevers eget ansvar påverkar båda dessa uppgifter.

Som ledare förväntas läraren ta ansvar för kontrollen över klassrummet. Denna kontroll måste ständigt förhandlas med eleverna. Enligt Denscombe (1985) använder sig lärare av tre olika strategier för att vinna denna kontroll:

- Dominans – lärare tar på sig det fulla ansvaret för kontrollen av verksamheten. Metoder för att uppnå dominans kan vara att sätta upp regler och skapa rutiner.

- Samarbete – lärare arbetar på att få elever delaktiga i verksamheten genom att till exempel involvera elevernas intressen i arbetet och genom att föra ständiga samtal i syfte att få eleverna att förstå motiven bakom verksamhetens form och innehåll.
- Organisering – lärare organiserar verksamheten så att eleverna ständigt är sysselsatta med arbete som är anpassat till vars och ens förmåga. När Denscombe gjorde sin undersökning i början på 1980-talet hade denna strategi ett gruppfokus:

teachers who maintain a group focus and keep the whole class involved are better able to keep control. Where teachers concentrate on one or a few pupils, the other become restive. Teachers need to avoid group-fragmentation.
(Denscombe, 1985)

Lärare använder alla dessa strategier för disciplinering och kontroll. I klassrumsstudier som gjorts under de senaste åren har organisering av arbetet varit den vanligaste strategin men denna strategi har inte längre ett gruppfokus utan ett individfokus (Carlgren, 1997; Österlind, 1998). Organiseringsstrategin bygger på att splittra elevgruppen genom att betona det individuella arbetet och det individuella ansvaret. Lärare strävar efter gruppfragmentering i stället för att försöka undvika den.

Genom klassrumsstudier av maktens ”mikrofysik”²⁰ presenterar Permer & Permer (2002) en mer detaljerad beskrivning av lärares maktstrategier. Implicit i dessa strategier ligger skilda föreställningar om hur barn och unga utvecklas till ansvarstagande elever. Lärare använde sig av en rad disciplinära tekniker som till exempel övervakning och uteslutning av elever. Dessa strategier ger en bild av att en ansvarstagande elev är en elev som lyder. Två av de disciplinära teknikerna, invitation och normaliserande bedömningar, hjälper till att ge en bild av att en elev måste utveckla ett ansvarsfullt beteende som styrs inifrån. Invitation innebär att läraren inbjuder eleverna att vara med och påverka arbetet i skolan. Det innebär ”att locka, egga eller sporra, att skämta, att erbjuda hjälp, att offra sig och att bekymra sig för livet som helhet, att skapa välbefinnande och att få individer att avslöja ”sanningar” om sig själva” (Permer & Permer, 2002 s.155). Normaliserande bedömningar innebär att ”definierar det normala, att ställa upp en norm, att åberopa en norm och att följa en norm” (Permer & Permer, 2002 s. 162). Dessa bedömningar duggar ständigt ned över eleverna

²⁰ Ett begrepp som Permer & Permer har tagit från Foucault.

och syftar till att få dem att själva inse vad som kan räknas som ett acceptabelt och ansvarsfullt skolbeteende.

Några makttekniker syftar mer direkt till att eleverna skall utveckla ett reflekterande ansvarstagande. Dessa kallar Permer & Permer (2002) för ”självtekniker”. Här ingår att ge eleverna möjlighet att i skolarbetet utgå från egna frågor och att låta eleverna planera och utvärdera sin egen arbetsinsats. Strategier som syftar till att elever själva ska arbeta på att utveckla en egen ansvarskänsla blir enligt Permer & Permer (ibid.) allt vanligare i dagens skola. Denna vilar på föreställningen om den självstyrande individen.

Elevers strategier för att handskas med den ojämna maktrelationen i klassrummet är många gånger ett svar på lärarnas tolkning av sin roll och lärarstil. En vanlig elevstrategi är att försöka tillfredställa läraren, ”please the teacher” (Hargreaves, 1972). Då det är lärarna som har makten att dela ut belöningar och att straffa försöker eleverna maximera belöningarna och minimera bestraffningarna genom att ge lärarna det de frågar efter. Det betyder att eleverna måste lära sig vad som efterfrågas i skolan och att tillfredställa lärarna utan att för den skull riskera sin relation med kamraterna. En annan elevstrategi är att bjuda motstånd mot lärarnas krav (Fuglestad, 1993).

Elevers syn på det egna ansvaret

Undersökningar om elevers ansvar kan ha fokus på elevers sociala ansvar och/eller på elevers ansvar för skolarbetet. Det sociala ansvaret kan sägas vara riktat mot individer, grupper och aktiviteter på skolan. En undersökning byggd på klassrumsobservationer visade att lärare använde olika strategier när det gällde att fostra till ansvarskännande. När det gällde disciplinproblem som att elever bryter mot regler genom att till exempel slåss eller vara för högljudda hanterades detta offentligt, utifrån institutionaliserade rutiner. Problem som rörde uteslutning, bristande samarbete och andras välbefinnande hanterades mer privat i mindre grupp. Denna privatisering i hanteringen av det sociala ansvaret i relation till andras välbefinnande leder till osäkerhet bland eleverna. De vet inte vilket ansvar de har och hur dessa problem skall hanteras. Pojkar har svårast att hantera detta ansvar (Öhrn, 2001).

Det är ont om studier som direkt fokuserar elevers ansvar för det egna skolarbete eller det egna lärandet. En undersökning som ligger nära min egen är gjord av Bacon (1993). Han gjorde en studie av amerikanska elevers

föreställningar om ansvar för sitt lärande. Bacon gjorde under fyra månader klassrumsobservationer och intervjuade 52 elever i år 6-7 i en skola i Kalifornien. Undersökning visar att elever ser ansvar som:

- att göra arbetet vilket betyder att lämna in en arbetsuppgift när den är klar
- att lyda regler för att inte ge lärare anledning att ge dem trubbel
- att visa uppmärksamhet vilket innebär att ge intryck av att lyssna
- att lära eller studera
- att försöka eller anstränga sig

Få elever nämner att ansvar är kopplat till att lära sig. Ett ansvarsfullt beteende innebär framför allt att göra sina uppgifter för att ha något att lämna in till läraren och att göra dessa uppgifter så bra som möjligt. Bacon skiljer mellan två utgångspunkter för det egna ansvaret, att hållas ansvarig (being held responsible) och vara ansvarig (being responsible). Majoriteten av eleverna gav uttryck för föreställningen att de *hålls ansvariga*. Det betyder att de arbetar om de känner ett yttre tvång. Eleverna vill inte göra något om lärarna inte håller dem ansvariga. Några elever såg sig *vara ansvariga* vilket betyder att de gör arbeten utan att de behöver bli upprepat påmind (ibid.).

Bacon (1993) kopplar ansvar till inre motivation. En individ som drivs av en inre motivation ses som en engagerad problemlösare som utövar personlig kontroll och är villig att ta utmaningar. Han anser att man kan studera ansvar utifrån parametrarna kontroll och utmaning. Resultatet av Bacons undersökning visar att eleverna inte såg skolan som en plats för lärande. De såg inte skolarbetet som utmanande och den egna kontrollen var inte stor nog för att göra arbetet mer utmanande. Eleverna sade att de kände sig ansvariga för lärandet men i realiteten hölls de ansvariga hellre än att de var ansvariga. Skolarbetet sågs inte som något viktigt i sig utan något som gjordes för att uppnå något annat. Många elever var inte särskilt intresserade av det de gjorde i skolan och de valde därför ibland att inte göra någonting alls vilket gav en viss kontroll. Eleverna kände sig inte manade att göra något extra utöver det lärarna bett dem om. Så länge eleverna gjort det lärarna krävt betraktade de sig som ansvariga. Bacon antar att en av förklaringarna till elevernas inställning är att de inte känner sig utmanade av det arbete de gör och därför inte ser någon anledning att anstränga sig mer än vad som krävs.

I sin undersökning om klassrummens ansvarsdiskurs intervjuade Permer & Permer (2002) elever från grundskolan och gymnasiet om innebörden av begreppet ansvar i skola. Dessa svenska elever beskrev, liksom de amerikanska i Bacons undersökning, ansvar som att ställa upp på skolans vardag. Ansvar har en ordningsdimension – att komma i tid och räcka upp handen. Ansvar har också en socialitetsdimension – att visa kamratlighet och hjälpsamhet. De äldre eleverna i undersökningen talade också om ansvar med utgångspunkt från sig själva – att ta ansvar på grund av en inre övertygelse. För dem var ansvar något mer än att följa skolans regler och normer. Detta kan jämföras med Bacons (1993) distinktion mellan att hållas ansvarig och att vara ansvarig. Ansvardiskursen varierade mellan olika skolor och mellan elever i olika åldrar. Yngre elever relaterade i större utsträckning till ansvar som att följa utifrån kommande regler. Äldre elever talade oftare om ansvar som självreglerat. Äldre elever i progressiva skolor talade mer om självstyrning än elever i traditionella skolor (Permer & Permer, 2002).

En undersökning av vuxenstuderandes inställning till eget ansvar och självständighet visar att det egna ansvaret både kan upplevas påfrestande och tillfredsställande (Silén, 2000). Silén intervjuade sjuksköterskestuderande vars utbildning byggde på problembaserat lärande. Det egna ansvaret skapade en känsla av frustration, kaos och otrygghet. Detta ledde till sökande efter styrning och bekräftelse. När de studerande lärde sig handskas med det problembaserade lärandets möjligheter blev inställningen positiv. De studerande upplevde nyfikenhet och utmaningarna gav stimulans och tillfredsställelse. Pendlingen mellan frustration och stimulering följde med genom hela utbildningen.

Lyngsnes (2004) visar vilken avgörande betydelse lärares kunskapssyn har för hur både elever och lärare ser på elevers ansvarstagande. Lyngsnes har följt lärare och elever i tre olika yrkesinriktade gymnasieprogram på en gymnasieskola i Norge. Gemensamt för lärarna var att de lagt upp sin undervisning efter principen om elevers ansvar för sitt eget lärande. Lärarna i undersökningen såg eleverna som självständiga och ansvariga men Lyngsnes fann att de gjorde detta på två helt olika sätt vilket för eleverna resulterade i två olika förhållningssätt till skolarbetet och det egna ansvaret. Den första kategorin var lärare som fokuserade individen när det gäller elevernas ansvar för det egna lärandet, ”individ-AFEL”²¹. Dessa lärare såg eleverna som ansvariga för sig

²¹ AFEL = ansvar for egen læring.

själva och vad de gjorde och inte gjorde. Lärarna såg inte som sin uppgift att kontrollera och sanktionera elevernas arbete. Ansvaret hade flyttats över från lärare till elev. Elever hölls ansvariga (jmf Bacon). Den andra kategorin var lärare som fokuserade ”fellerskapet”, ”yrkes-AFEL”. Här sågs ansvar i förhållande till en gemenskap där lärare och elever förutsattes tillsammans ta ansvar för lärandet. Arbetet tog utgångspunkt i det kommande yrket och förutsatte att alla deltog vilket gjorde att det var viktigt med pålitlighet och samarbetsvilja. Det fick konsekvenser om en elev inte var delaktig och tog ansvar.

Lyngsnes (2004) visar hur lärares kunskapssyn styr inställningen till elevers eget ansvar. Lärare i den första kategorin, ”individ-AFEL”, hade en konstruktivistisk kunskapssyn inspirerad av Piaget. Elever sågs som autonoma och självständiga. De förväntades göra sitt arbete utifrån ett eget intresse och med liten inblandning av läraren. Elevers egenaktivitet sågs som centralt för lärandet. Styrningen förväntades komma inifrån. Lärare i den andra kategorin, ”yrkes-AFEL”, förstod lärande utifrån en sociokulturell teoriram inspirerad av Vygotskij och Lave & Wengers (situerat lärande). Här sågs samspelet mellan lärare och elever som avgörande för lärandet. Genom att organisera, strukturera och tillrättalägga lärandesituationen synliggjordes elevernas arbete. I den lärandeprocess som lärarna planerade för ingick att eleverna skulle lära sig att ta beslut, sätta mål, vara pålitliga och kunna följa upp sina arbetsinsatser. I denna process sågs inte elevens eget ansvar som ett medel utan som ett mål. Målet var den ansvarige eleven. Ansvar kombinerades med inflytande över mål, stoff, arbetssätt och värdering. Detta inflytande skedde genom en ständig dialog mellan lärare och elever. Varje elevs betydelse för klassen som helhet betonades både i arbetet och i de ramar som satts upp för verksamheten. Reglerna för elevernas frånvaro var till exempel stränga.

Elevernas inställning till ansvar och lärande påverkas i hög grad av lärarnas förhållningssätt. För elever till lärare som handlade efter principerna för ”individ-AFEL” innebar det egna ansvaret att arbeta på eget initiativ med de uppgifter läraren bestämt. Ansvar för det egna lärandet sågs som att göra det man blivit satt att göra och att göra det på egen hand. Det är helt upp till var och en att ta ansvar. Läraren sågs som en perifer person. Eleverna ansåg inte att det egna ansvaret fungerade. Arbetet var ineffektivt och eleverna önskade att lärarna skulle vara mer aktiva och dela med sig av sina ämneskunskaper. Elever till lärare som handlade efter principerna för ”yrkes-AFEL” såg sig inte bara ha

ansvar för sig själva utan också för klasskamrater och lärare. De såg sin egen insats som viktig för klassen som helhet. Lärarna sågs ha stor betydelse för elevernas uppfattningar, arbetsinsats och lärande. Ansvar betydde inte att få göra det man själv ville eller att göra något man blev satt att göra. Inflytandet sågs som viktigt samtidigt som lärarnas tydlighet när det gäller ramarna för arbetet uppskattades.

3.2.2 Ansvar i relation till skolan som samhällsinstitution

Ekonomiska, historiska och sociala förändringar skapar förändrade förutsättningar för skolans verksamhet. Återkommande i beskrivningar av den karaktäristiska för dagens samhälle är bland annat globalisering, individualisering, mångfald och gemensamma referensramars mindre betydelse (Giddens, 1996, 1997; Giroux, 1997; Hargreaves, 1998; Jönsson *et al.*, 1993; Ziche, 1986, 1994).

Det finns inte längre en dominerade tradition och ett riktigt sätt att leva, tänka och organisera sitt liv. I centrum står i stället mångfalden och det ofantligt ökade utbudet av livsformer och produkter, i vilken inte minst medierna spelar en stor roll. Till och med våra önskningar, drömmar och fantasier uttrycker denna mångfald och kan skapa inre konflikter mellan vad som utmålas som möjligt och vad som faktiskt är möjligt för individen att förverkliga.

(Jönsson *et al.*, 1993, sid. 29)

Jag väljer att närmare granska två av de karaktäristiska drag som nämns ovan, individualiseringen och gemensamma referensramars mindre betydelse. I beskrivningen av elevers ansvar i relation till skolans arbetssätt och arbetsformer får individualiseringen ett särskilt starkt genomslag. Bilden av att gemensamma referensramar har fått en allt mindre betydelse är intressant i relation till skolan då skolan är en av de samhällsinstitutioner som traditionellt haft ett både reproducerande och förnyande samhällsuppdrag. Elevers och lärares syn på elevers ansvar och hur denna relaterar till skolans officiella beskrivning av detta ansvar kan ge en bild både av gemensamma referensramars betydelse och skolans uppdrag att både reproducera och förnya.

Högmoderniteten och individualismen

Många forskare anser att de karaktäristiska dragen i dagens samhälle bland annat driver mot en allt mer markant individualism vilket påverkar

skolverksamheten (Arnot, 2004; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Hargreaves, 1998). Beck (1998) pekar på tre drivkrafter till förändringar av det sociala livet i det högmoderna samhället; kunskapsackumuleringen, globaliseringen och arbetsmarknaden. Det sker en snabb kunskapsackumulering och utbildning blir en allt viktigare nyckel för att komma in på arbetsmarknaden. Många stannar dessutom länge i utbildning. Då arbetsmarknaden är rörlig är valet av utbildning värd att satsas på ett risktagande. En ökad globalisering ställer krav på geografisk och social rörlighet vilket riskerar att skära av människors sociala och kulturella rötter. Krav på utbildning och rörlighet ökar pressen inom arbetslivet. Detta leder till att individualiseringen ökar då jämlikar ställs mot varandra i en tävling för att få och behålla en position på arbetsmarknaden (ibid.). De fria marknadskrafterna agerar globalt och detta kräver flexibla individer som snabbt kan anpassa sig till nya förutsättningar och krav och som har en kreativitet som gör det möjligt att självständigt fatta ansvarsfulla beslut. Detta skapar en press på individen att lyckas.

For modern social advantages one has to do something,
to make an active effort. One has to win, know how to
assert oneself in the competition for limited resources –
and not only once but day after day.

(Beck, 1998 sid. 51)

Konsekvensen av dessa förändringar blir ökad individualisering och destabilisering (Bjereld *et al.*, 2005). Beck (1998) menar att individualiseringen i det högmoderna samhället kommer att intensifieras och att detta inte sker genom individens fria val utan i stället har sociala orsaker (kunskapsackumuleringen, globaliseringen och arbetsmarknaden). Individualiseringen är ett tvång och det sätt på vilken arbetsmarknaden är organiserad leder till att detta tvång intensifieras.

Den ökade rörligheten är en av orsakerna till att traditionella sätt att leva undermineras och att de personliga valen blir fler. Elliott & Lemert (2006) beskriver hur ”marknadiseringen” av det offentliga lett till att människor i större utsträckning förväntas finna personliga lösningar på sociala problem. En av konsekvenserna av den ökade individualiseringen är att var och en står ensam och tvingas att ta ansvar för sitt eget liv och framtid och att göra detta i en kontext som är grundad i osäkerhet och risk. Ökad individuell frihet är samtidigt förlust av trygghet då individen är beroende av förhållanden som inte går att ha grepp om (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Bauman (2002) drar en

parallell mellan Marx beskrivning av människans roll i historien - ”människan skapar historien men inte under villkor de själva valt” och den ökade individualiseringen i det högmoderna samhället - ”människor skapar sina liv men inte under villkor de själva har valt”. Individualiseringen i det högmoderna samhället innebär både för Bauman och för Beck att ansvaret för det egna livet lagts på vars och ens axlar samtidigt som en rad av de faktorer som styr en individs liv är svåra att påverka. Här döljer sig till synes en motsättning mellan bilden av identiteten som social konstruerad och individen som utlämnad till att forma sitt eget livsprojekt. Det ömsesidiga beroendet kontrasterar mot synen på individen som autonom och självständig (Larsson, 2005). Elliott & Lemert (2006) finner ingen motsättning mellan en bild av individen som autonom och självständig och identiteten som en gemensam konstruktion och de förklarar det på följande sätt:

(The) ... fact is that who and what we are as individuals is always, and necessarily, a consequence of the worlds in which we grow up. To be an individual is to be the product of experience with a generous company of other individuals. Individualism, if such a basic fact of life can be an “ism”, is never utterly the effect of what one does with oneself. Individualism, in other words, is not a “private matter” or a “personal dilemma”, since what millions of men and women discover daily is that fashioning of the self cannot be performed outside of relations with others, who, given that they too are preoccupied with themselves, are remarkably cooperative.

(Elliott & Lemert, 2006 sid. 19-20)

Giddens (1997) beskriver individens konstruktion av sin identitet som ett självreflexivt projekt där han/hon ställs inför en rad möjliga livsstilsval. Individen förväntas ta eget ansvar för att skapa en egen livsstil²² och institutioner i det högmoderna samhället sprider en bild av att valmöjligheterna är oändliga. I realiteten finns starka mekanismer som klasskillnader, ojämlikhet i relation till kön och etnisk tillhörighet som skapar uteslutning och marginalisering av grupper av individer. Individens val påverkas inte bara av socioekonomiska förhållanden utan också, till exempel, av gruptryck och förebilder.

Berger och Luckmann (1995) anser också att utvecklingen gått från en möjlighet att välja till ett tvång att göra val men de tonar ned beskrivningen av

²² Definieras av Giddens som: ”en mer eller mindre integrerad uppsättning praktiker som en individ följer” (Giddens, 1997, sid. 101). En livsstil har inte bara en nyttoaspekt utan den ger en inramning till en individs självidentitet.

det högmoderna samhället som ett samhälle där gemensamma meningsstrukturer lever på undantag. De menar att alla samhällen har som funktion att generera mening. Högmoderna samhällen kan ha svårare att fylla denna funktion men trots det ser de inte att dessa samhällen är bärare av några allvarigare meningskriser då det alltid finns institutioner och subkulturer som arbetar för att motverka spridningen av känslor av meningslöshet. Jag kan se skolan som en sådan samhällsinstitution. I skolans styrdokument uttrycks till exempel tydligt en rad gemensamma värden som demokratiska principer, individens autonomi och respekt för andra.

En longitudinell undersökning om ungdomars värderingar (Oscarsson, 2002) visar att grundläggande värderingar är stabila över tid. Ungdomar värderar frihet, kärlek, ärlighet, hälsa och lycka högt och socialt anseende, rikedom, makt och frälsning lågt. Resultaten visar dock att kollektivistiska värden som fred och landets säkerhet minskar i betydelse under de år studien genomförts och att individualistiska värden som jämlikhet, självförverkligande, ett behagligt liv och ett liv fullt av njutning fått större betydelse. Detta tolkas av Oscarsson som:

En slags pågående individualiseringsprocess
där livskvalitet för egen del betraktas som allt
viktigare och där de existentiella överlevnads-
frågorna för kollektivet får stå tillbaka

(Oscarsson, 2002, sid. 14)

Att se utvecklingen i högmoderniteten som en förskjutning av fokus från det kollektiva till det individuella är en förenkling av en långt mer komplex process. Människor delar till exempel fortfarande en rad grundläggande värden som är stabila över tid. Forskare som studerar klasstillhörighet och klassröstning visar till exempel att klass- och klasstillhörighet fortfarande spelar en roll i hur människor betraktar verkligheten (Oscarsson, 2005). Klasstillhörighet spelar också fortfarande en viktig roll för framgång i skolan och vid val av utbildning och arbete (Hallerdt, 1995; Jönsson et al., 1993; Svensson, 2002).

Arnot (2004) vänder blickarna mot skolan och ser både möjligheter och faror med den ökade individualismen som präglar det högmoderna samhället. I skolan har detta lett till strävan att öka individualiseringen av undervisningen. Denna individualisering och bilden av den självstyrande individen kan å ena sidan associeras med stor demokratisk frihet. Ses livet som något en individ själv har makt att skapa innebär det att man blir individuell genom reflektion. Detta i sin tur kan leda till mer samarbete och altruistiska individualister som

har förmågan att samtidigt både tänka självständigt och leva för andra. Med en sådan utveckling blir individualiseringen till exempel en hjälp i skolans arbete med att utbilda för och om ett demokratiskt medborgarskap. Å andra sidan är det inte denna utveckling Arnot tycker sig se, i alla fall inte i de brittiska skolorna. Eleverna har getts ökat ansvar att själva styra och förbättra sina egna prestationer. Samtidigt ökar regleringen och kontrollen över elevernas arbete. Med individualisering och eget ansvar som ledstjärnor uppmuntras eleverna att se till en egoistisk individualism. Den kultur som skapas beskrivs som en ”självkultur”. Centralt i denna självkultur är att individen ser sig själv som centrum för sin egen livsvärld och som konsument av vad livet har att erbjuda (ibid.).

Friheten kan ses som en utmaning som skulle kunna skapa fler möten mellan personer som upplever sig som jämlika. Olikheter kan då ses som en tillgång och bli själva syftet med att mötas och samspela (Bauman, 1996). Det skapas ett dialektiskt förhållande mellan olikhet och överensstämmelse. Habermas (1990) ser det kommunikativa handlandet, en dialog med en vilja att förstå andras perspektiv, som en socialisationsprocess i vilken man har möjlighet att öka den sociala integrationen, solidariteten mellan människor och därigenom också det moraliska ansvaret. Genom att utveckla en reflexiv individualism finns en möjlighet att individer utvecklar en kooperativ och altruistisk individualism där vi samtidigt har förmåga att tänka självständigt och att leva för andra (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). I en skolkontext skymms en sådan utveckling av den stora betydelse elevens sociala positioner spelar för deras möjlighet att lyckas i skolan. I skolsammanhang är individualism, individualisering och elevens eget ansvar nära relaterade. Idealet om den oberoende, självstyrda och ansvarstagande eleven visar sig enligt Arnot (2004) öka hellre än minska den sociala ojämlikheten i skolan.

I skolsammanhang är individualisering ett komplext och mångtydigt begrepp. Många gånger framställs individualisering som en fråga om undervisningsmetod. Individualisering kontrasterar till förmedlingspedagogik och anses vara en undervisning byggd på elevens egenaktivitet (Lindkvist, 2003). Detta i sin tur har ofta konkretiserats i elevens självstyrda arbete och hastighetsindividualisering. Lindkvist problematiserar detta perspektiv genom att analysera läroplaners sätt att använda individualiseringsbegreppet och genom att betrakta begreppet i ett historiskt perspektiv. I samtliga läroplaner (Lgr62, Lgr69, Lgr80, Lpo94) poängteras vikten av att i undervisningen utgå från varje individs förutsättningar och behov. I Lgr 62 och Lgr 69 förespråkas uppdelning

av elever med utgångspunkt från hastighet, nivå och/eller intresse. I Lgr 80 talas det om vikten av att i undervisningen utgår från elevernas erfarenheter och intressen men metodfrågorna lämnades till lärarna att utveckla. I den senaste läroplanen finns en stark betoning på elevernas inflytande och ansvar för skolarbetet och utbildning som ett individuellt livsprojekt. Genom att historiskt beskriva framväxten av ”den europeiska individen” kommer Lindkvist (ibid.) fram till följande definition av den individualiserade människan:

Den individualiserade människan är då en person med förmåga att se sig själv som en autonom enhet, som avskild från sin omgivning och som har en förmåga till medveten reflektion kring sitt sätt att relatera till denna. Individen överskrider sina lokala och historiskt givna förutsättningar i interaktion med andra under ständigt föränderliga samhällsbetingelser.

(Lindkvist, 2003, sid. 61)

Detta sätt att definiera en individualiserad människa har tydliga paralleller till Giddens (1997) beskrivning av ”självets reflexiva process” och hur denna process sker i interaktion med andra. I detta ligger ingen motsättning mellan individ och kollektiv. I skolpraktiken förutsätter detta, enligt Lindkvist, samspel mellan lärare och elever och lärares aktiva deltagande i elevernas lärande.

Likhetstecken mellan individualiserad undervisning och elevers ”eget arbete” visar sig vara en snäv definition av individualiseringsbegreppet. Denna konkretisering av begreppet individualisering kan i stället ses som en privatisering av undervisningen. En privatisering i den meningen att elever arbetar enskilt med samma arbetsuppgifter utifrån en egen studiegång grundad i individuella mål. Det individuella är att eleverna får arbeta med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva väljer. Utifrån Lindkvist (2003) syn på individualisering blir konsekvensen för undervisningen i stället att skapa lärprocesser som i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i elevers erfarenheter och föreställningar. Att ge elevers egna tankar och funderingar ett större inflytande över skolarbetet innehåll och form fordrar en dialog mellan lärare och elever där lärarens uppgift blir att synliggöra och utmana elevernas föreställningar. Om lärare och elever ser sig delta i ett gemensamt projekt där strävan är att tillsammans skapa mening i tillvaron blir innehållet i arbetet en gemensam angelägenhet.

Reproduktion av samhällets maktförhållanden

Det finns många sätt att se på skolans samhällsfunktion. Skolan kan till exempel ses som ett redskap för att anpassa barn och ungdomar till samhällets rådande maktstruktur (Bourdieu, 1973; Bowles & Gintis, 1976). Den kan också ses som en plats där ungdomar sorteras efter duglighet och produktivitet (Woodhall, 1997). Skolundervisningen kan ses som en investering i kunnande vilket ökar en persons humankapital. Detta i sin tur ger en ökad produktivitet, högre inkomst, bättre förmåga att utnyttja marknadens tjänster och ett större välbefinnande (Christoffersson, 1982). Det är vanligt att studier som fokuserar skolans funktion i samhället poängterar skolans roll i reproduktion av rådande maktförhållanden.

Skolans reproduktion av rådande maktförhållanden kan ses utifrån faktorer som klass och kön men också utifrån samspelet mellan skolans aktörer. Det finns en lång rad studier där klasstillhörighet utgjort en bakgrundsfaktor (till exempel: Arnot, 2004; Bernstein, 1977, 1996/2000; Jönsson et al., 1993; Willis, 1983; Österlind, 1998). Klassikern bland dessa är Willis (1983) studie av hur en grupp arbetarklasspojkar inte vill anpassa sig till skolans krav och förväntningar och hur de i stället skapar en motståndskultur som ett sätt att handskas med livet i skolan.

Föräldrar beskrivs ibland som "the ghosts in the classroom" då de har betydelse för barns och ungas inställning till skolarbetet och hur väl de lyckas leva upp till de krav som ställs (Arfwedson & Arfwedson, 1995). Lareau (1997) visar i en undersökning att föräldrar oavsett social och ekonomisk ställning uppskattar skolan och anser sig stödja sina barns skolgång. Hon fann dock skillnader i hur föräldrarna konkret gav stöd till sina barn. Föräldrar från arbetsklassen gav i större utsträckning stöd genom att lämna över ansvaret till lärarna som de ansåg ha den professionella kompetensen. Medelklassföräldrar såg det som ett delat ansvar mellan lärare och föräldrar och de var över lag mer aktiva genom att övervaka och handleda sina barns skolgång. Den senare gruppens stöd överensstämde med det stöd som lärarna efterfrågade.

För att förstå de förändringar mot allt mer av självstyrt arbete och elevers eget ansvar som sker i skolans undervisningspraktik ligger det nära till hands att ta hjälp av de begrepp Bernstein skapat för att förstå förändringar som reglerar interaktionen och kommunikationen i den pedagogiska praktiken (Bernstein, 1977, 1996/2000, 1990/2003; Bernstein & Lundgren, 1983). En skola skapar,

enligt Bernstein, speciella mönster av innebörder som styr den dagliga verksamheten (Bernstein, 1977). Dessa mönster kommer till uttryck i de koder som används för att beskriva verksamheten. Bernstein utgår från begreppen klassifikation och inramning för att beskriva olika skolkoder.

Klassifikationen beskriver maktförhållandet mellan olika kategorier som mellan lärare och elever, mellan olika ämnen och/eller mellan skola och föräldrar. Det är i klassifikationen av dessa relationer som skolans *makt*förhållanden kommer till uttryck. *Inramningen* beskriver hur skolans aktörer kan *kontrollera* till exempel hur tiden används, innehållet i undervisningen och organisationen av arbetet. Både klassifikation och inramning kan beskrivas som stark eller svag (Bernstein, 1977, 1990/2003). I en skola med stark klassifikation och stark inramning skapas en *samlingskod* för makt och kontroll. En samlingskod ger uttryck för det Bernstein (ibid) kallar den *synliga pedagogiken*. Honnörsordet är här tydlighet. Det är läraren som kontrollerar urval, organisation, tempo och positioner vilket betyder att det finns tydliga regler för var elever och lärare ska vara, när och hur länge och vad de ska göra. Det finns en tydlig gräns mellan ämnena, lärarna har en tydlig maktrelation till eleverna och de grunder på vilka elever bedöms är tydliga. En skola med en svag klassifikation och svag inramning skapar en *integrerad kod* för makt och kontroll. En integrerad kod ger uttryck för det Bernstein kallar en *osynlig pedagogik* vilket innebär att:

- Lärarnas makt och kontroll är implicit.
- Lärarna organiserar lärmiljöer i vilka eleverna förväntas aktivt lära och utvecklas
- I denna miljö har eleverna viss makt över arbetets innehåll, organisation och tempo
- Eleverna kan till viss del reglera sin egen rörelse och sina sociala relationer
- Kriterierna för evaluering av eleverna är inte så lätta att upptäcka
(Bernstein, 1977)

Bernstein menar att den osynliga pedagogiken under 1970-talet gjorde sitt intåg i den svenska förskolan (Bernstein & Lundgren, 1983). Med bakgrund i de undersökningar jag har refererat till under rubriken ”Ansvar och studier med fokus på skolans aktörer” blir slutsatsen att detta nu även gäller för den svenska grundskolan. Enligt Bernstein (Bernstein, 1977, 1996/2000, 1990/2003) är skolans koder avhängiga de klassrelationer som finns i ett samhälle. Bernstein anser att den osynliga pedagogiken gynnar medelklassens barn framför arbetarklassens. För att lyckas i en skola vars verksamhet bygger på en osynlig

pedagogik fordras att barnen förbereds på den uppsättning mer eller mindre uttalade förväntningar som ställs. Liksom Bernstein visar Kallós (1978) i en svensk studie att barn från arbetarklassen missgynnas i den ”nya pedagogiken”²³ (jmf ”den osynliga pedagogiken”) och han drar, liksom Bernstein, slutsatsen att denna pedagogik gynnar den nya medelklassen. Detta beror bland annat på sättet att kommunicera. Barn med arbetarbakgrund är vana vid tydliga regler och ett ”rakt språk” och har därför svårare att koda av den osynliga pedagogikens underförstådda krav och reglerna för frihet och kontroll (Bernstein, 1990/2003). Att den osynliga pedagogiken är en utbildningsideologi som passar medelklassens barn och unga visar sig också i Österlinds (1998) undersökning av elevers egen planering.

Trots att likvärdighet²⁴ länge varit en strävan i den svenska skolpolitiken visar forskning och utvärderingar att elevers socioekonomiska bakgrund har en stor betydelse för elevers skolresultat (Hallerdt, 1995; Jönsson et al., 1993; Svensson, 2002). På skolnivå visar sig effekterna av en elevs socioekonomiska bakgrund vara något mer komplex. En enskild elev påverkas inte bara av sin egen bakgrund utan också av bakgrunden hos övriga elever på skolan (Skolverket, 2006). Ju större andel elever med högutbildade föräldrar en skola har ju större är möjligheten till goda studieresultat för skolans samtliga elever. Vilken skola en elev går på har fått ökad betydelse för en elevs skolprestationer. Som en följd av ett ökat marknadstänkande inom skolan har föräldrars möjligheter att välja skola för sina barn ökat. Det är främst föräldrar i medel- och överklassen som utnyttjar denna valfrihet (Balls *et al.*, 1997; Waslander & Thrupp, 1997). Föräldrar, oberoende av klasstillhörighet, anser att elevers trivsel är avgörande för val av skola. Medelklassföräldrar gör strategiska val efter skolors kvalitet och de vägar de vill ha öppna vad gäller barnens fortsatta skolgång. De omständigheter under vilka många arbetarklassföräldrar lever leder till att de gör val utifrån vad som är mest praktiskt för att familjens liv ska fungera. Det innebär i de flesta fall val av den skola som ligger närmast hemmet (Balls et al., 1997).

²³ Kallós (1978) har kritiskt granskat dialogpedagogiken och låtit denna stå som exempel på ”den nya pedagogiken”, en pedagogik som sätter självförverkligande och att frigöra och medvetandegörande i fokus.

²⁴ Innebörden av en likvärdig utbildning kan ha olika djup. Det kan betyda lika tillgång till utbildning. En ambitiösare betydelse är lika möjligheter till utbildning vilket betyder att skolan ska kompensera de som har mindre gynnsamma förutsättningar att nå skolans mål = åt var och en efter behov (Skolverket, 2006).

Socioekonomiska faktorerers stora betydelse för elevers skolprestationer kan skapa en bild av att skolors sätt att arbeta inte har någon som helst betydelse. Men det finns också studier som visar att agerandet på skol- och klassrumsnivå, trots samstämmighet av att klass skapar hinder, kan ha betydelse för enskilda elevers skolprestationer. I en fallstudie har Skolverket (2005) studerat utformningen av skolverksamheten i relation till elevers skolprestationer. Studien visade att skolor med hög måluppfyllelse visade en rad gemensamma drag som; pådrivande, motiverande och omhändertagande lärare, tät social kontroll som bland annat underlättar stödinsatser anpassade till elevers behov. Denna närhet underlättades av en småskalighet där ett begränsat antal lärare undervisar ett fåtal elever. Det visade sig också att ett tydligt ledarskap och ett utvecklingsarbete som utgår från en gemensam grundsyn och som får genomslag i det dagliga arbetet hade betydelse för elevers skolprestationer (ibid.).

Reproduktion av skolans maktförhållanden

Bernstein (1997) beskriver den osynliga pedagogiken och dess dolda sätt för disciplinering som en del av skolans dolda läroplan. Jackson (1968/1990) lanserade begreppet ”dold läroplan” efter att vid mitten av 1960-talet ha studerat en rad undersökningar av det inre livet i klassrum. Den dolda läroplanen hänser till det sätt på vilket elever lär sig att acceptera att skolan inte tar hänsyn till deras personliga önskningar. Han pekade ut tre egenskaper som gör att klassrumslivet skiljer sig från livet utanför skolan: överbefolkning, ständig bedömning och maktutövning. Dessa skapar villkor för skolverksamheten som har en rad dolda effekter. Många av dessa kan sägas gälla även för dagens svenska skola. Elever lär sig till exempel att syssla med sådant som är dem likgiltigt och som de har svårt att se någon mening med. De lär sig att somliga är mer värda än andra och att några är misslyckade och andra tillhör de som kommer att lyckas. De lär sig också att tolka lärares frågor och svara så att läraren blir nöjd. I och med skolans förändring av arbetsmönster mot mer av elevers eget arbete påverkas också innehållet i den dolda läroplanen.

I studier som arbetar med begreppet ”den dolda läroplanen” fokuseras skolverksamhetens tvetydighet. Broady (1981) menar att den dolda läroplanen är kopplad till skolans samhällsfunktion, att förbereda eleverna att bli dugliga samhällsmedborgare. Eftersom skolan inte kan vara en språngbräda till ett kvalificerat, höglönat och inflytelserikt arbete för alla elever har skolan en viktig sorteringsfunktion. Det betyder i sin tur att skolan hjälper till att

reproducera ojämlika sociala relationer (Anyon, 1980). Skolans verksamhet ses som ett svar på näringslivets krav på sortering efter duglighet och produktivitet.

I skolans sorterande och socialiserande funktion spelar disciplineringsbegreppet en central roll. Från att ha haft en synlig uppgift att disciplinera har denna uppgift blivit en del av skolans ”dolda läroplan”. Broady (1981) menar att detta inträffade när progressivismen fick inflytande över skolverksamheten. Från att ha kontrollerat elevers yttre uppförande och presentationer försökte nu skolan bygga på en kontroll över barns och ungdoms inre liv, något som tidigare varit förbehållet hemmen. I detta ligger en bild av att lärare ska bygga upp en nära relation till var och en av sina elever, något som enligt Broady rimmar illa med de förutsättningar som finns för skolans verksamhet. Till exempel fordrar sammansättningen av grupper av elever ledda av en pedagog i stället att få grupper att fungera tillsammans under mycket speciella förhållanden. Aasen (1992) beskriver denna osynliga disciplinering på följande sätt:

...kan vi spørre om såkalte progressive pedagogiske idéer som åpne skoler, prokjektarbeid, utforskende pedagogikk, erfaringspedagogikk, ukeplaner og ansvarslæring, vid siden av å uttrykke raffinerte metoder for disiplinering i form av selvdisciplinering, også bidrar til en usynliggjøring av den kulturelle reproduksjonen. Det blir middelklassens metode for å sikre sine egne barns dominans – ikke nødvendigvis som bevisst strategi, men som nødvendig konsekvens

(Aasen, 1992 sid. 61)

Aasen menar att det inte är föräldrarnas ekonomi utan hemmens kultur och kompetens som är avgörande för barns och ungdomars förmåga att anpassa sig till skolans dolda budskap.

Innebörden i begreppet ”den dolda läroplanen” varierar över tid och beroende på vad som studeras. I studier av elevers självstyrda arbete ser Carlgren (2005) ett paradigmskifte när det gäller innehållet i den dolda läroplanen. Införandet av egen planering är ett av flera pedagogiska verktyg med syfte att flytta regleringen av elevens handlingar från en yttre till en inre styrning.

Till skillnad från den traditionella skolan där övervakning av eleverna sköttes av lärarna blir planeringsboken ett slags panoptikon (övervakningstorn) som eleverna sköter själva, dock med ständig ”inspektion” av läraren.

(Carlgren, 2005 sid. 33)

I stället för att eleverna, som i den traditionella undervisningen, underordnar sig läraren underordnar de sig nu läraren genom planeringsboken. I både Aasens och Carlgrens beskrivning av ”den dolda läroplanen” framträder en förändrad form för skolans disciplinering.

Reproduktion av könsrelationer

Flickor klarar sig generellt bättre i skolan i dag än tidigare. Deras förmåga att leva upp till skolans krav visar sig bland annat i utvärderingar av elevers skolresultat. Flickor får i genomsnitt högre betyg än pojkar. En könsskillnad som ser likadan ut oavsett socialgrupp (Skolverket, 2005).

Under 1970- och 1980-talet var det vanligt att forskning som studerade skolverksamheten ur ett könsperspektiv visade hur elever agerar efter ett traditionellt och stereotypiskt könsrollmönster. Pojkar dominerade ofta klassrumsverksamheten genom att uppträda utåtriktat och aktivt medan flickor var tysta och disciplinerade (Granström & Einarsson, 1995). Fortfarande visar skolforskning att dessa könsroller reproduceras men Öhrn (2002) pekar på att bilden blivit en aning mer komplex. Flickors underordning skiftar till exempel beroende på klasstillhörighet, undervisningsämne och elevgruppens sammansättning.

Det finns undersökningar som visar att skolans aktörer försöker motverka en traditionell uppdelning mellan pojkar och flickor men att olika förutsättningar för verksamheten gör att detta inte leder till några genomgripande förändringar (Hägglund & Öhrn, 1992). Ur ett samhällsperspektiv kan man säga att skolan reproducerar ett traditionellt könsmönster bara genom att majoriteten av landets lärare för yngre barn är kvinnor. Barnen lär sig att det är kvinnor som ägnar sig åt omsorg.

Traditionellt anses kvinnors moral styras av en omsorgs- och ansvarsetik medan mäns moral styrs av en rättviseetik (Gilligan, 1985). Detta återspeglas på olika sätt i en rad undersökningar som i sin tur kan relatera till elevers (främst sociala) ansvar. Makt byggd på omhändertagande och fostran gör att flickor lättare tar på sig att vara en ”stödrupp” till lärare genom att hjälpa till att upprätthålla ordningen i undervisningen (Gulbrandsen, 1994; Hägglund & Öhrn, 1992). I elevgrupper där flickor har en dominerande position blir undervisningsinnehållet mer fokuserat på sociala och mellanmänniska frågor (Öhrn, 1990). Flickors benägenhet för omsorg och socialt ansvar kan göra att

de har svårt att hävda egna behov och skapa sig en maktposition gentemot pojkarna men det kan också ge möjlighet till inflytande och makt. Genom att visa en större social och moralisk kompetens än pojkar kan flickor skapa sig en viktig roll i skolan. En förutsättning är att de kan agera med stöd av varandra (Öhrn, 2001).

Skolans krav på elever att vara effektiva, målinriktade och beredda att konkurrera förstärker en traditionellt manlig norm. Samtidigt finns det anledning att anta att kravet på demokratisk kompetens och ett ökat ansvarstagande förstärker traditionellt kvinnliga normer (Öhrn, 2002).

3.3 Sammanfattande reflektioner

Beskrivningen av utvecklingen mot allt mer av elevers självstyrda arbete, en ökad betoning på elevers eget ansvar och självdisciplinering samt den förändrade relationen mellan lärare och elever kan ses som en positionsförskjutning. Denna visar sig till exempel i lärares strävan att upprätta en relation till eleverna byggd på kamratskap och närhet. En strävan som kan ha olika syften men som inte är unik för aktörerna i dagens skola.

Det finns tydliga paralleller mellan den osynliga pedagogiken och det självstyrda arbetet i vilket stort ansvar läggs på eleverna att planera och genomföra ett arbete samt själva vara med och utvärdera sin arbetsinsats mot skolans mål. Bakom denna till synes stora frihet finns en kontrollapparat som till vissa delar är implicit och otydlig. Elevernas arbeten bedöms mot de mål som lärare satt upp. Dessa mål är mer eller mindre tydliga för eleverna (och även för lärarna). Samtidigt finns det mål som är inbäddade i själva sättet av vara som elev. En kompetent elev ska utöva självdisciplin och arbeta med rätt saker på rätt sätt vilket innebär att ha tillägnat sig ett målrationalt tänkande och handlande. Examinationssystemet och den rangordning av elever som blir dess konsekvens ses av Aasen (1992) som kärnan i skolans disciplineringsystem. Den disciplinära makten utövas här mer eller mindre osynligt och det är eleverna och deras brister och förtjänster som blir synliggjorda.

De flesta av de refererade klassrumsundersökningarna visar att det finns elever som har svårt att klarar av ett mer självständigt arbete. Det finns en rad förklaringar till detta som till exempel att många elever upplever skolarbetet som meningslöst. Meningslösheten beror bland annat på bristande inflytande

över undervisningens innehåll och arbetssätt och en fragmentering av kunskaperna. Relationen mellan ansvar och inflytande är inte oproblematis. Inflytande och ansvar ses förutsätta varandra. Arbetssätt som förutsätter elevers aktiva ansvarstagande tycks öka medan elevernas upplevelse av att ha inflytande över arbetet i skolan inte tycks öka.

Det finns en relation mellan elevers ansvar och talet om att individualisera undervisningen. Den definition av individualisering som kommer till uttryck i den starka betoningen av elevers eget självstyrda arbete utifrån individuella studiegångar grundade i individuellt uppsatta mål leder till en rad svårigheter och oavsiktliga konsekvenser. En praktisk svårighet är till exempel att en lärare kan ha ansvar för upp till tvåhundra femtio elever. En oavsiktlig konsekvens kan vara att det i en elevgrupp blir svårt att skapa en naturlig arbetsgemenskap. Att sätta likhetstecken mellan individualisering och elevers egna självstyrda arbete kan också ifrågasättas ur ett lärande perspektiv. Ett lärande i samspel med andra ges litet utrymme då det gemensamma samtalet i klassrummet minskar i ett klassrum där elever är upptagna av det egna arbetet. Ett annat sätt att tolka individualisering är att skapa lärprocesser som i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i elevers praktiska medvetande. Att ge elevers egna tankar och funderingar ett större inflytande över skolarbetets innehåll och form fordrar en dialog mellan lärare och elever där lärarnas uppgift är att synliggöra och utmana elevernas kunskaper. Om lärare och elever ser sig delta i ett gemensamt projekt där strävan är att tillsammans skapa mening i tillvaron blir innehållet i arbetet en gemensam angelägenhet (Söderström, 2005b).

I undersökningar som direkt fokuserar ansvarsproblematiken finns beskrivningar av elevers tvetydiga inställning till det egna ansvaret och dess innebörd. Att lämnas med eget ansvar kan kännas kaotiskt och skrämmande. Att ta ansvar för sitt arbete kan kännas som ett yttre tvång och/eller som en inre övertygelse. Lyngsnes (2004) undersökning visar också hur lärare kan agera olika inom ramarna för den osynliga pedagogiken och vilka konsekvenser detta får för elevers syn på det egna ansvaret.

När skolans verksamhet beskrivs utifrån ett samhällsperspektiv står skolans reproducerande funktion i centrum. Detta beror på skolans samhällsfunktion och/eller förutsättningarna för verksamheten. Trots förändringar i verksamhetens form och innehåll beskrivs ofta grunden i verksamheten som oförändrad. I detta perspektiv kan den ökade poängteringen av elevers eget

ansvar för sitt skolarbete dölja en traditionell strävan att bevara samhällets rådande maktrelationer och/eller maktrelationerna inom skolan. Kravet på elevers eget ansvar blir ett sätt att disciplinera. Det är lätt att få en bild av skolverksamheten som determinerad – av de som har skall varda givet. Detta visar sig i studier av skolan på en övergripande nivå. I studier på skol- och klassrumsnivå får individers och gruppers handlande en större betydelse. Detta visar sig till exempel i forskning som studerar skolverksamheten ur ett könsperspektiv.

Den ideologi²⁵ som speglas i elevers och lärares handlande under studiepassen relaterar till skolforskning både på klassrums-, skol- och samhällsnivå. Arbetet under studiepassen är exempel på ett självstyrt arbetssätt. Studiepassen erbjuder ett friutrymme som elever förväntas både vilja och kunna ta ansvar för. Skolans officiella ideologi så som den uttrycks i styrdokumentet relaterar till skolans uppdrag att fostra till demokratiska samhällsmedborgare. Ideologin på klassrums- och skolnivå påverkar och påverkas av skolans uppgift som samhällsinstitution och det omgivande samhällets ideologiska strömningar. Min egen studie tar sin utgångspunkt i elevers och lärares handlande under studiepassen. Handlandet är både verbalt och icke-verbalt och bär på medvetna och/eller omedvetna tanke-system som uttrycker underliggande mönster av idéer och tankar om samhället, människan och lärandet som påverkar och påverkas av sin kontext.

Valet att bygga beskrivningen av det högmoderna samhället på Giddens och Beck är naturligtvis inte problemfritt. Med hänvisning till Oscarsson (2002) och Berger & Luckmann (1995) kan synen på värderelativismen i det högmoderna samhället diskuteras. Också Giddens och Becks beskrivning av individualiseringen i det högmoderna samhället har ifrågasatts (se t.ex. Gillies, 2005; Oscarsson, 2005). Gillies (2005) anser att Giddens och Becks starka poängtering av en samhällsutveckling mot allt större individualism skymmer de verkliga orsakerna till att individer har olika förutsättningar att göra sig gällande i samhället. Med exempel från studier av hur föräldrar från medelklassen respektive arbetarklassen diskuterar och agerar gentemot skolan ser Gillies (ibid.) svagheter i ”individualiseringsteorierna”. Uppmärksamheten i dessa teorier riktas, enligt Gillies, bort från klasskillnaders materiella och strukturella orsaker och i stället psykologiserar orsakerna till att vissa individer lyckas och

²⁵ ”Denna ideologi” får inte tolkas som att det finns ett konsistent tanke-system på vare sig klassrums-, skol- eller samhällsnivå. Tanke-system som kommer till uttryck kan både vara inkonsistenta och tvetydiga.

andra misslyckas till exempel i skolan. Gillies refererar en undersökning som visar hur medelklassföräldrar konstruerade sina barn som unika och några som utmärker sig positivt i skolan. Arbetarklassföräldrar talade i stället om sina barn som några som passar in och inte utmärker sig som annorlunda. Gillies anser att Giddens och Beck i beskrivningen av det högmoderna individualiserade samhället gör medelklasserfarenheter till norm. I Giddens (1997) beskrivningen av den ”reflexiva moderniteten” producerar individen sitt eget liv. Gillies (2005) anser att konsekvensen blir att de socialt exkluderade ses som individer som har misslyckats med att styra sig själva och som brister i förmåga och moraliskt ansvar. Isoleras människors livssituation från den socioekonomiska kontexten blir synen på människor i svårigheter lätt moralisk och auktoritär. Det är viktigt att se Giddens och Becks beskrivning av det högmoderna samhället som ett sätt att betrakta dagens samhälle. Jag har valt att ändå hålla fast vid beskrivningen av vårt samhälle som ett samhälle som genomgår en förändring i riktning mot ökad individualisering och avtraditionalisering. Trots en rad möjliga invändningar är det en vanlig beskrivning också av den ideologi som anses präglade högmoderniteten. Det är därför relevant att spegla min undersökning av elevers och lärares syn på elevers ansvar och de ideologiska strömningar som denna ger uttryck för mot beskrivningen av högmoderniteten som individualistisk och avtraditionaliserad.

4 Teoretiska utgångspunkter

All forskning vilar på grundläggande antaganden om verklighetens natur och hur man kan få kunskap om denna verklighet. Detta gäller också för denna studie. Mitt primära fokus var inledningsvis att förstå den mening lärare och elever tilldelar begreppet ansvar. Vid uppläggnings av min empiriska undersökning hade jag hjälp av Schutz, Berger & Luckmann och begreppen livsvärld och sociala konstruktioner. Gradvis vändes mitt intresse till att sätta in elevers och lärares syn på elevers ansvar för arbetet i skolan i ett samhällsperspektiv. Giddens struktureringsteori blev då en inspiration vid analysen av mitt empiriska material. Jag gör i detta kapitel en kort presentation av de begrepp som fick praktiska konsekvenser för undersökningens uppläggning och genomförande. Därefter presenteras de teoretiska utgångspunkter och begrepp som varit centrala i bearbetningen och analysen av undersökningens empiri. Jag avslutar med en problemprecisering.

4.1 Begrepp med betydelse för uppläggnings av min studie

För att förstå den mening lärare och elever tilldelar begreppet ansvar fick två teoretiska begrepp, livsvärld och sociala konstruktioner, en avgörande betydelse för det sätt på vilket jag utformade min empiriska undersökning.

Jag tog min utgångspunkt i Schutz livsvärldsbegrepp för att förstå den mening elever och lärare lägger i begreppet ansvar. Enligt Schutz (Schutz & Luckmann, 1974) utgör livsvärlden den sociala värld vi människor delar och som vi tillsammans bearbetar för att finna mening i. Historiska och sociokulturella förhållanden skapar livsvärldens förutsättningar. Människor rör sig i vardagen mellan olika världar. För elever och lärare är en av dessa, skolans värld. I denna konstruerar elever och lärare tillsammans en vardagsförståelse av vad det innebär att vistas i skolan som elev respektive lärare. Dessa konstruktioner bildar gemensamma tolkningsscheman som används för att ge mening åt livet i skolan (Schutz, 2002).

Även om konstruktionen av livsvärlden görs i samspel innebär det inte att den är harmoniskt sammanhängande. Trots motsägelser tar människor vardagslivets

verklighet²⁶ för given liksom de flesta av de begrepp som används för att förstå denna verklighet. Enligt Schutz (2002) måste samhällsforskare, för att skapa förståelse för världen, tolka den subjektiva mening människor uttrycker med mer eller mindre för-givet-tagna begrepp. I skolan har ansvar blivit ett allt vanligare begrepp för att beskriva ett önskvärt elevbeteende. Betydelsen tas för given både i skolans styrdokument och bland lärare och elever (Söderström, 2002, 2004a, 2005b).

Studier av för-givet-tagna vardagsbegrepp kan, enligt Bittner (1965/2002), utgå från tre olika strategier. Med utgångspunkt från begreppet ansvar kan dessa beskrivas på följande sätt:

- Elevers ansvar för skolarbetet undersöks utan att begreppet problematiseras då alla vet vad det innebär att ta ansvar. Den för-givet-tagna betydelsen anses adekvat för undersökningens syfte.
- Elevers ansvar för skolarbetet undersöks utifrån en definition av begreppet ansvar som forskaren själv bestämmer: Den operationella definitionen presenteras för lärare och elever och bildar en gemensam utgångspunkt. Denna strategi har som syfte att se till att både lärare, elever och forskare talar om samma fenomen.
- Elevers ansvar för skolarbetet undersöks i elevers och lärares vardagsarbete. Hur skolans aktörer i tal och handling ger mening åt begreppet ansvar utgör utgångspunkten. Bittner (1965/2002) förespråkar denna strategi när syftet är att förstå aktörers verbala och praktiska handlande.

Att som i de två första strategierna isolera uppfattningar av begreppet ansvar från elevers och lärares meningsskapande i vardagen gör begreppet tomt på mening. Bara genom att studera hur elever spontant agerar i situationer där de förväntas ta ansvar för sitt skolarbete och genom att föra samtal med utgångspunkt från denna praktik kan man förstå den innebörd elever och lärare ger elevers ansvar för arbetet i skolan. Det betyder att min undersökning bygger på Bittners tredje strategi för undersökning av vardagskonstruktioner.

²⁶ Vardagslivets verklighet = Berger och Luckmanns begrepp för livsvärlden (Berger & Luckmann, 1966).

Att elever och lärare konstruerar mening i elevers ansvar för sitt skolarbete kan ses utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Utifrån detta perspektiv ses meningsskapande som en social process. De sociala och kulturella förutsättningarna spelar en avgörande roll i denna konstruktionsprocess (Berger & Luckmann, 1966; Richards, 1995; Wenneberg, 2000). Jag ansluter mig till Illeris (2001) uppfattning att det i realiteten inte behöver finnas någon motsättning mellan att se konstruktioner som individuella respektive sociala. De sociala konstruktionerna samspelar med de individuella. Det betyder att elever i skolan ger mening åt begreppet ansvar i samspel med andra elever och lärare samtidigt som var och en av eleverna tillägnar sig och praktiserar ansvar. Jag ser skolan först och främst som en arena för barns, ungas och lärares gemensamma meningsskapande. Det gör att mitt fokus ligger på elevers och lärares gemensamma konstruktioner av innebörder i begreppet ansvar.

Livsvärld och socialkonstruktivism bildade den teoretiska utgångspunkten för uppläggningsen av min studie. De gav mig en ontologisk bas - den sociala verkligheten är socialt konstruerad²⁷. Den gav mig också en epistemologisk bas - för att få kunskap om den sociala verklighet måste man studera hur elever och lärare handlar i situationer då elever förväntas ta eget ansvar och hur de verbalt förklarar innebörden av att ta detta ansvar. Jag ville beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet. Denna mening är något som elever och lärare konstruerar i en gemensam, levd social praktik. Konkret betydde detta att jag valde att genomföra min empiriska undersökning både som en observations- och intervjustudie. Elevintervjuerna genomfördes som gruppintervjuer då jag ville fånga hur eleverna tillsammans talade om sitt ansvar för arbetet i skolan.

I arbetet med att analysera det empiriska materialet fann jag att de begrepp jag haft som utgångspunkt inte räckte för mina ambitioner att förstå ansvar både som ett vardagsbegrepp och ett begrepp med ett ideologiskt innehåll. Jag behövde komplettera och vidga min teoretiska grund med begrepp som kunde knyta samman skeenden på klassrumsnivå med ett institutions- och ett samhällsperspektiv på elevansvar och skola. Giddens struktureringsteori kom att fylla en sådan funktion.

²⁷ Detta betyder inte en hängivenhet åt relativism. Illustrationen av stjärnhimlen och stjärnbilderna är en bra beskrivning av relationen mellan verkligheten och våra konstruktioner av denna verklighet – Stjärnorna finns, vad vi har konstruerat är stjärnbilderna (von Glasersfeldt, 1995).

4.2 Giddens strukturerings teori

Giddens försöker med sin strukturerings teori lösa den konflikt mellan individ och samhälle som är ett klassiskt dilemma i olika sociologiska teorier. Han vill överbygga denna motsättning genom att se den handlande individen (aktören) och det omgivande samhället (strukturer) som en helhet (Giddens, 1979, 1984).

Giddens strukturerings teori (1979, 1984) har jag använt främst för att i analysen av empirisk information fördjupa förståelsen av:

- relationen mellan elevers och lärares diskursiva och praktiska medvetande
- hur denna medvetenhet är kopplad till mer övergripande samhälleliga meningsstrukturer
- meningsstrukturers stabilitet och förändring

Olika former av medvetande

Enligt Giddens (1979, 1984) bygger mänskligt handlande på olika former av medvetande. Han skiljer framför allt mellan två olika medvetandeformer, den praktiska och den diskursiva²⁸. Det praktiska medvetandet är den icke-reflekterade tysta kunskapen. Detta medvetande styr aktörers rutinerade handlande. I detta handlande får aktörerna hjälp av regler och resurser. Att förstå det praktiska medvetandet är avgörande för att förstå den sociala praktiken. Det diskursiva medvetandet är det medvetande som uttrycks verbalt. Det kommer till uttryck när aktörer diskuterar och reflekterar över sina handlingar. Det är, enligt Giddens (1984), främst genom det diskursiva medvetandet som aktörer har möjlighet att förändra sina handlingsmönster och det framträder främst i situationer när något inte är som det brukar. Enligt Giddens finns det ingen klar gräns mellan det praktiska och det diskursiva medvetandet.

Handlandets centrala roll för förståelsen av det sociala livet knyter an till Bittners (1965/2002) tredje strategi för studier av vardagsbegrepp (se sid. 78). I elevers och lärares handlingar konstitueras deras kunskap om vad det innebär att elever i skolan ska ta ansvar för sitt skolarbete. Genom att i samtal få elever att reflektera över vad som utspelas i situationer då de förväntas ta eget ansvar kan man anta att det är möjligt att sätta ord på en del av elevers praktiska medvetande.

²⁸ En tredje form är det undermedvetna vilket är en nivå jag inte kommer att beröra i min studie.

Skolan som social praktik

Social praktik betecknar allt som medierar mellan handling och strukturering. Denna praktik produceras och reproduceras över tid och rum. Giddens anser att det är viktigt att föra in tids- och rumsdimensioner i alla samhällsvetenskapliga analyser. Det innebär att i en analys kartlägga tidsmässiga och rumsliga restriktioner för mänskligt handlande. Syftet med en sådan analys är att knyta samman social integration, dvs. den sociala interaktionen ansikte mot ansikte, med systemintegration, dvs. handlingsmönster utsträckta i tid och rum. Giddens menar att man på detta sätt kan förstå hur mer eller mindre bestämda institutionella mönster eller system utvecklas.

Min studie är avgränsad i tid och rum. Studiepassen utgör undersökningens specifika rum då dessa har införts för att, bland annat, ge elever möjlighet att ta ett ökat ansvar för sitt skolarbete. Lärares och elevers handlingar producerar och reproducerar handlingsmönster som utgör studiepassens sociala praktik. I denna praktik skapas bland annat en kunskap om vad det innebär för elever att ta eget ansvar för skolarbetet. Enligt Giddens handlar agenter i olika kontexter och det är dessa som skapar ramarna för handlandet (Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 1998). Var detta utsnitt av skolans verksamhet, i mitt fall studiepassen, befinner sig med avseende på tid och rum har därför stor betydelse för vilka möjligheter och begränsningar elever och lärare har för sitt handlande.

Centrala begrepp för att förstå den ständigt pågående struktureringsprocessen är förutom strukturering också system, institution, aktör, regler, rutiner, resurser, makt och position. Jag gör en kort presentation av min tolkning av dessa begrepp.

Strukturering – system – institution

Giddens utgår från att individ och samhälle bildar en helhet. Ett samhälle består av aktiva, kompetenta och reflekterande individer som utvecklar och utvecklas i den sociala praktiken. *Strukturering*, är ett centralt begrepp i skapandet av denna helhet. Då strukturer, enligt Giddens (1984), existerar i aktörers handlande föredrar han att använda begreppet strukturering framför struktur för att markera ett ständigt flöde. Han anser att strukturer inom samhällsvetenskapen har betraktats som skilda från mänskligt handlande, som om de utgör objektiva fenomen. För Giddens är strukturer något mer flexibelt och svårfångat;

in my usage, structure is what gives form and shape to social life, but it is not itself that form and shape – nor should “given” be understood in an active sense here, because structure only exist in and through the activities of human agents

(Giddens, 1989 sid. 246)

Struktureringsprocessen är det gemensamma meningsskapandet där aktörer i det dagliga mötet strukturerar det sociala medvetandet. Strukturer är något som enbart existerar i praktiken, som kunskaper och i hur människor handlar. De *är* inte utan pågår hela tiden påverkade av aktörerna. Strukturer är närvarande som möjligheter och begränsningar för handlandet (Giddens & Pierson, 1998). I skolan försöker lärare och elever tillsammans skapa mening med livet i skolan och detta meningsskapande bildar mönster för det gemensamma livet. Dessa mönster kommer till uttryck i elevers och lärares handlingar.

Strävan efter trygghet gör att aktörer tillsammans skapar *rutiner* i vardagslivet. Dessa rutiner har strukturerande egenskaper och konstituerar också den sociala praktiken. Rutiner bildar mönster av sociala relationer. Dessa mönster bildar mer eller mindre stabila sociala *system*. Dessa system bidrar till en viss stabilitet i samhället liksom i de mellanmännsliga relationerna. Man kan säga att strukturer på detta sätt är både medel för och resultat av aktörers handlande men det är först när strukturer rutiniserats och sträcks ut i tid och rum som de bildar sociala system (Giddens, 1979, 1984; Giddens & Pierson, 1998). *Institutioner* är med Giddens synsätt praktiker som har en djup förankring i tid och rum och som härbärgerar ett relativt standardiserat sätt att uppträda (Giddens, 1979). Skolan är exempel på ett socialt system med relativt fasta rutiner uppbyggda för att nå speciella mål. Det är också en samhällsinstitution med en djup förankring i tid och rum.

Det råder en dualitet mellan struktur och praktik. Detta benämner Giddens ”the duality of structure”. Det betyder att strukturer är medier för handling samtidigt som strukturer utgör handlingarnas resultat. Kopplat till min undersökning betyder det att när lärare och elever agerar inom skolan som kontext så reproducerar de strukturer som bildar det vi kallar skola. Samtidigt som elever och lärare handlar efter redan existerande strukturer förändras dessa strukturer i det gemensamma handlandet. På så sätt sker det ständigt både en stabilisering och en förändring av skolan som system och institution genom fortlöpande struktureringsprocesser.

Strukturerings egenskaper

Giddens beskriver de strukturella egenskaperna som: "Rules and resources, recursively implicated in the reproduction of social systems" (Giddens, 1984 sid. 377). Dessa egenskaper är inbäddade i den sociala praktiken. De strukturella mönster som bildar sociala system manifesteras i regler och resurser.

Regler definieras av Giddens som "...techniques or generalized procedures applied in the enactment/reproduction of social practices" (Giddens, 1984 sid. 21). Regler kan förstås som osynliga, underliggande koder som uppstår i den vardagliga interaktionen och kommer till uttryck i handling. De kan ses som en karta som aktörer orienterar sig efter för att skapa en ontologisk trygghet i en värld som annars skulle te sig kaotisk. Regler ger aktörer möjlighet att agera också i okända sociala sammanhang. De regler som finns för interaktionen mellan skolans aktörer ger information om vad som kan förväntas av lärare och elever. I skolan lever många av dessa regler vidare i elevers och lärares handlingar från en elevgeneration till en annan. Samtidigt är regler aldrig givna utan ständigt möjliga att omtolka. Det finns anledning att anta att de regler som påverkar elevers och lärare agerande i förhållande till elevers eget ansvar vilar på mönster som är djupt rotade i skolan som institution. Samtidigt finns det anledning att anta att dessa mönster är under förändring bland annat på grund av att talet om elevers ansvar för sitt skolarbete intensifierats i dagens svenska skola (se t.ex. Bergqvist, 2001; Carlgren, 1999; Dovemark, 2004; Permer & Permer, 2002; Söderström, 2002, 2005b; Österlind, 1998, 2005).

Resurser utgör tillgångar som aktörer mobiliserar för att få saker att hända. Giddens resursbegrepp handlar om makt och *maktpositioner*. Tillgång till och möjlighet att använda resurser har avgörande betydelse för aktörers förmåga att påverka världen. I relationen mellan olika aktörer finns alltid detta maktperspektiv. Giddens skiljer på allokativa och auktoritativa resurser (Giddens, 1984). Att inneha allokativ makt innebär att aktörer har kontroll över materiella resurser. Kopplat till skolan och relationen mellan elever och lärare kan man exemplifiera den allokativa makten med lärares formella kontroll över skolans arbetsmaterial och schema. Att inneha den auktoritativa makten innebär att ha kapacitet att styra och kontrollera människor. I relationen mellan lärare och elever ligger denna makt formellt hos lärarna. Lärares maktposition leder till att de kan skapa regler och rutiner runt skolarbetets form och innehåll. Elevers position leder till att de måste bjudas in av lärarna att vara med och

påverka. De har inte en position som gör att de självklart kan påverka och de kan därför också ha svårt att se att det är möjligt.

Positionen som lärare respektive elev ger aktörerna en social identitet. Denna identitet skapar vissa privilegier men också vissa förpliktelser. Lärare och elever handlar utifrån de privilegier och förpliktelser som ligger i respektive position. I relationen mellan lärare och elever har lärare formellt en dominerande position. Lärare har ofta inflytande över skolans struktur under längre tid än eleverna. De antas också ha större kunskaper om skolans innehåll och form och de förväntas dessutom utöva makt för att skapa ordning och disciplin. Samtidigt som positionen som lärare innebär större makt i förhållande till eleverna så innebär den också förpliktelser. Lärare förväntas till exempel kunna skapa lugn, ordning och en positiv inlärningsmiljö för eleverna. Även de som har en underordnad position har, enligt Giddens (1984), möjlighet att påverka sina överordnade genom att utöva motstånd och/eller handla på ett annat sätt än det som förväntas. Denna "kontrollens dialektik" visar på en ömsesidighet i distributionen av makt: "how the less powerful manage resources in such a way as to exert control over the more powerful in established power relationships" (Giddens, 1984 sid. 374). Även om den formella maktrelationen mellan lärare och elever är tydlig betyder det alltså inte att dominansförhållandet är given. Lärares auktoritet utmanas då elever ständigt erbjuder motstånd (se t.ex. Fuglestad, 1993).

Aktör och strukturering

För Giddens är *aktörers* handlande i praktiken centralt för analysen av struktureringsprocessen (Giddens, 1979, 1984; Giddens & Pierson, 1998). Aktörers handlande producerar och reproducerar praktiken och därmed de regler och resurser som ger form åt det sociala livet. Det finns alltid en möjlighet att agera på ett sätt som leder till förändringar. Aktörers medvetande och handlingar är målinriktade och intentionella vilket betyder att de är riktade mot ett objekt. Aktörer är inte bara mottagare av sinnesintryck utan de är också aktiva och förser dessa med mening, avsikter och värderingar. Intentionellt handlande är handlande som aktören vet, eller tror sig veta, ha en speciell egenskap eller effekt och där denna kunskap används för att nå denna egenskap eller effekt (Giddens, 1984). Det finns alltid en grund till att aktörer handlar som de gör och de är också i grund och botten kapabla att förstå och förklara sina handlingar. Vardagslivet uppträder som ett flöde av intentionella handlingar. Frågan är då varför resultatet av aktörers handlingar inte alltid blir

som det var tänkt och/eller varför resultatet av handlingar inte alltid stämmer med det aktörer sagt sig vilja uppnå? En förklaring är, enligt Giddens (ibid.), att aktörer inte kan ha kunskap om och kontroll över alla aspekter av den komplexa verklighet i vilken de handlar. Det betyder i sin tur att aktörer inte kan vara medvetna om alla konsekvenser av sina handlingar. Detta leder till att en rad handlingar får oavsiktliga konsekvenser. Dessa handlingar ligger i sin tur till grund för nya handlingar vilket betyder att det är omöjligt att förutsäga alla möjliga resultat.

Skolan är en komplex institution med en rad motstridiga syften. Några exempel på komplexiteten och tvetydigheten är: att skolan både ska bilda och fostra, att elever ska värderas i relation till uppställda mål samtidigt som de förväntas få arbeta utifrån sina egna förutsättningar och behov, att skolan ska förbereda eleverna för att kunna vara med och förändra framtiden samtidigt som det ställs krav på att de skall vara anpassade i nuet och att eleverna ska lära samtidigt som skolan har som en av sina uppgifter att sortera. Dessa tvetydigheter är med och formar den struktureringsprocess som elever och lärare är inbegripna i.

4.2.1 Kritik av Giddens struktureringssteori

Det finns många som kritiskt granskat Giddens struktureringssteori. Jag diskuterar nedan några av de kritiska synpunkter som har förts fram och kan vara relevanta för min studie nämligen: teorins (o)användbarhet vid analys av empiriska studier, struktureringsbegreppets användning och att teorin har en förenklad syn på sociala processer och ontologisk säkerhet.

Analys av empiri

En vanlig invändning mot Giddens struktureringssteori är att den framför allt har en ontologisk förklaringspotential, att den kan förklara samhället, men att den saknar riktlinjer på en metodologisk nivå (Brante, 1989; Craib, 1992; Eide & Knapskog, 1994). Delvis kan detta förstås utifrån Giddens egen syn på praktisk forskning och teoriutveckling som relativt autonoma verksamheter (Jerdal, 1994). Enligt Craib (1992) är Giddens egen bild av struktureringssteorin att den berättar om ingredienserna i en måltid men inte hur den tillagas, organiseras på tallriken eller i vilken ordning eller hur vi ska äta den. Giddens presenterar inte några empiriska data som grund för sin struktureringssteori och inte heller hur han kommit fram till teorin. Frågan är då hur han ser på teorin i relation till empiriska studier? Giddens har i det avslutande kapitlet i ”The

constitution of society” (Giddens, 1984) försökt koppla struktureringsteorin till empirisk forskning genom att redogör för en rad ”vägvisare” för empirisk forskning. Dessa ger mer övergripande råd som till exempel att det är viktigt att se de kulturella, etnografiska och antropologiska aspekterna av social forskning, att vara känslig för de komplexa förmågor aktörer har när de handskas med vardagslivets och att vara känslig mot tidens och rummets betydelse för konstitueringen av det sociala livet. Giddens (ibid.) tar Willis undersökning av arbetarklasspojars liv i den engelska skolan som exempel på en undersökning vars resultat bland annat kan förstås utifrån begreppen praktisk och diskursivt medvetande.

Jag kan se svårigheterna med att använda struktureringsteorin i analysen av empiriskt material. Giddens tar i beskrivningen av struktureringsteorin själv hjälp av alla möjliga (och omöjliga?) teorier för att komma åt alla delar av det han vill beskriva. Jag ser de begrepp som formar struktureringsteorin som en hjälp att beskriva mina undersökningsresultat. Jag resonerar på följande sätt: I min analys vill jag koppla lärares och elevers strukturering av elevers eget ansvar under skolans studiepass till en mer övergripande skol- och samhällsideologi. Begreppen regler och resurser hjälper mig att få begrepp för vad som medierar strukturerna. Giddens olika medvetandenivåer hjälper mig att se var och hur dessa strukturer kommer till uttryck. Positionsbegreppet är utgångspunkten för att beskriva den asymmetri som finns mellan elever och lärare samtidigt som aktörsbegreppet visar på att det alltid finns utrymme att påverka oavsett position.

En annan förklaring till att teorin är svår att använda är enligt Jerdal (1994) att Giddens jämför vardagskunskap och vetenskaplig kunskap. Giddens beskriver förhållandet mellan samhällsvetenskaplig forskning och dess objekt som ”dubbel hermeneutik”. Forskarens verksamhet går ut på att tolka en verklighet som redan är tolkad. Den första tolkningen utgörs av aktörernas vardagskunskap och den tolkning forskare gör av denna vardagskunskap utgör den vetenskapliga kunskapen. I forskningsprocessen omvandlar forskaren vardagsspråk till ett teoretiskt metaspråk vilket enligt Giddens betyder att tydliggöra, precisera, nyansera och avgränsa, eller utvidga begreppets meningsinnehåll i förhållande till deras användning i vardagen.

Användning av struktureringsbegreppet

Ytterligare en orsak till att teorin anses svår att använda i analys av empiriska studier är Giddens användning av struktureringsbegreppet (Archer, 1995;

Brante, 1989; Stones, 2005; Thompson, 1989). Strukturer definieras ofta som olika former av yttre sociala och materiella begränsningar av individers handlingsutrymme. Kritiken gäller bland annat Giddens syn på strukturer som virtuella, att de inte existerar utanför våra minnen och handlingar. I detta finns, enligt bland annat Archer (1995) och Craib (1992), inget utrymme för existensen av strukturer som föregår handlingar, externa strukturer. Externa strukturer står för strukturer som skapar förutsättningar för en individs handlande och som är svåra eller omöjliga att göra något åt. Klass, kön region, arbetslöshet ses som exempel på villkor som skapar externa strukturer och som skapar materiella och kulturella förhållanden för handlandet. Kritiken riktar sig också mot att Giddens använder samma begrepp för att beskriva strukturering på både övergripande samhällsnivå och på den interpersonella handlingsnivån (Rönning, 1994). Det är enligt Rönning svårt att se den kompetente aktören på de strukturella principernas nivå.

Giddens definition av struktur skiljer sig från den traditionella men att det i struktureringsteorin inte finns plats för olika villkor för handlande är betydligt överdrivet. Bland annat använder Giddens (1984) begreppet strukturella principer för att beskriva principer som är djupt införlivade med samhällets organisation²⁹. Hans beskrivning av rutiners utveckling till mer eller mindre stabila sociala system ger också en bild av de villkor och förutsättningar som sätter gränser för aktörers handlingsmöjligheter.

Stones (2005) gör ett försök att utveckla Giddens struktureringsteori med utgångspunkt från kritiken av strukturingsbegreppet och svårigheten att använda teorin vid analys av empiriska undersökningar. Stones kallar sitt bidrag ”strong structuration”. Syftet är att utveckla tänkandet runt de externa sociala krafternas makt att begränsa en aktörs möjligheter att ”handla på något annat sätt”. I ”strong structuration” görs en åtskillnad mellan externa och interna strukturer. I en förenklad beskrivning av Stones bidrag tar jag avstamp i fyra aspekter av Giddens ”the duality of structure”:

²⁹ Giddens skiljer mellan tre abstraktionsnivåer i analysen av strukturer; Strukturella principer, (strukturella sätt) och strukturella egenskaper (Giddens, 1984). Strukturella principer utgörs av den ”högsta” nivån vilken betonar *samhällets* strukturella sida. De visar på sociala regler som konstituerar ett helt samhälle. Här presenteras tre olika strukturella principer som i sig skapar samhällen av helt olika typ. Stamsamhället, det klassdelade samhället (t.ex. feudalsamhälle) och kapitalistiska klassamhällen. Vart och ett av dessa samhällen bygger på olika grundstrukturer. Det kapitalistiska klassamhället bygger till exempel på privat disposition över produktionsfaktorer och produktion för en marknad.

1. Externa strukturer som förutsättning för handling. Dessa kan vara autonoma som till exempel arbetslöshet, hälsovård och betygssystem och är inte möjliga att direkt påverka genom att göra motstånd.
2. Interna strukturer som förutsättning för handling. Dessa är medium för aktörernas handlande, existerar inom aktören och kan analytiskt delas in i två komponenter:
 - a) situationsspecifika kunskaper = medvetenheten om inbäddade regler och normativa förväntningar som tillhör en position.
 - b) förmedlingsbara kunskaper = till exempel generella bilder av världen, kulturella scheman och typifiering av människor. Dessa tas för givna, är oreflekterade och är tvetydiga.
3. Aktivt agentskap – hur aktörer oreflekterat och rutinmässigt eller kritiskt och strategiskt utnyttjar de interna strukturerna.
4. Resultat som interna och externa strukturer – aktörers konstituering av externa och interna strukturer i handling kan leda till förändringar eller reproduktion.

De metodologiska konsekvenserna för undersökningar byggda på ”strong structuration” är att man analyserar aktörers handlande så väl som den kontext inom vilket detta handlande sker³⁰.

Förenkling av sociala processer

Giddens överförenklar enligt Layder (2004) en mycket komplex social process. Denna kritik gäller främst Giddens behandling av den interpersonella nivån. Layder menar att Giddens till exempel tar för liten hänsyn till den emotionella sidan av det sociala samspelet. Även Hochschild (2003) tar upp det emotionella perspektivet i relation till Giddens struktureringsteori. Giddens menar att strukturer förändras då det sker förändringar i hur människor handlar. Känslor finns med som en del i struktureringsprocessen men Hochschild anser att Giddens tar för liten hänsyn till känslans kraft. Hon menar att det finns uppsättningar av ritualer, trosföreställningar om känslor och regler som styr känslor och därigenom också handlandet. Känslors styrande effekt på

³⁰ Detta ligger nära Giddens egen beskrivning av de metodologiska krav som ska ställas på studier av strukturingsprocessen: en analys av aktörers strategiska handlande och en institutionell analys (Giddens, 1984).

människors handlande för en allt för undanskymd roll bland annat i Giddens teori (Hochschild, 2003).

Till kritiken om överförenkling hör också Craibs (1992) syn på Giddens beskrivning av strävan efter ontologisk trygghet. Craib menar att rutinisering som uttryck för strävan efter trygghet drar uppmärksamheten från att rutiner också kan ha motsatt effekt. Rutiner kan ge en falsk trygghet eller till och med förstöra individers upplevelse av säkerhet.

4.2.2 Kommentarer till val av teoretisk grund för studien

Mina teoretiska utgångspunkter för studien kan naturligtvis ifrågasättas. Som jag ser det är det främst två frågor som behöver kommenteras, nämligen hur det är möjligt att kombinera begrepp från olika teoritraditioner och hur relationen mellan Berger & Luckmanns sociala konstruktioner och Giddens struktureringsbegrepp kan förstås. Jag ska här kort kommentera dessa.

Jag har vandrat från begrepp med rötterna i fenomenologin, livsvärld och sociala konstruktioner till Giddens struktureringsteori. Frågan är om dessa traditioner går att kombinera? Den fenomenologiska traditionen tar sin utgångspunkt i samhällets aktörer och deras handlingar. Summan av aktörernas handlingar utgör samhället och det existerar inga strukturer och system oberoende av aktörerna (Harste & Mortensen, 1996). Det betyder att för att förstå skolan måste man ta sin utgångspunkt i aktörernas handlingar och motiv. Aktörerna kan ha olika motiv för sina handlingar men summan av dessa handlingar gör det möjligt att förstå skolan. Som motpol till detta synsätt ligger strukturalismen och funktionalismen som betraktar samhället utifrån ett system- och strukturperspektiv. Här finns inte en lika tydlig autonomt handlande individ. Normer, regler och andra strukturella förutsättningar har en avgörande betydelse för aktörers handlande. Det betyder att man måste förstå skolans funktion i samhället och de normer och regler som finns inbyggda i skolan som system för att förstå skolan. I positionen som lärare och elev ligger till exempel ramar för möjliga handlingar.

Giddens syfte är att utveckla en teori som överbrygger denna motsättning mellan den handlande individen och det omgivande samhället, aktör – struktur. För Giddens är den huvudsakliga domänen i studiet av samhällsfenomen

varken erfarenheter hos individuella aktörer eller studiet av den övergripande sociala totaliteter utan sociala praktiker ordnade över tid och rum (Giddens, 1984). Skolans aktörer skapar tillsammans skolan i en struktureringsprocess. Denna process är både en reproduktion och en produktion av de normer och regler som bildar skolan som system. Giddens tar själv hjälp av teoretiker som fokuserar interaktionen på aktörsnivå som Goffman och Schutz. Han refererar till exempel Schutz begrepp ”stocks of knowledge” som i hans tappning blir ”the mutual knowledge” (Giddens, 1984).

Jag drar slutsatsen att det är möjligt att kombinera olika teorier om bara verklighetssyn och kunskapssyn inte tillhör helt olika traditioner. När det gäller Schutz och Giddens arbetar de utifrån olika utgångspunkter. Giddens vill skapa en teori som täcker både aktörs- och strukturnivå medan Schutz har fokus på aktörsnivån. Synen på människor som aktörer och på vikten av att förstå det sätt på vilket de strukturerar sin vardagsverklighet visar på en viktig gemensamma utgångspunkt. Nästa fråga blir då om jag behöver livsvärldsbegreppet för att förstå min empiri. När jag planerade mina empiriska studier så var livsvärldsbegreppet till hjälp. Det förklarar varför jag valde att delta i elevers och lärares vardagsarbete och varför jag valde att låta begreppet ansvar definieras utifrån denna vardagsverklighet. När jag därefter började arbeta med mitt empiriska material kom detta begrepp i bakgrunden. Mitt intresse för elevers och lärare vardagsverklighet fick ytterligare dimensioner med hjälp av Giddens och begreppen praktiskt medvetande - diskursivt medvetande och regler - resurser. Min förståelse av den mening ansvarbegreppet får i lärares och elevers vardagsverklighet behövde också ställas mot de insikter jag har om skolan som samhällsinstitution.

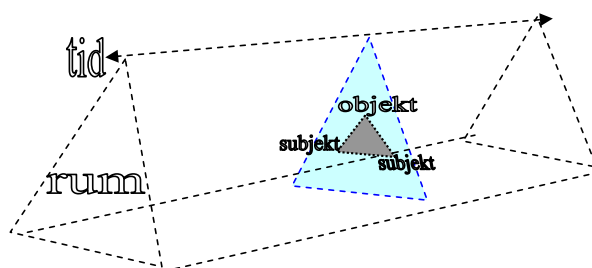
När det kommer till synen på den sociala verkligheten som socialt konstruerad så härstammar också denna syn från fenomenologin och knyter an till Berger och Luckmanns kunskapssociologi (1966). Berger och Luckmann har vidareutvecklat Schutz teori genom att i studie av livsvärlden lägga stor vikt vid den sociala och kulturella mylla från vilken individers livsvärld får sin näring. Kunskapen om denna livsvärld är enligt Berger och Luckmann en social konstruktion. Giddens använder inte konstruktionsbegreppet³¹. Aktörer deltar i stället i en strukturering av den sociala verkligheten. Att socialt konstruera är mer av en kognitiv process medan struktureringen har sin utgångspunkt i

³¹ Giddens för inte heller någon diskussion om Berger och Luckmanns teori vilket förvånat mig. Detta finner även Johansson värt att notera (Johansson, 1995).

handling. De sociala konstruktionerna är gemensamma föreställningar om den sociala verkligheten och dessa föreställningar kan komma till uttryck i handling. Den gemensamma struktureringsprocessen sker i praktiken och kan komma till uttryck i det diskursiva medvetandet. Jag förstår att skillnaden mellan att se verkligheten som socialt konstruerad eller strukturerad kan vinklas på betydligt fler sätt. För min undersökning fick valet av struktureringsbegreppet betydelse i relation till den helhet i vilken det ingår.

4.3 Sammanfattning av studiens teoretiska utgångspunkter

Uppläggningsen av undersökningen lutade sig mot två övergripande begrepp, livsvärld och sociala konstruktioner. Analysen av det empiriska materialet tar sin teoretiska utgångspunkt i min tolkning av Giddens struktureringsteori. Den har också påverkats av Stones utveckling av Giddens teori. Utgångspunkten kan illustreras på följande sätt



Figur 1: Illustrering av studiens teoretiska utgångspunkt

Mitt studieobjekt startar i den minsta triangeln → *analys av aktörers handlande*. Denna symboliserar studiepassen och elevers och lärares strukturering av innebörden i ”att ta ansvar för skolarbetet”. Denna strukturering kommer till uttryck som diskursivt medvetande, i lärares och elevers sätt att tala om ansvar. Den går också att finna som praktiskt medvetande i lärares och elevers handlingar i arbetet under studiepassen. Det är inte ovanligt att det finns en diskrepans mellan det diskursiva och det praktiska medvetandet vilket bland annat beror på att elever och lärare handlar i en komplex verklighet i vilken de

inte kan ha kunskap om och kontroll över alla aspekter av denna verklighet. Detta leder till att en rad handlingar får oavsiktliga konsekvenser.

Den yttre triangeln är en bild av skolan som socialt system. Elever och lärare agerar inom den kontext som utgör skola → *analys av skolkontexten*. Här producerar och reproducerar elever och lärare tillsammans sin kunskap om att ta ansvar. Samtidigt är skolan en samhällsinstitution med ett specifikt uppdrag som skapat en speciell kultur och speciella traditioner. Detta leder till att det i skolan finns externa strukturer som skolans aktörer har svårt att påverka. Positionen som lärare respektive elev är asymmetrisk och är behäftad med en rad situationsspecifika kunskaper som inte bara skapas i den omedelbara interaktionen. De regler och normativa förväntningar som är inbäddade i skolans som system skapar villkor för elevers och lärares handlingar. Många av dessa tas för givna och ligger till grund för mer eller mindre oreflekterade handlingar.

Skolans officiella syn på elevers ansvar går att finna i skolans styrdokument och statliga utredningar. Dessa förväntas vara en ledstjärna för skolans aktörer. Skolans styrdokument är politiska kompromissdokument som återspeglar den ideologi som är tänkt att styra skolverksamheten. Genom att studera lärares och elevers diskursiva och praktiska medvetande visavi begreppet ansvar och relatera detta till skolans styrdokument tänker jag mig att det också går att få en ökad kunskap om de ideologiska antagandena som kommer till uttryck i lärares och elevers vardagsinteraktion.

Skolan är en samhällsinstitution med ett för samhället centralt uppdrag att bilda och fostra barn och unga. Tobleronefiguren³² vill visa att elevers och lärares struktureringsprocess blir förståelig bara om den sätts in i ett större socialt och kulturellt sammanhang. I denna finner man de externa strukturer som bildar mer svårpåverkade villkor och förutsättningar för ett ansvarsfullt handlande under studiepassen. Studiepassen blir ett litet utsnitt av en komplex verklighet. För att fånga något av denna komplexitet har jag valt att sätta elevers och lärares strukturer av elevers eget ansvar under studiepassen i relation till mer övergripande externa strukturer som finns både i beskrivningar av skolans roll i samhället och i beskrivningar av det högmoderna samhället. Detta leder till följande problemprecisering.

³² Inspirationen till en tobleronemodell kommer från Bauer och Gaskells illustration av sociala representationer i tid och rum (Bauer & Gaskell, 1999).

4.4 Problemprecisering

Min undersöknings syfte är att beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete och hur denna syn relaterar till en mer övergripande skol- och samhällsideologi.

Frågeställningarna på aktörsnivå är:

- Vad lägger elever och lärare för innebörd i elevers ansvar för skolarbetet?
- Vilka regler skapar och skapas i elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet?
- Hur ser elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet ut i ett maktperspektiv?

Frågeställningar på systemnivå:

- Vad i elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet kan ses som produktion respektive reproduktion av skolans form och innehåll?

Frågeställningar med inriktning på bakomliggande tankesystem:

- Vilket ideologiskt innehåll framträder i elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för sitt skolarbete?
- Hur relaterar detta ideologiska innehåll till en mer övergripande skol- och samhällsideologi?

5 Studiens design

I detta kapitel presenteras studiens uppläggning och genomförande samt tillhörande metodiska överväganden. Hela undersökningen har genomförts i en mindre svensk kommun. En kort beskrivning av kommunen i relation till riket som helhet ser ut på följande sätt: Fler invånare arbetar med tillverkning och jordbruk. Förvärvsinkomsten är något lägre än för riket som helhet medan antalet bidragstagare och antalet arbetslösa är jämförbar med övriga riket. Invånare med utländsk bakgrund är få. Kommuninnevånarnas utbildningsnivå är relativt låg. Kommunens kostnader för utbildning skiljer sig inte från genomsnittet av landets kommuner ("Statistiska centralbyråns kommunfakta", 2004).

Samtliga kommunens skolor deltog i försöksverksamheten utan timplan och den kommunala skolledningen visade intresse för att delta i ett forskningsprojekt i anslutning till försöket. Den kommunala skolledningen förankrade detta i kommunens rektorsgrupp och rektorerna i sin tur hos skolornas lärarpersonal.

Undersökningen har genomförts som en kvalitativ studie. Studien vill belysa elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet genom att fokusera arbete under den tid (studiepassen) som införts för att ge elever möjligheter att ta ökat ansvar för sitt skolarbete. Elevers och lärares diskursiva och praktiska medvetande om elevers ansvar under studiepassen är det "fall" utifrån vilket jag söker förståelse för skolans ansvarpraktik. Jag lutar mig mot en abduktiv förklarings- och förståelsemodell då den teoretiska utgångspunkten för min studie spelar en viktig roll både vid planeringen av studien och vid analys av dess resultat. Strävan har varit att använda Giddens struktureringsteori som en inspirationskälla och som hjälp i sökandet efter mönster (se kap. 4).

Det empiriska materialet består av lärarintervjuer, observationer under studiepass och elevintervjuer. Studiens uppläggning kan illustreras på följande sätt:

Tabell 1: Studiens uppläggning över tid

| Hösten 2001 | Våren 2002-Våren 2003 | Våren 2004 |
|---|--|--|
| Intervjuer med 22 lärare i fyra arbetslag år 6-9. | Observationer av studiepass i ett av de intervjuade arbetslagen. Intervjuer med 72 elever fördelade på nitton intervjugrupper | Uppföljningsintervjuer med lärare i de fyra arbetslagen år 6-9 |

Lärlarintervjuerna ingår i en mer omfattande studie av sjuttiofem lärares inställning till att arbeta utan nationell timplan (Söderström, 2002, 2005b). I denna studies inledande lärlarintervjuer 2001 utkristalliserades avhandlingens problemområde, elevers ansvar för sitt skolarbete. Avhandlingen blir på detta sätt en fördjupad studie med utgångspunkt från intervjuerna 2001. I tabell två beskrivs relationen mellan den studie som hade fokus på timplaneförsöket och min avhandlingsstudie.

Tabell 2: Relationen mellan timplaneundersökningen och avhandlingsstudien

| | hösten 2001 | våren 2002-våren 2003 | våren 2004 |
|----------------------------|---|--|---|
| Timplane-studien | Individuella lärlarintervjuer 75 lärare i 13 arbetslag | | Uppföljningsintervjuer med lärare som deltog i intervjuerna 2001 55 lärare |
| | ↓ | | ↓ |
| Avhandlings-studien | Bearbetning av lärlarintervjuer med lärare i år 6-9. 22 lärare i 4 arbetslag | Observationer av studiepass i ett av de intervjuade lagen. Intervju med 72 elever fördelade på 19 grupper | Bearbetning av lärlarintervjuer. Med lärare i år 6-9. 14 lärare. |

Min undersökning vill ge både lärares och elevers syn på elevers ansvar för sitt skolarbete och består därför av lärlarintervjuer, observationer och elevintervjuer. Lärlarintervjuerna genomfördes inom ramen för timplaneförsöket. De bearbetades och analyserades först med syfte att beskriva och förstå lärares arbete i en skola "utan timplan" och därefter med syfte att beskriva och förstå lärares syn på arbetet under studiepassen och elevers ansvar för skolarbetet. Elevintervjuerna genomfördes enbart med syfte att beskriva och förstå elevers syn på arbetet under studiepassen och elevers ansvar för skolarbetet. I observationerna fokuserades både lärares och elevers arbete under studiepassen.

Jag kommer först att närmare presentera kartläggningen av lärares syn på arbetet under studiepassen och elevers ansvar för arbete i skolan. Därefter presenteras kartläggningen av elevernas syn på studiepassen och sitt elevansvar.

5.1 Kartläggningen av lärares perspektiv

Val av skolor och intervjupersoner

Val av kommun för studien av timplaneförsöket gjordes utifrån tre kriterier. Kommunen skulle ha flera skolor som deltog i försöket utan nationell timplan. Dessa skolor skulle representera hela grundskolan samt förskoleklassen. Majoriteten av lärarna skulle vara villiga att delta i forskningsprojektet. Intervjuerna hösten 2001 genomfördes med lärare³³ i 13 arbetslag fördelade på kommunens samtliga åtta skolområden. Av dessa intervjuer har jag för denna studie tagit ut de som gjordes med lärare i år 6-9 då jag valt att närmare studera de studiepass som dessa lärare skapat med avsikt att ge elever större eget ansvar för sitt skolarbete.

Jag har gjort intervjuer med fyra av kommunens tio arbetslag för år 6-9. I kommunen finns två skolor med inriktningen förskoleklass till år 9. Jag väljer att i undersökningen kalla dem Höstvinden och Vårvinden³⁴. På Höstvinden valdes slumpmässigt ett arbetslag från år 6-9. På Vårvinden valdes slumpmässigt tre arbetslag från år 6-9. Beslutet att välja ett arbetslag från Höstvinden och tre från Vårvinden togs utifrån kunskapen om skolornas storlek.

Läraryrkesintervjuerna genomfördes vid två tillfällen, hösten 2001 och våren 2004. Hösten 2001 intervjuades samtliga 22 lärare i de fyra arbetslagen. År 2004 arbetade 15 av dessa lärare kvar och 14 av dem valde att delta i uppföljningsintervjun. I tabell 2 görs en närmare presentation av intervjugruppen med avseende på ämnestillhörighet.

Tabell 3: Presentation av intervjuade lärare 2001 och 2004 med avseende på ämnestillhörighet

| Lärarkategori | År 2001 | År 2004 |
|---------------|-----------|-----------|
| Språk | 6 | 3 |
| Ma/no | 4 | 2 |
| So | 4 | 3 |
| Slöjd | 3 | 1 |
| Bild | 1 | 1 |
| Idrott | 2 | 2 |
| Speciallärare | 2 | 2 |
| Summa | 22 | 14 |

³³ I arbetslagen för de yngre eleverna arbetar både förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare. Samtliga kategorier intervjuades. Jag använder lärare som samlande begrepp.

³⁴ I detta ligger ingen värdering då jag är lika fascinerad både av höstvindar och vårvindar!

Av de intervjuade år 2001 var elva kvinnor och elva män. År 2004 innehöll intervjugruppen nio män och fem kvinnor. Varje lärare har sin tillhörighet i ett arbetslag. Strävan vid tjänstefördelning är att lärarna ska arbeta med elevgrupper från högst två arbetslag och att den största delen av tjänsten ska ligga i det egna arbetslaget. För att fylla sina tjänster måste de flesta lärare dock arbeta över arbetslagsgränserna. I princip fungerar strävan att fördela arbete i två arbetslag för alla lärare utom speciallärare och lärare i praktiskt- estetiska ämnen. Organisationen av arbetslagens elevgrupper skiljer sig mellan de två skolorna. Vårvinden har valt en horisontell arbetslagsorganisation. Ett arbetslag tar här hand om en grupp på runt 80 elever i samma årskurs. Lärarna följer en elevgrupp från år 6 till år 9. På denna skola har tre av sju arbetslag intervjuats. Höstvinden har valt en vertikal arbetslagsorganisation. Här tar ett arbetslag hand om tre elevgrupper, en år 7, en år 8 och en år 9. Här intervjuades ett av skolans tre arbetslag.

Då lärarintervjuerna planerades med tanke på att fånga eventuella förändringar i lärares arbete i en skola "utan timplan" fanns det en mening med att intervjua samma lärare år 2001 och år 2004. I denna studie söker jag inte förändringar. Jag lade därför i denna studie samman intervjuerna från de båda intervjutillfällena. Jag bearbetade och analyserade tjugotvå lärares syn på arbetet och ansvar under studiepassen.

Datainsamling

Lärointervjuerna år 2001 genomfördes som halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale, 1997) där syftet är att förstå hur den intervjuade förstår sin livsvärld. Vid intervjuerna 2001 innehöll intervjuguiden fem temaområden vilka behandlades i följande ordning:

1. beskrivning av verksamheten
2. vad den intervjuade anser viktigt i arbetet med eleverna
3. arbetets glädjeämnen
4. de problem som finns i arbetet med eleverna
5. vad de intervjuade ser som möjligheter och svårigheter med att arbeta utan nationell timplan

Lärarna intervjuades individuellt och varje intervju tog cirka 1½ timme. Intervjuerna bandades. Respondenten fick stort utrymme att tala runt varje område. Varje intervju inleddes med en genomgång av syftet med och

uppläggnings av undersökningen, en kort genomgång av intervjuens frågeområden samt hur återkopplingen av resultaten planerats. Den intervjuade ombads därefter beskriva sin verksamhet. Frågan ställdes öppet för att ge möjlighet att se och jämföra vad de intervjuade anser viktigt att fokusera. Som intervjuare hade jag några mindre områden som jag ville ha belysta och som jag förde in i intervjun om respondenten inte själv kom in på dem. Dessa områden var organisation av elevgrupper och arbetslag samt arbetssätt och arbetsformer. Temaområde 3-5 genomfördes på samma sätt.

Det andra temaområdet, i vilken den intervjuade skulle beskriva vad han/hon anser vara viktigt i arbetet med eleverna, resulterade i en ”föreställningskarta”³⁵. De intervjuade ombads att på post-it lappar skriva ned begrepp eller korta meningar som beskriver vad han/hon anser viktigt i arbetet med eleverna. Vi satte tillsammans upp lapparna på ett blädderblocksark efter respondentens syn på hur de relaterade till varandra. Under detta arbete gav den intervjuade förklaringar och beskrivningar som jag som intervjuare skrev ned på blädderblocket i anslutning till lapparna.

Inför uppföljningsintervjuerna 2004 kontaktades skolornas rektorer. Dessa gav information om vilka lärare som arbetade kvar på skolan. De gav också namn på en kontaktperson i vart och ett av arbetslagen. Kontaktpersonerna fick information om syftet med uppföljningsintervjuerna och de bistod med praktisk hjälp vid mina besök. Intervjuerna våren 2004 utgick från utskriften av de första intervjuerna. För att ge de intervjuade möjlighet att i lugn och ro tänka igenom intervjuområdena var målet att sända ut utskriften av den första intervjun till var och en. En rad omständigheter gjorde att detta misslyckades. Endast hälften av de intervjuade fick utskriften i så god tid innan intervjutillfället att de hade möjlighet att förbereda sig. Av dessa hade nästan alla läst igenom sammanställningen och några hade också förberett kommentarer.

Fokus i uppföljningsintervjuerna i projektet låg på de förändringar som skett i verksamheten och på de problem lärarna ansåg sig ha i arbetet med eleverna samt de intervjuades syn på att arbeta utan timplan. Tid ägnades också åt att kartlägga eventuella förändringar i synen på vad som är viktigt i arbetet med eleverna och i arbetets glädjeämnen. Även denna gång genomfördes

³⁵ För vidare läsning om föreställningskartor hänvisas till: (Miles & Khattri, 1995; Scherp *et al.*, 2004).

intervjuerna individuellt. Varje intervju tog cirka en timme och spelades in på band.

Utgångspunkten för lärarintervjuerna är slopandet av timplanen. Anledningen till att intervjuerna inte bara inriktas på lärares syn på timplaneförsöket var att de försökte fånga en helhetsbild av den verksamhet i vilken försöket implementerades. Syftet var att kartlägga hur lärares tankar om verksamheten, dess problem och glädjeämnen eventuellt påverkats av timplaneförsöket. Lärarintervjuerna genomfördes alltså inte med syfte att undersöka lärarnas syn på studiepassen och elevers eget ansvar. Den bredd som finns i intervjuerna gör det ändå möjligt att använda lärarintervjuerna för att också beskriva och analysera lärarnas syn på studiepassen och elevers eget ansvar för sitt skolarbete. I denna studie kommer jag att använda resultatet av lärarintervjuerna i detta syfte. Införandet av studiepass var en naturlig del av lärarnas beskrivning av att arbeta i en skola utan timplan då dessa pass var den mest konkreta förändringen i verksamheten i år 6-9 under timplaneförsöket. Några av de intervjuade lärarna kallade också passen för ”utan timplanepass”.

5.2 Kartläggning av elevers perspektiv

För att beskriva elevers syn på det egna ansvaret under studiepassen genomfördes observationer under studiepass och elevintervjuer.

Urval

För att få tillgång till elevers syn på sitt ansvar för arbetet i skolan valdes ett av de fyra arbetslag i år 6-9 som deltagit i lärarintervjuerna ut. Följande argument låg bakom valet av detta arbetslag:

I samtliga fyra arbetslag problematiserades elevers ansvar och att arbeta i studiepass men en grundläggande skillnad var att det i två arbetslag fanns en förhållandevis negativ inställning till att arbeta med studiepassen. Dessa två lag valdes bort då mitt intresset var elevers ansvar i skolan och det fanns en risk för att lärares negativa inställning till studiepass som fenomen skulle kunna få en för stor betydelse i elevundersökningen. I de två arbetslag där lärarna i grunden var positiva till att arbeta med studiepass sökte lärarna mer aktivt vägar för att underlätta elevers ansvarstagande. Av dessa två arbetslag arbetade ett med elever i år 6 och ett med elever i år 9. Valet föll på att göra elevundersökningen

bland eleverna i år 9 då dessa elever hade störst erfarenhet av att arbeta i studiepass.

Arbetslaget tillhörde Vårvinden och bestod av 80 elever. De var organiserade i fyra undervisningsgrupper. I arbetslaget fanns tydliga rutiner för arbetet. Under måndagar hade samtliga elever "vanliga" lektioner i de ämnen som lade ut uppgifter under studiepassen. Under dessa lektioner hade lärarna genomgångar av veckans arbete. De speciella studiepassuppgifterna samt veckans läxor förbereddes. Under måndagen hade arbetslagets lärare också möte för att informera varandra om vad eleverna förväntades arbeta med under veckans studiepass. Studiepass och "vanliga" lektioner varvades sedan under arbetsveckan. Under fredagen möttes lärarna för att bestämma vad som skulle utvärderas. Varje kontaktlärare mötte sedan under fredagen sina kontaktelever för utvärdering och loggboksskrivande. Studiepassens längd varierade något men var i genomsnitt 50 minuter. Ungefär fyra timmar per vecka var utlagda som studiepassetid.

Observationer

Observationerna genomfördes vid 15 studiepassstillfällen under en sammanlagd tid av 11 timmar och 55 minuter. Observationerna gjordes i arbetslagets samtliga fyra elevgrupper. De första observationerna skedde under maj månad 2002, när eleverna gick i år åtta. Resterande observationer genomfördes under november 2002 och januari/februari 2003. Eleverna gick då i år nio. Då tanken med observationerna var att samla intryck från studiepassen som kunde användas i intervjuerna med eleverna genomfördes de utan något på förhand uppställt observationsschema. Syftet var att söka teman där elevers och lärares praktiska medvetande om elevers ansvarstagande kom till uttryck. Före observationerna gjordes en checklista på faktorer som kunde anses viktiga att ta hänsyn till. Listan är inspirerad av Merriam (1994, s 104).

- Miljön: Hur ser klassrummet ut? Vilket beteende uppmuntras, tillåts, motverkas och/eller hindras?
- Deltagarna: Vilka är närvarande? Hur många är de?
- Aktivitet och samspel: Vad gör eleverna? Vad gör lärarna? Hur startar studiepasset? Hur interagerar elev - lärare, elev - elev, lärare - lärare?

- Frekvens och varaktighet: När börjar studiepasset? Hur länge håller det på? När börjar elever arbeta med sina uppgifter? Hur länge håller de på? Hur typisk är den observerade situationen?
- Svårfångade faktorer: Informella och oplanerade aktiviteter? Vad av det som borde hända händer inte? Övriga överraskningar?

De flesta studiepass var placerade i arbetslagets hemvist. Hemvisten bestod av två klassrum, ett grupprum och en korridor. Hemvistens ”korridor” var möblerad med bord och stolar och användes för lärarledda genomgångar i mindre grupper och som extra utrymme under studiepassen. Som observatör intog jag en plats med överblick över klassrummet. Varje observation inleddes med att jag ritade en skiss över bänkarnas placering. Försök att snabbt lära in elevernas namn gjorde det lättare att följa dem under observationerna. I några elevgrupper hade eleverna bestämda platser vilket gjorde detta enklare. Då en del av aktiviteterna under studiepassen skedde utanför klassrummen gjordes även en observation i hemvistens korridor.

Fältanteckningarna gjordes i form av löpande protokoll. Vid varje observation finns information som tid, plats, deltagare och skiss på miljön samt kontinuerliga tidsmarkeringar. Anteckningarna fokuserar lärarens och elevens aktiviteter och dessa aktiviteters frekvens och varaktighet. Under observationerna uppstod ibland frågor som tillfälligt ledde till att något speciellt fokuserades. Ett exempel är inriktningen på samspelet mellan lärare och elever - vilken tar initiativet, vad handlar kontakten om?

Efter tio observationstillfällen var det lätt att upptäcka en regelbundenhet i det som hände under studiepassen. Efter ytterligare fem observationer upplevde jag det som brukar kallas mättnad och beslutade att inleda elevintervjuerna. Inför intervjuerna gjordes en första bearbetning av observationerna för att söka efter händelser som kunde utgöra underlag för ett samtal om synen på det egna ansvaret under studiepassen.

Det finns i princip fyra olika sätt att förhålla sig som observatör (Hammersley & Atkinson, 1987). De två ytterligheterna är den ”totala deltagaren” och den ”totala observatören”. Däremellan kommer ”deltagare som observatör” och ”observatör som deltagare”. Min observatörsroll kan beskrivas som ”observatör som deltagare” och betyder att både lärare och elever visste vem jag var.

Lärarna visste att studiens fokus var eleverns ansvar för arbetet under studiepassen. Eleverna visste att jag var intresserad av att ta reda på vad som händer under studiepass som underlag för senare intervjuer.

Intervjuer

Elevintervjuerna genomfördes som gruppintervjuer. Gruppintervjuer har både sina för- och nackdelar. En fördel är att ”de ger utrymme för interaktion i gruppen som kan ge större insikter hos den enskilde om dennes egna åsikter och bevekelsegrunder” (Trost, 1997 sid. 26). Det finns också svårigheter med gruppintervjuer. Det är till exempel svårt att leda intervjuerna så att alla kommer till tals. Talföra och dominanta kan lätt ta över och blyga har svårt att hävda sig och sina åsikter. En annan problematik är att deltagarna lätt samlas runt en åsikt, man uppför sig konformt. De som har en annan åsikt kan uppleva att det inte är mödan värt att protestera eller tar sig inte tid att själva tänka efter (ibid.).

Anledningen till att jag, trots problemen med gruppintervjuer, ändå valde att genomföra elevintervjuerna i grupp är att jag ser en fördel med att eleverna i intervjuerna ges möjlighet att interagera. Det sätt på vilket eleverna agerar ansvarsfullt respektive ansvarslöst i skolan sker på en gemensam arena. Jag observerade elevernas praktiska handlande och jag ville i intervjuerna fånga den syn på arbetet och ansvaret under studiepassen som eleverna uttryckte i samspel.

Observationerna under studiepassen bildade underlag för utformningen av elevintervjuerna. Intervjuerna bestod av fyra huvudområden:

- a) allmänt om studiepassen (omfattning, jämförelse med ”vanliga” lektioner, innehåll i arbetet, hur vet ni vad ni ska göra, hur följer lärarna upp, vad händer om ni inte gjort det ni förväntas göra, hur tycker ni att ni utnyttjar studiepassen, vad finns det för mening med studiepassen?)
- b) lärarens roll (vad har läraren för uppgift under studiepassen?)
- c) inflytande (vad kan ni vara med och bestämma över under studiepassen form/innehåll, finns det något ni inte kan bestämma, finns det något ni skulle vilja ha inflytande över?)

- d) ansvar (vad betyder det för er när man säger att ni har ansvar för arbetet i skolan, vad tycker ni att ni har för ansvar under studiepassen, hur vet ni det, vad vill ni ha ansvar för, vad har lärarna ansvar för, vad tycker ni att lärarna ska ta ansvar för, brukar lärarna tala om att ni har ansvar under studiepassen, vad tror ni att de menar då?)
- e) konkreta exempel från studiepassobservationerna

Intervjugrupper

Organiseringen av intervjugrupper gjordes med utgångspunkt från observationer under elevernas studiepass. Det fanns två utgångspunkter vid organiseringen av intervjugrupper. Grupperna skulle vara könshomogena och eleverna skulle under observationerna visat sig ha en vänskaplig relation. En lärare i arbetslaget utgjorde min kontaktperson. Till denne lärare sändes förslag på gruppindelning och läraren kommenterade och gav förslag på smärre förändringar. Intervjugrupperna presenteras i tabell 4.

Tabell 4: Antal intervjuade elever:

| Intervjugrupp | Pojkar | Flickor | Summa |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Vit 1 | | 3 | 3 |
| 2 | 4 | | 4 |
| 3 | | 3 | 3 |
| 4 | 6 | | 6 |
| 5 | 1 | | 1 |
| Rosa 1 | | 5 | 5 |
| 2 | 5 | | 5 |
| 3 | 2 | 2 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 5 |
| 5 | 1 | 3 | 4 |
| Brun 1 | 3 | | 3 |
| 2 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 3 | 5 |
| Svart 1 | 3 | | 3 |
| 2 | | 4 | 4 |
| 3 | 4 | | -4* |
| 4 | 4 | | 4 |
| 5 | | 3 | 3 |
| Summa | 33 | 35 | 68 |

* Denna grupp fick efter intervjun plockas bort ur materialet.

Totalt har 72 elever intervjuats. En intervjugrupp plockades bort vilket gör att det totala antalet intervjuade elever är 68. Intervjugruppernas ursprungliga indelning efter kön höll inte då flera elever hade behov av att byta intervjutid och därför själva organiserade sådana byten.

Försöket att bilda intervjugrupper utifrån elevernas kamratrelationer grundade sig i antagandet att det skulle bli lättare för eleverna att samspela under intervjuerna och att framföra sina uppfattningar. I en av intervjugrupporna bekräftades detta då det framkom att det i en av undervisningsgrupperna fanns en motsättning bland flickorna. En av de intervjuade flickorna berättar om undervisningsgruppen:

- Från början var vi bara fyra tjejer och resten var killar och så har det börjat massor med tjejer nu i slutet. Det var en riktig killgrupp och det var bra. Då trivdes jag jättebra i gruppen men så kom alla tjejer och började snacka en massa skit och tjöta bara.
- Så jag har satt ihop intervjugrupporna ganska bra?
- Ja, om jag hade kommit med någon av de andra tjejerna så hade jag fått dändimpen. Dom är ju störda. Jag tycker att det är en bra intervjugrupp för att man kan säga vad man tycker och man behöver inte fundera på det och man kan föra en diskussion här också. [svart 5]

Icke deltagande elever

I arbetsenheten går vid intervjutillfället sammanlagt 80 elever. Tolv av dessa ingår ej i intervjuundersökningen. Orsakerna till detta redovisas i tabell 5.

Tabell 5: Icke deltagande elever

| Orsak | Antal |
|----------------------|--------------|
| Förhinder | 5 |
| Sjuk | 2 |
| Anmält ej deltagande | 2 |
| Borttagna | 3 |
| Summa | 12 |

Inför intervjuerna skickades ett brev ut till elever och föräldrar för att beskriva undersökningens syfte och uppläggning. I detta brev gavs eleverna möjlighet att avstå från att delta. De skulle då fylla i en lapp och lämna till min kontaktlärare. Två elever lämnade in lapp om att inte delta. En av eleverna lämnade omgående in sin lapp och togs bort från intervjuschemat. Den andra elevens lapp kom på

villovägar och eleven stod därför upptagen på intervjuschemat. Denna elev kom till intervjun tillsammans med tre kamrater. Efter att intervjun genomförts hittades lappen och intervjun plockades därför bort från mitt material. Eleven fick ett meddelande om detta.³⁶

5.3 Bearbetning och analys av det empiriska materialet

Den första bearbetningen av lärarintervjuerna gjordes inför de rapporter som skrevs för timplanedlegationen i anslutning till timplaneförsöket. Bearbetningen gjordes i tre steg. I steg ett transkriberades varje intervju. Vissa delar skrevs ut ordagrant andra sammanfattades. I steg två gjordes en sammanställning på lärarlagsnivå. I steg tre sändes sammanställningarna ut till lärare i respektive arbetslag för att ge dem möjlighet att komplettera och/eller korrigera min beskrivning. Analysen av de lärarintervjuer som ingår i denna undersökning har både utgått från transkriptionen av de individuella lärarintervjuerna och sammanställningarna på lärarlagsnivå. De senare innehåller en analys av likheter och skillnader i uppfattning inom lärarylaget. Det är endast de delar av de individuella intervjuerna som beskriver arbetet med studiepassen samt lärares beskrivningar av sin syn på elevernas eget ansvar som analyserats.

Observationernas fältanteckningar analyserades först för att både finna mönster i elevers och lärare handlande och för att finna situationer som avviker från dessa mönster. Denna bearbetning skapade en rad frågor som bildade underlag för de intervjuer som genomfördes med eleverna. Inför analysen av hela det empiriska materialet renskrivs fältanteckningarna med stöd av rubrikerna i Merriams checklista (se sid 101-102). I transkriberingen av elevintervjuerna gjordes både ordagranna referat och mer övergripande sammanfattningar av elevernas uppfattningar.

³⁶ Inför intervjun med en elevgrupp var jag uppe i klassrummet för att meddela att det var intervjudags. Vid ett av dessa tillfällen kom en elev fram och frågade mig om man måste delta. Eftersom jag i denna grupp inte fått in någon lapp svarade jag lite slarvigt och sade att det var frivilligt men att jag tyckte att han skulle komma och höra vad det gick ut på. Eleven kom med tre kamrater. Vi genomförde intervjun men det kändes att något var fel. Den elev som hade varit tveksam till att komma skämtade sig igenom frågorna. Hans kamrater var seriösa men hade svårt att bortse från hans förhållningssätt. När jag sedan fick hans lapp i min hand fick jag förklaringen till den ovanliga stämningen under intervjun.

Observationerna har spelat en viktig roll vid utformningen av elevintervjuerna men det är främst analysen av elev- och lärarintervjuerna som ligger till grund för resultatbeskrivningen. I resultatbeskrivningen har observationerna spelat en roll för att förtydliga och levandegöra presentationen av intervjumaterialet.

De centrala begreppen i Giddens struktureringsteori har varit det raster genom vilket jag tolkat mitt material. Jag har också inspirerats av Stones och åtskillnad mellan interna och externa strukturer. Analysen har gjorts på två ”nivåer”; grupp- och individnivå och system- och institutionsnivå och utförts i tre steg:

Steg 1 - analys av aktörernas verbala och praktiska medvetande med utgångspunkt från begreppen regler och resurser.

Antagande: ett ansvarsfullt handlande under studiepassen styrs av de regler som uppstår i interaktionen mellan lärare och elever. Dessa regler kan innebära en produktion (förändring) eller en reproduktion av synen på att handla ansvarsfullt. Lärares och elevers maktpositioner skapar olika möjlighet att påverka dessa regler vilket i sin tur skapar olika möjligheter att förändra eller skapa rutiner för handlandet.

Frågor som styr denna analys är: Vilka regler formas för arbetet under studiepassen? Vilken bild skapar dessa av synen på att ansvarsfullt beteende? Hur påverkar elever respektive lärare den gemensamma struktureringen av reglerna för ett ansvarsfullt beteende?

Steg 2 – analys av skolkontexten med hjälp av begreppen rutiner, reproduktion och förändring.

Antagande: elevers och lärares strukturering av att handla ansvarsfullt påverkas av de förutsättningar som finns för skolans verksamhet. I skolan som system reproduceras regler och resurser över tid.

Frågor som styr denna analys är: Vilka rutiner konstitueras utifrån de regler som skapas för elevernas ansvarstagande under studiepassen? Vad i elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet kan tolkas som reproduktion respektive förändring av skolan som system.

Anledningen till att jag i analysen jämsides arbetade med båda utgångspunkterna var att synliggöra både de möjligheter och begränsningar som finns i och skapas runt aktörernas handlande. I resultatredovisningen är strävan att skapa en helhetsbild utifrån de två analysnivåerna.

Steg 3 – analys av lärares och elevers syn på elevers ansvar i relation till skol- och samhällsideologi.

Antagande: I elevers och lärares diskursiva och praktiska medvetande framträder idéer, värderingar och handlingsnormer på aktörsnivå. Denna relaterar i sin tur till en mer övergripande skol- och samhällsideologi.

Frågor som styr denna analys är: Vilka värden och normer om elevers ansvar kommer till uttryck i elevers och lärares syn på elevers ansvar? Hur kan man tolka relationen mellan detta ideologiska innehåll och a) den ideologi som uttrycks i skolans styrdokument b) den ideologi som sägs karaktärisera det högmoderna samhället?

5.4 Giltighet och tillförlitlighet

Intervjudel

Genom val av metod läggs möjligheter och begränsningar in i undersökningen. Vad är det egentligen som synliggörs i intervjuerna? Vi får möta de intervjuades diskursiva medvetenhet om sig själva som lärare/elever och den verksamhet de arbetar i. Det betyder inte att andra lärare respektive elever som vistas i samma verksamhet ser på det hela på exakt samma sätt. Med detta synsätt finns det inte någon möjlighet att finna en absolut sanning utan endast en rad mer eller mindre överensstämmande tolkningar av den verklighet vi tillsammans befinner oss i³⁷. Som forskare tolkar jag respondenternas tolkning av arbetet med och i studiepassen enligt ”den dubbla hermeneutikens” logik. Samtidigt är medvetande en produkt av våra erfarenheter, erfarenheter som existerar och förstås i ett socialt och kulturellt sammanhang (Giddens, 1984). Det skapas därigenom en gemensam kultur för skolverksamheten som gör att medvetenheten hos ett arbetslags lärare och/eller elever sällan helt skiljer sig åt (Blossing, 2000).

³⁷ Jag hemfaller inte här åt en total relativism utan menar att verkligheten är en och den samma men att tolkningen av denna verklighet varierar.

En skolas kultur manifesteras i gemensamma koder vilka utgörs av lokalt utformade tanke-, tolknings- och handlingsmönster. Dessa mönster bestämmer skolans inre liv och skapar stabilitet i en arbetssituation som ständigt är utsatt för krav på förändring (Arfwedson & Lundman, 1984). Utvecklingen av gemensamma koder kan kopplas till en strävan efter att skapa rutiner i vardagslivet (Giddens, 1984). I intervjuerna syns tydligt att det inom arbetslagen finns en gemensam skolkod. Rutiniseringen av arbetet under studiepassen och det gemensamma i positionen som elev leder också till en viss samstämmighet bland de intervjuade eleverna. I analysen av materialet har jag upplevt en risk att antingen överbetona samstämmighet eller det som avviker både inom och mellan de två grupperna lärare och elever.

När det gäller lärarna i denna undersökning är det främst deras diskursiva medvetande som synliggörs då det inte finns någon koppling mellan observationerna under studiepassen och intervjuerna med lärarna. I intervjuer är det svårt att komma åt de intervjuades praktiska medvetande. Många gånger är denna kunskap för-givet-tagen och en del av den intervjuades tysta kunskap. Det som får mest utrymme i en intervju är det som den intervjuade inte ser som självklart. Samtidigt får vi möta det den intervjuade vill visa upp vilket kan innebära att tillkortakommanden och misslyckandena kan vara svåra att synliggöra.

I intervjuerna har samspelet mellan intervjuad och intervjuare en etisk dimension. Den intervjuade måste känna sig säker på att inte lockas att säga mer än han/hon tänkt. Samtidigt måste det i intervjusituationen utvecklas ett förtroende så att den intervjuade känner att det hos intervjuaren finns ett äkta intresse av att förstå. I intervjusituationen skapas detta förtroende genom intervjuarens förhållningssätt. Jag har själv svårt att bedöma om jag har lyckats skapa detta förtroende. Spontana återkopplingar efter både elev- och lärarintervjuerna har varit positiva. Bara en av de lärare som intervjuades 2001 valde att avstå 2004. Någon lika konkret reaktion fanns inte att få från eleverna. Min utgångspunkt är att både jag som intervjuare och de intervjuade har behov av att ingå i en förståelseprocess (Habermas, 1990). De intervjuade vill dela med sig av sitt vetande. Som intervjuare är jag intresserad av att förstå världen ur den intervjuades perspektiv.

Under en intervju sker en ömsesidig påverkan mellan den intervjuade och intervjuaren som bland annat gör att vissa synpunkter får större betydelse än andra. Vissa idéer och tankar kan också födas i detta samspel. Det sätt på vilket den intervjuade uttrycker sig kan betraktas som ögonblicksbilder som skapas i intervjusituationen. Samtidigt har det diskursiva medvetandet sin utgångspunkt i en persons och en grups samlade erfarenheter vilket gör att det ofta är grundade i individen³⁸.

För att säkra undersökningsresultatets giltighet och pålitlighet fick var och en av de intervjuade lärarna en sammanställning av arbetslagsintervjuerna. Det fanns tre anledningar till detta:

1. Arbetslaget eller enskilda lärare gavs möjlighet att korrigera missförstånd.
2. Uttalanden som kommer på pränt kan många gånger upplevas starkare än när de sägs, varför de intervjuade också kunde ta chansen att ändra uttalanden de inte ansåg sig kunna stå för.
3. De intervjuade kunde komplettera med ytterligare information och synpunkter.

Några arbetslag utnyttjade möjligheten att korrigera missförstånd i beskrivningen av verksamheten (frågeområde 1). Ett par korrigeringar innebar att uttalanden mildrades (frågeområde 4 och 5) Efter genomförda förändringar sändes ett nytt exemplar av sammanställningen ut till arbetslaget. Anledningen till att inga korrigeringar kom in för frågeområde två antar jag beror på att vi där arbetade med ”tankekarta”. Genom det blir det den intervjuade ”lämnar ifrån sig” synligt redan vid intervjutillfället. Av praktiska skäl gjordes ingen liknande återkoppling med de intervjuade eleverna.

³⁸ Stabiliteten i lärares diskursiva medvetande blev tydligt i två av de intervjuområden som inte direkt bearbetats i denna studie: 1. Vad är viktigt i arbetet med eleverna: Ingen av de intervjuade ville år 2004 göra några större förändringar i beskrivningen av vad de år 2001 ansåg som viktigt i arbetet med eleverna. Ett par lärare gjorde något tillägg eller förtydligande. De flesta lärare sade att beskrivningarna gav en bild av den värdegrund på vilken arbetet med eleverna vilar och flera uttryckte sin förvåning över att de lyckats fånga sina tankar så väl. 2. Arbetets glädjeämnen: Endast en av de intervjuade ville göra förändringar vad gäller arbetets glädjeämnen. Arbetsförhållandena hade förändrats vilket påverkat inställningen till arbetet på ett negativt sätt.

Observationsdel

När det kom till att se studiepassen utifrån elevernas perspektiv föregicks intervjuerna av observationer. Bilder av elevernas praktiska medvetande gavs i intervjuerna en möjlighet att verbaliseras. Under observationerna låg fokus både på elevers och på lärares handlande men de bearbetades bara i elevintervjuerna. Detta är en svaghet i undersökningen då lärarna som observerades inte gavs möjlighet att reflektera över mina tolkningar av arbetet under studiepassen. Anledningarna till att några sådana intervjuer inte kom till stånd var praktiska. Det var svårt att samla arbetslaget direkt efter observationerna då det var i slutet på läsåret och när uppföljningsintervjuerna genomfördes 2004 fanns endast två av arbetslagets ursprungliga lärare kvar på skolan.

Då jag själv arbetat som lärare under många år är skolan en känd miljö för mig vilket har både för- och nackdelar. En nackdel är att det är mycket som händer i skolan som jag tar för givet vilket kan leda till att jag både övervärderar och/eller undervärderar det jag ser och hör. Samtidigt kan en djupare förståelse för skolmiljön göra det möjligt att göra en mer nyanserad bedömning. Det är svårt att avgöra om jag lyckats skapa en någorlunda balans mellan att vara en outsider och en insider. Under observationerna tog jag aldrig aktiv del i elevernas arbete. Jag sattes inte heller i en situation då det etiskt skulle vara oansvarigt att inte ingripa. Det är oundvikligt att inte påverka elevers och lärares handlande även om jag inte aktivt deltog i verksamheten. I hur hög grad och på vilket sätt jag påverkade elevers och lärares handlande är omöjligt att avgöra.

5.5 Etiska överväganden

Inför intervjuerna fick lärarna muntlig och skriftlig *information* om undersökningens syfte och uppläggning samt *frivilligheten* i deltagandet (Bilaga 1 och 2). Vid först intervjutillfället ställde alla lärare i de utvalda arbetslagen upp. Vid andra tillfället var det en av lärarna som valde att inte delta. Inför elevintervjuerna skickades ett brev hem till var och en av eleverna och deras målsmän (Bilaga 3). Där beskrevs undersökningen och de elever som inte ville delta ombads att fylla i en blankett och lämna till en av arbetslagets lärare. Två elever meddelade att de inte ville delta.

Lärarna gav sitt samtycke till observationerna vid ett kort informationsmöte under ett arbetslagsmöte. Inför mitt deltagande i studiepassen informerade

arbetslagets lärare eleverna om syftet med mitt deltagande. Vid första kontakten med respektive elevgrupp presenterade jag mig och gav en kort beskrivning av syftet med mitt deltagande under studiepassen. Det är möjligt att någon eller några av eleverna missat båda dessa informationer. Det var ovanligt att samtliga elever var närvarande vid starten av ett studiepass vilket gör att det finns en risk att alla elever inte fick denna information. I efterhand är det svårt att veta om det i elevgruppen fanns elever som både missat lärarnas information vid inledningen av observationsperioden och min information. Det var ovanligt att elever tog kontakt med mig under mina observationer eller ens tog någon notis om att jag var närvarande vilket kan bero på att de var införstådda med att jag inte direkt var inblandad i studiepassarbetet. När det gäller klassrumsobservationer är det svårt att leva upp till kravet på *samtlycke* och de elever som eventuellt inte velat delta har endast haft möjlighet att hålla sig undan då det under studiepassen finns en viss frihet att välja att arbeta utanför klassrummet.

Speciellt under observationer finns det tillfällen då man upplever att man tjuvlyssnar. Några sådana situationer plockades bort vid renskrivningen av fältanteckningarna. Även under intervjuer kan intervjuade lockas att säga mer än de tänkt. Jag har varit känslig för detta och avstått att vara drivande i sådana situationer. Lärarna gavs också möjlighet att reagera på sammanställningen av intervjuerna på arbetslagsnivå.

Att genomföra intervjuer i grupp har speciella etiska dimensioner. Det finns till exempel risk för att någon i gruppen tvingas till tystnad eller blir ansatt för sina åsikter. Det är inte lätt att som utomstående veta vilka relationer som finns i en grupp och vilken negativ påverkan sammansättningen av en intervjugrupp kan få för den enskilde deltagaren. För att mildra eventuellt negativa effekter för den enskilde eleven valde jag att sätta samman grupper där eleverna ansågs vara kamrater. Jag hade själv försökt bilda mig en uppfattning om relationerna mellan eleverna under mina observationer och hade också tagit hjälp av min kontaktperson. Av praktiska orsaker förändrade eleverna själva gruppammansättningen vilket jag antar skedde av egen fri vilja.

6 Mediering av elevers ansvar genom studiepassen

Resultatet av min studie kommer att presenteras i de fyra följande kapitlen. Jag har valt att i beskrivningen av elevers och lärares syn på elevers ansvar (kapitel sex till åtta) inte speciellt sätta strålkastaren på de mönster av idéer, värderingar och handlingsnormer som kan betraktas som ideologiska. I resultatredovisningens sista kapitel (kapitel nio) lyfter jag upp och diskuterar några av de idéer, värderingar och handlingsnormer som jag tolkar som mest framträdande i elevers och lärares syn på elevers ansvar. Dessa kopplas till en mer övergripande skol- och samhällsideologi.

Många av de intervjuade lärare säger att det på senare år har skett en förändring i synen på sättet att nå kunskap. Förändringar som innebär att elever i större utsträckning får arbeta självständigt och efter en egen planering, något som i sin tur leder till att eleverna får allt större ansvar för sitt kunskapsökande. För de elever och lärare som ingår i studien har deltagandet i timplaneförsöket lett till att denna förändring blivit mer påtaglig. Att arbeta timplanelöst bygger på att eleverna kan ta eget ansvar för sitt skolarbete då det bland annat ger möjlighet att anpassa den tid de ägnar åt olika ämnen efter sina individuella behov. Införandet av studiepass har blivit ett konkret uttryck för denna utveckling. Intentionen med studiepassen är att ge elever möjlighet att arbeta med det de har svårt för, för att därigenom öka möjligheten att nå kursplanemålen. Samtliga lärare ser problem med denna förändring då de upplever att många elever har svårt att ta eget ansvar för sitt skolarbete. En av lärarna säger sig tro att *det här med elevers eget ansvar det blir nog tydligare och tydligare ju mer man jobbar på högstadiet och det är en av dom bitar som jag tycker är lite skakig när det gäller arbetet utan timplan* [höst 4]³⁹. Det är denna ”skakighet” som också blev utgångspunkten för min studie.

De flesta elever i undersökningen bekräftar den koppling lärarna gör mellan studiepass och eget ansvar. Flera elever tror att passen har införts för att de ska lära sig att ta eget ansvar. Passen blir då ett medel för att nå målet ”eget ansvar”. Några elever säger att studiepassen har införts för att de ska kunna visa att de kan ta eget ansvar, något de tror vägs in i betygssättningen. Studiepassen blir på detta sätt ett medel för att visa graden av ansvarstagande vilket i sin tur blir ett

³⁹ I resultatbeskrivningen har jag skrivit in kortare direkta citat i texten och markerat dem med kursiv stil. Citat från lärarintervjuerna har hänvisning till skola och intervjuperson (vår 1-15 och höst 1-7). Citaten från elevintervjuerna har hänvisning till elevgrupp och intervjugrupp (vit 1-5, rosa 1-5, brun 1-4, svart 1-2 och 4-5). Observationerna har hänvisning till elevgrupp och observationstillfälle (vit 1-7, rosa 1-3, brun 1-2 och svart 1-3)

medel för att skaffa högre betyg. Det egna ansvaret under studiepassen upplevs både som en fördel och en nackdel. En elev säger att *om man inte klarar av det är det en nackdel annars är det en fördel. Det är ju en fördel om man inte kan ta eget ansvar också för då får man ju lära sig det för man lär ju inte det om man bara sitter på vanliga lektioner* [rosa 3].

Elevers eget ansvar i skolan visar sig vara ett komplext fenomen som griper in i vitt skilda delar av skolverksamheten. I intervjuerna med lärare och elever utkristalliserades en rad olika utgångspunkter från vilka man kan betrakta elevers ansvar i skolan. I början av mina studier fanns en tanke att det problem lärare upplever med elevers ansvarstagande till viss del hade sin förklaring i elevers och lärares skilda föreställningar av vad det innebär att vara en ansvarsfull elev. Mina resultat visar att det finns en tydlig diskursiv samstämmighet mellan elever och lärare när det gäller innebörden av att ta ansvar under studiepassen. Jag börjar min resultatbeskrivning med att beskriva och analysera denna samstämmighet.

6.1 Ansvar som ett för-givet-taget begrepp

Fokus i lärarintervjuerna var att arbeta utan timplan. Det var först under intervjuerna som elevers eget ansvar trädde fram som något centralt i beskrivningen av att arbeta utan timplan. Betydelsen av ett ansvarsfullt beteende framträdde som för-givet-taget. Vad det innebär att ta ansvar finns underförstått i det sätt på vilket lärarna beskriver arbetet runt studiepassen och att många elever har problem med att ta eget ansvar för sitt skolarbete. Knyter man detta till moral och en grovt förenklad indelning av sätten att se på ansvar som att ”svara an mot regler och yttre krav” eller att ”svara mot situationen och en inre övertygelse” så är det tydligt att ansvar i skolan i lärares diskursiva medvetande betyder att svara an mot de regler och krav som ställs på eleverna från lärarna. Lärarnas förhoppning är att detta ansvar ska stamma ur elevernas egen övertygelse om att dessa regler och krav är de rätta för att nå ökad kunskap och utveckling. De regler och krav som eleverna förväntas följa är djupt inbäddade i skolan som system och har inte genomgått några större förändringar under de fyra år lärarna i de undersökta skolorna arbetat utan timplan.

Att se ansvar som att svara an mot regler och yttre krav kommer till exempel till uttryck i beskrivningar av elevers olika förmåga att ta ansvar. En lärare säger att *dom som är duktiga och lugna kan sköta sina uppgifter i alla lägen för dom är det lätt och bra men för dom som har det svårt och är oroliga för dom är det jobbigt för dom behöver struktur*⁴⁰ [vår 5]. Det gäller för eleverna att göra de uppgifter de fått sig tilldelade. De elever som inte klarar detta behöver tydligare ordning för att klara arbetet. Detta betyder att få klara instruktioner om vad som gäller och att lärare *får gå runt och puffa på eleverna* [vår 10] när de inte gör det som förväntas.

Det finns en önskan hos lärarna att eleverna ska ta ett ansvar som sträcker sig utöver de uppgifter de direkt fått sig tilldelade. *Eleverna ser att har dom gjort det som lärarna sagt så säger dom att dom har jobbat klart. Dom ser inte att det finns massor som dom behöver jobba mer och bli bättre på* [höst 3]. Det finns ett underliggande krav på att ta egna initiativ och visa en inre drivkraft att förbättra sina prestationer.

Ansvar ses som något som måste tränas. Hur denna träning ska gå till är oklart. Att alla elever i år 9 är mer ansvarstagande än de varit under tidigare skolår är inte självklart. Finns det hos några elever ett ökat ansvarstagande så beror det, enligt några lärare, på att betygen kommit in som en pådrivande faktor.

Också för eleverna betyder att ta eget ansvar under studiepassen att svara an mot de regler och mål som finns i skolan. Denna syn på vad det innebär att ta ansvar för sitt skolarbete stämmer väl överens med den föreställning amerikanska ungdomar i Bacons undersökning har om ansvar i skolan, att ”hållas ansvarig” (Bacon, 1993). På frågan vad det innebär att ta eget ansvar säger samtliga elever att *man ska se till att man själv gör vad man ska* [vit 4]. Den tid som är avsatt för studiepassen ska utnyttjas effektivt så att de arbetsuppgifter som lärarna delar ut lämnas in i tid. *Man kan inte bara sitta och slappa och prata med folk, man kan inte bara sitta och titta för då kommer man ingenstans. Att se till att man kommer någonstans det är att ta ansvar.* [vit 1] Uppgifterna ska motsvara de krav som lärarna har satt upp vilket enligt eleverna betyder att *dom ska vara bra gjorda och man ska inte bara slänga ner en massa fakta* [vit 3]. Ansvar betyder också att eleverna ska ha med sig det material de behöver till lektionerna samt komma i tid. Fokus ligger på de uppgifter som ska utföras och ansvar blir något man visar både inåt

⁴⁰ Lärarna i mina intervjuer använder ofta begreppet struktur för att beskriva hur de försöker hjälpa elever att skapa ordning i och runt arbetet i skolan. Då jag i min teoriram använder Giddens strukturbegrepp kan detta skapa mer förvirring än nödvändigt. När jag refererar till lärarnas tal om struktur använder jag därför begreppet ordning utom i de fall då jag gör direkta citat från mina intervjuer.

mot sig själv och utåt mot läraren. Att ansvar visas genom att göra arbetsuppgifterna och lämna in dem i tid *ja det är väl någon instinkt eller något det är ingen som har sagt det men dom har sagt att uppgifterna ska vara inlämnade* [rosa 2]. Att ta ansvar för arbetet under studiepassen innebär också att arbeta själv utan direkt hjälp av lärarna.

Några elever sätter också det egna ansvaret under studiepassen i relation till det egna uppförandet. Att ta ansvar är *att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid* [brun 1]. Man ska kunna sitta och inte störa andra. Det betyder också att *alla ska må bra och att det inte är någon mobbing* [rosa 5]. Ansvar blir då något man visar utåt, i handling, mot sina kamrater.

En syn på ansvar som ligger närmare att ”svara an till situationen” kommer till uttryck i två av elevintervjugrupperna. I den ena gruppen säger eleverna att ansvar betyder att man tar egna initiativ och själv bestämmer vad man vill lära och vad man vill göra. De ger uttryck för att ansvar fordrar kreativitet och ett visst mått av självständighet. *Det finns ju ingen som kan bestämma att man ska lära sig nå t utan det får man ta eget ansvar för att man lär sig det* [rosa 1]. I den andra intervjugruppen anser en av eleverna att man som elev egentligen måste sätta arbetsuppgifterna i relation till att lära och då innebär ansvar inte alltid att göra alla arbetsuppgifter. Vissa uppgifter är viktigare än andra om lärandet sätts i centrum. Denna syn på ansvarstagande i skolan ligger nära det Bacon (1993) betecknar ”att vara ansvarig”, att elever tar ansvar utifrån en inre motivation.

Eleverna ger inte uttryck för någon osäkerhet när det gäller att definiera ett ansvarsfullt agerande under studiepassen. Att elever och lärare skulle ha olika föreställningar om vad det innebär att vara en ansvarsfull elev visar sig inte stämma. Samtliga intervjuade elever är fullt införstådda med innebörden i lärarnas förväntningar. Både lärare och elever beskriver vad man kan beteckna som en konformistisk moral, en moral som försöker leva upp till förväntningar från omgivningen. Skolan som institution verkar, enligt den bild de intervjuade eleverna och lärarna ger, tillhandahålla en relativt oproblematiserad syn på begreppet ansvar. Den institutionella koden för ett ansvarsfullt beteende under studiepassen kan beskrivas som att lyda order. De arbetsuppgifter eleverna tilldelas ska genomföras på ett sätt som motsvarar de krav lärarna ställt upp.

Skulle man sätta likhetstecken mellan elevernas diskursiva medvetenhet och elevens praktiska handlande under studiepassen så skulle det vara svårt att förstå

den svårighet lärarna anser finns med att få elever att ta ansvar för skolarbetet. I min undersökning kommer dessa svårigheter främst till uttryck i elevernas handlingar under studiepassen. Om man bara ser till hur elever klarar att ta ansvar för sitt arbete så klarar de flesta elever att genomföra de förelagda uppgifterna och lämna in dem i tid. Några elever klarar inte detta och kommer ohjälpligt efter. Både elever som rent formellt klarar kraven och de som inte gör det anser att de skulle kunna utnyttja studiepassstiden mer effektivt.

Det sägs att vi lever i ett pluralistiskt samhälle där gemensamma normer och värden är på väg att upplösas (Bauman, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997). Utifrån detta är det intressant att fundera över elevers och lärares diskursiva samstämmiga beskrivning av en ansvarfull elev. Bauman beskriver hur vi har utvecklat en ”vana” att lämna över vårt moraliska ansvar till institutioner som utvecklar regler för ett acceptabelt handlande. Denna ”vana” kan ses som en nödvändighet då den hjälper människor att handskas med en komplex verklighet. Det är svårt att tänka sig att man inför varje handling skulle behöva reflektera över alla de alternativa valmöjligheter som i realiteten står till buds. Genom att vissa övergripande värden som guide för det individuella handlandet legitimeras skapas en känsla av meningsfullhet och samhörighet samtidigt som det spar tid och energi (Bauman, 1996). Samtidigt blir ansvarstagandet svagare ju lösare de institutionella reglerna är förankrade i det egna självet. Vad vi med Giddens terminologi bevittnar är en struktureringsprocess där synen på elevers ansvar ständigt produceras och reproduceras. Giddens utgår liksom Bauman från en ontologisk strävan efter trygget och beskriver hur denna strävan gör att vi skapar rutiner i vardagslivet (Giddens, 1979, 1984; Giddens & Pierson, 1998). I elevers och lärares diskursiva medvetande i relation till att vara en ansvarfull elev, reproduceras under studiepassen en traditionell bild av skolan som en samhällsinstitution där okunniga och oansvariga elever ska bibringas kunskap och göras ansvarsfulla och där ansvar betyder att svara an mot de regler som de med högre position (t.ex. lärare, skolpolitiker) skapat för arbetet. Samtidigt kan man i elevernas praktiska medvetande under studiepassen ana en annan bild. I denna finns en nära koppling mellan ansvar och (val)frihet. Att ta ansvar är här också att stå för att välja att inte svara an mot de regler som ställts upp vilket närmar sig att svara mot situationen.

Här finns en diskrepans mellan det diskursiva och det praktiska medvetandet. Det räcker inte med att undersöka elevers och lärares diskursiva medvetande

om begreppet ansvar. Innebörden i att ta eget ansvar kommer också till uttryck i de regler och rutiner som skapas runt studiepassen, i elevers och lärares makt och motstånd och i beskrivningar av hinder för elevers ansvarstagande. Som en bakgrund ges en beskrivning av studiepassen som ”pedagogiskt fenomen”. Här beskrivs studiepassens form och innehåll, kopplingen mellan ansvar och lärande och elevers och lärares syn på studiepassens omfattning.

6.2 Studiepassen som ”pedagogiskt fenomen”

6.2.1 Form och innehåll

Arbetets form och innehåll under studiepassen bestäms av lärarna. En beskrivning av studiepassen i relation till ”vanliga lektioner” får vara en utgångspunkt för att skapa förståelse för studiepassen som ett pedagogiskt fenomen. Elevernas syn på denna skillnad kan beskrivas i följande motsatspar:

Tabell 6: Elevers syn på skillnaden mellan vanliga lektioner och studiepass

| Vanliga lektioner | Studiepass |
|-------------------------------------|---|
| Tydlig struktur, bestämd av läraren | Otydlig struktur |
| Läraren bestämmer vad som ska göras | Eleverna bestämmer själva vad de ska arbeta med |
| Läraren håller genomgångar | Eleverna har eget (ofta) individuellt arbete |
| Alla arbetar med samma ämne | Var och en väljer själv ämne och arbetsuppgift |
| Alla sitter i klassrummet | Valfri placering |
| Relativt hög koncentration | Mer avslappnat |

I denna beskrivning framträder en bild av studiepassen som lektioner där eleverna har stor frihet att själva styra sitt arbete. Undervisningsmönstret överrensstämmer med Erikssons m.fl. (2004) beskrivning av den självreglerande undervisningspraktiken, elever arbetar självständigt och under eget ansvar med självinstruerande arbetsuppgifter och lärarna bestämmer innehåll. Genom otydliga regler och rutiner ges elever utrymme att i viss utsträckning själva bestämma arbetets form och innehåll. Arbetet genomförs ofta individuellt och klimatet är avslappnat. I jämförelsen anas en relation mellan elevers ansvar och frågan om frihet och kontroll.

I några arbetslag delar lärarna ut speciella arbetsuppgifter som eleverna förväntas arbeta med under studiepassen⁴¹. En av lärarna jämför med betingsarbete. Eleverna får ett avsnitt att arbeta med under en viss tid. I dessa lag skiljer man också mellan läxor och det arbete som eleverna ska göra i skolan. Studiepass tiden är inte till för läxläsning. De ”vanliga” lektionerna används för genomgångar och förberedelser för det självständiga arbetet. Genom denna uppläggning styr lärarna arbetet utan att ämneslägga tiden.

I andra lag har man inga tydliga studiepassuppgifter. Eleverna förväntas fortsätta med det arbete som de påbörjat under de ämnesbundna lektionerna. *Vi försöker jobba med det som är produktion och inte så många genomgångar* [vär 7]. I dessa lag utnyttjas tiden för läxläsning, träning inför prov och till att göra klart arbeten som inte hunnits med under vanliga lektioner och som utan studiepass tiden skulle ha blivit hemarbete. *Vi har i vårt arbetslag sagt att dom ska göra dom arbetena som ska göras* [höst 2].

Observation: studiepassuppgifterna finns anslagna i korridoren. Vad eleverna ska arbeta med vecka 46:

- Svenska – läs i klassiker 1. Romeo och Julia 2. Köpmannen i Venedig, Hamlet
- Matematik 40-47 bråk/procent. Mål. Arbete i boken sid ... Individuellt.
- No – Lösbladet ”Gissa på uppfinningar”
- So – läs häftet ”Dödsläget”. Skriv egna reflektioner.
- Eng – träna på oregelbundna verb i Activity book sid. 183-185

[rosa 1]

En studiepassuppgifts form och innehåll varierar men enligt eleverna är den typiska uppgiften individuell. *Det är bättre att det är individuellt för annars blir det inte så självständigt då måste man anpassa sig till andra* [rosa 4]. Den fungerar bäst om den är utformad så att eleverna kan arbeta utan att begära hjälp av läraren. Den typiska uppgiften bygger på tyst läsning, eget skrivande eller att läsa texter och svara på frågor. Flera elever säger att teoretiskt arbete fungerar under studiepassen medan praktiskt arbete måste ligga på vanliga lektioner. De flesta uppgifter i slöjd, bild, idrott, musik och hemkunskap är praktiska och fordrar speciellt material och utrustning.

⁴¹ I de intervjuade elevernas arbetslag arbetar man efter denna modell.

Observation:

Läraren får syn på Elin som sitter med en stickning under bänken.

- Elin vad gör du?
- Syslörd
- Det tycker jag inte?
- Varför det?

Elin plockar motvilligt ned stickningen.

[svart 3]

Hindren för praktiskt arbete under studiepassen kan också ligga i traditionen. En elev säger att *man kanske skulle kunna ha slöjd men vi har inte haft det och man är så inkörd på no, so, matte, svenska och engelska på det här så man har aldrig tänkt så*

[svart 4].

6.2.2 Ansvar och lärande

Både hos elever och lärare görs få kopplingar mellan ansvar och lärande. I lärarintervjuerna tas lärande och ansvar upp i relation till arbetssätt, syn på hur elever lär, effektivitet och vad elever egentligen lär.

Att lärarna sätter likhetstecken mellan elevers eget ansvar och ett arbetssätt där elever arbetar på egen hand ställer stora krav på att eleverna kan söka egen kunskap. Detta självständiga kunskapssökande anses problematiskt då *de skriver av lite och det finns ingen ordning på det* [vär 5]. Lärare frågar sig om detta sätt att arbeta verkligen leder till att eleverna lär sig då de tror att elevernas utgångspunkt är att bli klara med en arbetsuppgift inte att lära sig ett ämnesinnehåll.

- När man släpper dom härifrån då är dom duktiga på att slå upp i uppslagsböcker men skulle man fråga dom vad dom kan om franska revolutionen då har dom ingen aning för det tar så jäkla lång tid ... att man skulle vara allmänbildad det får hela tiden stryka på foten. [höst 6]

Lärarna säger också att elever har svårt att se en skillnad på kvantitet och kvalitet. Många elever anser att ett arbete är bra när det är omfattande.

Lärarna säger att det självständiga arbetet under studiepassen ger mindre gemensam tid vilket leder till att det blivit svårare att finna tid för gemensamt

arbete och gemensamma diskussioner. Enligt eleverna händer det ibland att det under studiepassen uppstår spontana diskussioner som rör arbetet. *Då blir det inte bara den där utläringen med läs det här, lyssna på genomgången, gör så här utan då får man mycket mer så här man kan lära sig mycket mer genom att prata med folk än man tror* [svart 5]. Under observationerna förekom några sådana samtal mellan en lärare och en eller ett par elever.

I ett av arbetslagen har eleverna fått svara på en enkät om studiepassen. Några frågor rörde lärandet under passen. De flesta elever var positiva till studiepassen. Lärarna i arbetslaget tolkar elevernas positiva inställning till studiepassen som att de upplever mindre press under dessa lektioner än under de ämnesbundna lektionerna. Under arbetspassen kan de ta det lite lugnare. Trots den positiva inställningen till studiepassen ansåg eleverna i enkäten att de lär sig mer under lärarledda lektioner än när de själva förväntas ta ansvar för vad de ska arbeta med. Även de elever som ansågs duktiga på att arbeta självständigt sade sig inte arbeta så effektivt under studiepassen. *Det är mer avslappnat när det är arbetspass* [rosa 1]. När det gäller elevers lärande drar lärarna slutsatsen att lärarledda lektioner är effektivare än de friare studiepassen. *Om jag skulle hålla lektioner så kanske vi skulle jobba 80 procent max men när dom ska sitta och dom vet att dom har fyra veckor på sig då jobbar dom 30 – 40 procent* [höst 6].

Flera elever beskriver också under intervjuerna arbetet under studiepassen som ineffektivt. Denna ineffektivitet sätter de i relation till lärande och menar att *det är mycket bättre när man har vanliga lektioner man lär sig mer för då har man genomgångar* [rosa 5]. Det är vanligt att ge lärarna en central betydelse, oavsett undervisningsmönster. *Som när vi har x, hon är strängast och det blir bäst för så jobbar man* [svart 2].

Eleverna är rationella. De väljer att arbeta med de uppgifter som står på tur att lämnas in. De väljer inte att träna det de har svårt för eller det som är tråkigt vilket gör att ett av syftena med att erbjuda tid att disponera mer fritt, ökad måluppfyllelse, är svår att förverkliga. I elevernas jämförelse mellan vanliga lektioner och studiepass gör eleverna också en skillnad mellan att lära och att göra. *När det är lektion så sitter alla och lyssnar och försöker lära sig. När det är studiepass så ska man utföra en uppgift* [rosa 1]. När lärare leder vanliga lektioner finns en större fokusering på skolarbetet vilket uppskattas av de elever som har svårt att uppbringa en egen drivkraft i arbetet.

Även eleverna sätter sällan ansvar under studiepassen i relation till att lära. De säger att det inte är någon idé att vara för snabb då arbetsuppgifterna bara avlöser varandra. Det är ingen idé att jakta *för det kommer alltid något nytt* [vit 1]. Endast i en intervjugrupp blir ansvar kopplat till lärande ett centralt tema då en av eleverna säger att ansvar egentligen inte handlar om att bli klar med sina uppgifter utan det handlar om:

- att lära sig något och att lära sig något för att det är intressant och intresseväckande på något sätt ... man behöver ju inte gilla allt men det ska skapa intresse för något, man ska lära sig saker och sedan om man blir klar med sin uppgift liksom så 'nt händer, bara man lär sig saker, bara man förstår vad det handlar om liksom, har egna tankar. [vit 2]

Ansvar kopplat till lärande och meningsfullhet blir ett delat ansvar mellan lärare och elever. Felet är att både lärare och elever är så fixerade vid:

- att det här ska vi hinna och det här och det här ska vi göra och sätter man ut ett datum att tjong det ska ni klara ... är ni inte klara där så får ni IG och då får ni bara IG det är liksom inget snack. [vit 2]

Detta väcker i sin tur inte elevernas intresse:

- då väcker man inte den känslan av att nu ska jag lära mig nå't det verkar roligt det är intresseväckande då blir det bara känslan av att jag ska bli klar med min uppgift men om jag lär mig nå't det är skit samma bara jag blir klar med den. [vit 2]

Ansvar ses här i relation till lärande och meningsfullhet och som en relation mellan lärare och elever. En elev tror att lärarna egentligen tycker att det är viktigare att eleverna lär än att de lämnar in uppgifterna i tid men att det är eleverna själva som bara gör uppgifterna för att de ska lämnas in. Att eleverna bara gör uppgifterna för att lämna in och få godkänt kan kopplas till den känsla av meningslöshet som många elever ger uttryck för när det beskriver skolans arbetsuppgifter. Många elever har svårt att koppla innehållet i uppgifterna till egna funderingar och frågor om världen och livet. De har på samma gång svårt att själva skapa sig en övergripande förståelse för de problem som uppgifterna försöker spegla.

6.2.3 Lärarnas syn på studiepassens omfattning

På de båda skolor där lärarintervjuerna genomfördes har lärarna tagit ett gemensamt beslut som anger ramarna för studiepassen. Passen läggs sedan in på schemat av skolans schemaläggare. Varje arbetslag har stort utrymme att själva bestämma hur detta gemensamma beslut ska tolkas och hur studiepassen ska genomföras.

När det gäller omfattningen av studiepassen och vilka ämnen som bidragit med tid har utvecklingen på de båda skolorna gemensamma drag. Båda skolorna lät år 2001 samtliga ämnen bidra med tid till studiepassen. Både skolans elever och lärarna i praktiskt- estetiska ämnena var kritiska till detta. Eleverna var missnöjda med att de fick mindre tid i dessa ämnen. Lärarna å sin sida såg små möjligheter att under studiepassen få igen den tid som deras ämnen förlorat. Flera lärare försökte formulera teoretiska uppgifter inom sina respektive ämnen som eleverna skulle arbeta med under studiepassen. Då dessa uppgifter inte fick en nära koppling till praktiska moment såg många av lärarna denna lösning som otillfredsställande. En av lärarna säger att det går att arbeta med moment från de praktiskt- estetiska ämnena under studiepassen men för att det ska bli meningsfullt är förutsättningen att det sker i samarbete med lärare i något eller några av de teoretiska ämnena. Vid intervjuerna 2004 hade problemet för de praktiskt- estetiska ämnena lösts genom att dessa ämnen inte längre bidrog med tid.

På Höstvinden har tiden som lagts på studiepassen minskat för eleverna i år 6 och 7. 2001 hade samtliga elever 120 minuter per vecka fördelade på två pass. År 2004 hade eleverna i år 6 och 7 två pass om vardera 40 minuter. Minskningen av tid för elever i år 6 och 7 beror på att de inte ansetts klara av det fria arbetssättet.

På Vårvinden har det officiellt inte skett någon större minskning av studiepasstiden. År 2004 *hyvlades* en lektionstimme från vardera engelska, matematik och svenska samt två lektionstimmar från de samhällsorienterande ämnena. Hur mycket studiepasstid som eleverna i realiteten har varierar stort mellan olika arbetslag och olika elevgrupper inom ett och samma arbetslag. Skolans arbetslag har stor frihet att själva bestämma hur tiden ska användas. I ett av de tre lagen är lärarna mycket positiva till studiepassen men har valt att variera arbetssätt med utgångspunkt från elevernas behov av styrning. Detta har

medfört att en av elevgrupperna, den så kallade ledstångsgruppen, har all tid ämnesbunden.

I ett annat lag är lärarna kritiska till studiepassen. Eleverna anses inte utnyttja tiden effektivt och hinner därför inte med det som förväntas av dem i framför allt basämnena. Lärarna har utnyttjat friheten de har till att ämnessätta vissa studiepass och ha mer traditionella lärarledda lektioner.

- Men sedan tänkte vi ju om i vårt arbetslag för vi har ju väldigt stor frihet så vi bestämde att matte där behöver eleverna lärarledd undervisning så vi har stulit tillbaka kan man säga från den här studiepasstiden och lagt på flera lektionstillfällen i matte. Och likadant så har vi gjort med engelskan för läraren vill gärna ha dom tre gånger i veckan. Och dom som har lämnat tid är då so och i viss mån no och svenska. Dom har lättast att ta tillbaka för där jobbar eleverna mest själva och klarar sig ganska bra utan handledning hela tiden. ...Och då kan man säga också då har vår tid krympt det är inte så mycket studiepass våra elever har. Dom har 2 gånger 40 minuter i veckan mot 6 tror jag att det var tänkt från början. [vår 10]

Några lärare anser att varje lektion i skolan har ett ämnesinnehåll och att det därför bara är att vilseleda eleverna att inte sätta ut det på schemat.

- Det är ju lite löjligt egentligen att vi har studiepass ...det är ju som att lura sig själv det ser så fint ut på schemat att vi är så duktiga på den här skolan för vi har så mycket studiepass ... det ska ju vara något i det...ja det kan ju lika gärna stå .. det är ju matte svenska och engelska. Kalla det vad du vill då men det är ju ofta vi lärare som får gå in och säga vad dom ska göra. [vår 7]

I lärarnas synpunkter på studiepassens omfattning visar det sig att de fortfarande tar sin utgångspunkt i timplanens fördelning av timmar per ämne. Ämnena "bidrar med tid" och ämnena "förlorar tid". Samtidigt har de flesta lärare inte helt klart för sig hur många timmar som tagits från olika ämnena. Detta kan tolkas på två sätt. Det kan betyda att timplanens fördelning av timmar per ämne håller på att falla i glömska. Det kan också betyda att lärare ser en del av den tid som ligger på studiepassen som ämnesbunden.

I en skola utan timplan kan ett ämne både vinna och förlora tid. De praktiskt-estetiska ämnena såg sig i början av projektet som förlorare då de hade problem

med att ”ta tillbaka” den tid de bidragit med till studiepassen. Det framskyntar att det lätt blir en kamp om tiden. *Man kan välja att knycka tillbaka tid och man kan stjäla från andra* [vår 8]. I denna kamp är det inte självklart vilka som vinner och vilka som förlorar. *Att knycka tillbaka betyder för slöjden att göra så bra arbetsuppgifter så att eleverna kan hålla på med dom på studiepassen* [vår 8]. Detta i sin tur innebär merarbete. Det går inte bara att lämna ut arbetsuppgifter då lärarna också måste ha kontroll över hur dessa uppgifter genomförs.

Att elevers ansvarstagande inte motsvarar lärarnas förväntningar hanteras på olika sätt. Ett är att begränsa möjligheterna för eleverna att arbeta mer fritt. Detta görs genom att dra ned på tiden för studiepassen eller att ämnessätta dem för att skapa ett gemensamt fokus och en bättre ordning.

6.2.4 Elevernas syn på studiepassens omfattning

Elevernas åsikt om studiepassens omfattning rör sig från att de utgör en för stor till att de utgör en för liten del av den sammanlagda undervisningstiden. De flesta eleverna lägger sig i mitten på denna skala och anser att lagom mycket tid är utlagd som studiepasstid. Dessa elever uppskattar friheten under studiepassen och tycker sig hinna med sina uppgifter. De uppskattar samtidigt de lärarledda lektionerna då lärarna bestämmer och har genomgångar. Det är variationen som finns mellan lärarledda lektioner och studiepass som upplevs positiv. *Ibland kan det kännas tråkigt att det är studiepass igen för nu har jag ju lärt mig att planera, det är väl för att vi kräver lite förnyning* [rosa 1].

Blir det för lite studiepasstid säger sig eleverna inte hinna med sina arbetsuppgifter. Blir det för mycket studiepasstid innebär det att de lärarledda lektionerna blir för få. *Vi har bara två lärarledda mattelektioner och det tycker jag inte är bra* [vit 3]. Studiepassen är anpassade efter de elever som kan planera sitt arbete och arbeta koncentrerat. *Om man inte kan det blir det svårt* [vit 4]. Det är endast i en intervjugrupp som eleverna kan tänka sig att ha mer tid, *för det blir mycket friare och man kan bestämma själv* [brun 2].

6.3 Sammanfattande kommentarer - Studiepassen som produktion och/eller reproduktion av undervisningens form och innehåll

Arbetet under studiepassen är exempel på en generell tendens i den svenska skolan, att elever genom egen planering ges möjlighet att påverka när de ska utföra en uppgift och att lärare uppträder mer som handledare under elevers eget arbete än som förmedlare av kunskap (se t.ex. Bergqvist, 2001; Granström, 2003; Skolverket, 1995; Österlind, 2005). Denna tendens innebär en ökning av den form av pedagogisk verksamhet som Bernstein kallar den osynliga pedagogiken (Bernstein, 1997). I den osynliga pedagogiken är kontrollen underförstådd. Lärarna arrangerar ramar för klassrumsarbetet och inom dessa förväntas eleverna ta eget ansvar för att organisera sitt arbete. Ramarna för hur långt friheten sträcker sig är inte alltid helt tydlig för eleverna och kontrollen ligger i de interpersonella relationerna och i de rutiner som skapas i arbetet. Ett mer traditionellt undervisningsmönster utgörs av det eleverna i undersökningen kallar ”vanliga” lektioner. Dessa motsvarar det Bernstein beskriver som den synliga pedagogiken där det finns en tydlig kontroll över elevernas tid, var de ska vara, vad de ska göra och en hierarkisk relation mellan lärare och elever.

Det framkommer i materialet att det under studiepassen finns en koppling mellan elevers ansvar och ett undervisningsmönster där elever arbetar enskilt men med samma uppgifter och med samma bedömningskriterier. Lärarna i undersökningen sätter likhetstecken mellan detta undervisningsmönster och en individualiserad undervisning. Det individuella är att eleverna arbetar med uppgifterna i egen takt och i den ordning de själva väljer vilket, liksom hos Lindqvist (2003), kontrasteras mot mer traditionell förmedlingspedagogik. Detta sätt att organisera undervisningen skiljer sig i realiteten inte nämnvärt från en traditionell förmedlingspedagogik. Det är lärarna som bestämmer arbetsuppgifternas form och innehåll men till skillnad från i traditionell förmedlingspedagogik intar de en mer undanskymd roll under studiepassen och lämnar till eleverna att själva ta ansvar för att lösa arbetsuppgifterna.

Definitionen av individualisering som ”elevers eget arbete” har visat sig leda till en rad svårigheter och oavsiktliga konsekvenser. Den har svårt att harmoniera med förutsättningarna för skolans verksamhet som till exempel att en lärare har ansvar för mellan 20 till 250 elever. Förutsättningar som lätt leder till en kamp mellan lärarnas ambitioner att sätta inlärningsmålen i centrum och nödvändigheten att hålla eleverna sysselsatta (Granström & Einarsson, 1995). Uttrycket för individualiseringen har också ifrågasätts ur ett lärande perspektiv

(Carlgren, 1997, 1999; Madsén, 2002). Ett lärande i samspel med andra ges under studiepassen litet utrymme då det gemensamma samtalet med utgångspunkt i skolarbetet minskar i ett klassrum där elever är upptagna av det egna arbetet.

I flera undersökningar (se t.ex. Bergqvist, 1990, 2001; Carlgren, 1997; Scherp & Scherp, 2002; Söderström, 2005a; Österlind, 1998, 2005) har elevers självstyrda arbete problematiserats utifrån ett lärande perspektiv. Lämnas en elev att själv styra sitt arbete finns en stor risk att lärandet blir ytligt och mekaniskt. Eleverna utvecklar en instrumentell syn på skolarbetet vilket visar sig i mina elevintervjuer i elevers strävan är att göra uppgifterna så att de kan prickas av och lämnas in. Som elev blir det viktigare hur långt man hinner än vad man gör och lär. Lärande knyts till kvantitet och kvantitet förväxlas också med kvalitet. Detta leder till att elever har svårt att se vad som är meningen att de ska lära sig. Engagemanget för arbetet är ofta lågt vilket visar sig i att många elever under arbetet försöker få tid för egna privata projekt.

Frågan väcks om de nya rutiner som skapats runt studiepassen reproducerar ett traditionellt undervisningsmönster eller om de leder till produktionen av något nytt? De rutiner lärare skapar runt studiepassen är i lärarnas diskursiva medvetande uttryck för en strävan att producera ett nytt undervisningsmönster. Elevernas beskrivning av skillnaden mellan studiepass och ”vanliga” lektioner pekar också på att studiepassen vilar på en strävan att skapa något nytt. Det nya ligger i arbetets form och i relationen mellan lärare och elever. Eleverna ges större frihet men också större ansvar och lärarna intar inte en tydlig ledarroll. Det finns däremot inga större förändringar i arbetets innehåll. De rutiner som lärare skapar runt studiepassarbetet skapas till viss del utifrån de problem de ser med att få elever att ta ansvar för skolarbetet.

Bakom många av de regler som skapas runt studiepassen skymtar en strävan att reproducera ett traditionellt undervisningsmönster. Detta blir tydligt när lärare och elever i intervjuerna kopplar ihop ansvar och lärande. Både hos lärare och hos elever görs få sådana kopplingar. I lärarintervjuerna tas lärande och ansvar upp i relation till arbetssätt, syn på hur man lär, effektivitet och vad elever egentligen lär. I elevintervjuerna tas lärande och ansvar upp i försöken att definiera ansvarsbegreppet i relation till arbetet under studiepassen.

Lärares och elevers syn på studiepassens omfattning ger också en bild av den vikt som läggs vid det arbete som utförs och det lärande som sker under denna del av verksamheten. Lärarintervjuerna visar att inställningen till studiepassen varierar mest mellan arbetslagen och inte mellan enskilda lärare. Det tyder på att det i arbetslagen har utvecklats en gemensam inställning. Är inställningen negativ utnyttjar lärarna det friutrymme som finns till att hålla sig utanför studiepassarbetet eller genom att ämnesbinda dem. Är inställningen positiv söker lärarna tillsammans olika lösningar på svårigheterna med att få elever att arbeta effektivt. De intervjuade eleverna uppskattar friheten under studiepassen men vill inte utöka tiden. En viktig anledning är att det egna ansvaret upplevs svårt att bära. I de följande resultatkapitlen ges en beskrivning av dessa svårigheter.

7 Strävan efter kontroll genom regler och rutiner

Syftet med att avskaffa timplanen är bland annat att elever i större utsträckning ska kunna arbeta med det de behöver och/eller vill. Införandet av studiepassen ska ses som ett försök att skapa ett större friutrymme för eleverna. Under passen förväntas eleverna klara att under eget ansvar arbeta med arbetsuppgifter som höjer den egna kompetensen. Samtliga lärare konstaterar att många elever har svårt att ta detta ansvar vilket gör att lärarna vidtagit en rad åtgärder i syfte att underlätta elevernas ansvarstagande. En rad regler, uttalade och outtalade, skapas runt arbetet under studiepassen. Många av dessa regler har sin grund i rutiner som under lång tid bildat ramar för skolans verksamhet.

Dessa regler skapas i lärares och elevers gemensamma strukturering av elevers eget ansvar och de påverkar och påverkas av de rutiner som finns för arbetet i skolan. I dessa regler och rutiner finns en strävan att kontrollera den frihet som eleverna erbjuds under studiepassen. Samtidigt som eleverna ges frihet, och därmed också eget ansvar, har också lärarna (och eleverna) behov av kontroll. Svårigheten att kombinera frihet och kontroll genomsyrar samtliga lärarintervjuer. I elevintervjuerna framträder denna svårighet i elevernas beskrivning av hindren för det egna ansvarstagandet och förväntningarna på lärarnas agerande. Elevansvar kan ses i ljuset av denna, i skolstudier klassiska, konflikten mellan frihet och kontroll.

För att förstå hur elevers ansvar kommer till uttryck under studiepassen fordras en beskrivning av de regler och rutiner som skapas runt dessa pass och hur dessa också skapar passen. Vissa regler och rutiner som lärarna skapar runt studiepassen bildar förutsättningar för arbetet och påverkar både direkt och indirekt elevers ansvar över skolarbetet. Jag presenterar först de regler och rutiner som lärarna beskriver i anslutning till elevernas arbete under studiepassen. Dessa kommer till uttryck i sättet att organisera skolans arbetslag, i samarbetet mellan arbetslagets lärare och i lärarresursernas fördelning. Lärarna skapar också stödstrukturer som direkt syftar till att underlätta elevers eget ansvarstagande. Därefter presenteras elevernas syn på de regler och rutiner som skapats runt arbetet under studiepassen och elevers eget ansvar.

7.1 Kontroll genom regler och rutiner ur lärarnas perspektiv

En elev påminner sig att en lärare i år 6 satte ansvar i relation till frihet och ofta pratade om att *frihet ger ansvar och ju mer frihet man har ju mer ansvar måste man ta* [rosa 4]. Detta pekar på en nära relation mellan frihet – ansvar – kontroll. Stor frihet ger också stort ansvar. Klarar elever inte denna frihet så innebär det att lärare ökar sin kontroll. Friheten minskar men kravet på ansvar kan ändå hållas konstant.

Lärarna använder inte begreppet kontroll utan talar om elevers behov av styrning och struktur i betydelsen fasta ramar för vad som ska arbetas med, hur arbetet ska genomföras och vilka krav som ställs på arbetet. Behovet av en tydlig arbetsordning tas för given liksom att det är lärarens uppgift att skapa denna. När elever under studiepassen inte klarar att arbeta självständigt och under eget ansvar ser lärarna det först och främst som ett bevis för att arbetet är för dåligt organiserat. Vid andra intervjutillfället beskriver flera lärare en utveckling av studiepassarbetet som gått från en ganska stor frihet för eleverna till att organisera studiepassen så att de mer liknar traditionella lektioner. *Att arbeta timplanelöst betyder inte att man ska arbeta strukturlöst* [vär 9].

Elevers ökade frihet leder enligt lärarna till att en stor grupp elever som behöver hjälp med att hålla ordning på sitt arbete lämnas att klara detta på egen hand. Friheten och det egna ansvaret leder också till ineffektivitet. *Jag är rädd för att för mycket tid går åt till ingenting* [höst 3]. Då många elever inte klarar av att planerna och ta eget ansvar frågar sig lärarna om man kan *ha en organisation som tillåter så stort svinn* [höst 3]. Regler och rutiner skapas för att begränsa friheten i syfte att hjälpa eleverna att fokusera på skolarbetet. Kampen för att kontrollera elevernas arbete förs både i och utanför klassrummet. I de arbetslag där lärarna har en positiv inställning till studiepassen arbetas det på att få en arbetslagsgemenskap i relation till studiepassen. Lärarna utarbetar rutiner för det gemensamma lärararbetet utanför klassrummet. Detta samarbete har till syfte att bibehålla kontrollen över elevernas arbete genom att göra alla lärare införstådda med de uppgifter som eleverna förväntas arbeta med. Lärarna utarbetar gemensamma regler och rutiner både för sitt eget gemensamma lärararbete och för elevernas arbete under studiepassen. Dessa rutiner kan ses både som en hjälp för lärarna att bibehålla kontrollen över elevernas arbete och som en hjälp för eleverna att agera ansvarsfullt inom skolans givna ramar. Flera av de rutiner som införts runt studiepassarbetet har utarbetats gemensamt för

skolan och förväntas gälla för samtliga arbetslag och elevgrupper. Samtidigt har varje arbetslag och också varje lärare stor frihet att själv tolka dessa gemensamt beslutade regler vilket betyder att arbetet runt studiepassen i realiteten ser mycket olika ut.

7.1.1 Skolornas arbetslagsorganisation

Det sätt på vilken en skola organiserat arbetslagen visar sig ha betydelse för vilken flexibilitet lärarna anser sig ha i formandet av elevgrupper. Något som i sin tur visar sig ha betydelse för hur lärare möter elevers skiftande förmåga att ta eget ansvar för sitt arbete.

Vårvinden har valt att organisera arbetslagen horisontellt. Det betyder att ett arbetslag har ansvar för en grupp på mellan 70 och 80 elever i samma ålder. Arbetslagen följer sin elevgrupp från år 6/7 till år 9. De tre intervjuade arbetslagen i Vårvinden har något olika sätt att dela in eleverna. Ett lag delade i år sju eleverna i tre relativt jämna grupper och dessa har man behållit under tre år. I ett annat lag fördelades eleverna på fyra grupper i år sex och när lärarna lärt känna eleverna gjordes en omorganisation. En av grupperna bildade en så kallad ledstångsgrupp⁴². I det tredje arbetslaget bildades redan från starten i år sex tre grupper i de praktisk estetiska ämnena och fyra grupper i alla övriga ämnen. En av dessa var en grupp med ett litet antal elever som var i behov av extra stöd⁴³. Många av dessa elever hade inte klarat målen i år 5. *Den lilla gruppen ska vara liten det har vi gjort upp med elevernas föräldrar. Om föräldrarna inte vill att dom ska gå i den mindre gruppen då försöker vi nog bearbeta dom för det är en förmån att få gå i den mindre gruppen. I princip är det ändå samma undervisning* [vår 12].

I Höstvinden har lärarna valt en vertikal organisation vilket betyder att ett arbetslag har ansvar för tre till fyra elevgrupper fördelade på en år 6/7, år 8 och år 9. Här betraktar lärarna sin elevgrupp som tre eller fyra separata klasser.

⁴² Se vidare under rubriken "Regler och rutiner med syfte att stödja elevers eget ansvarstagande" sid. 134.

⁴³ Skolan har satt en gräns för undervisningsskyldigheten på 25½-26 undervisningstimmar. För att det skulle vara möjligt att bilda fyra elevgrupper har de lärare som har kärnämnen samt so och no i detta lag bestämt att öka sin undervisningstid utöver denna gräns. Lärarna ser att både eleverna och de själva vinner på att ha bildat denna mindre undervisningsgrupp.

I de intervjuade arbetslagen upplever sig de lärare som ingår i en horisontell organisation ha större flexibilitet när det gäller bildandet av elevgrupper. I några av dessa lag har lärarna haft elevers förmåga att ta eget ansvar som en utgångspunkt när elevgrupperna bildats.

7.1.2 Lärarlagets samarbete runt studiepassen

Några arbetslag gör ansträngningar för att få arbetet under studiepassen att fungera genom att stärka samarbetet i arbetslaget. I dessa lag träffas lärarna i början av veckan för att tillsammans se över elevernas arbetsvecka och informerar varandra om vilka arbeten som eleverna kan eller ska arbeta med under studiepassen. Syftet är att alla som går in som lärare under studiepassen ska veta vilka arbeten som är på gång och vilka krav som ställs på dessa arbeten. Även som kontaktlärare är det viktigt att veta vad eleverna förväntas arbeta med. Lagets lärare träffas också i slutet av veckan för att bestämma vad som ska utvärderas tillsammans med eleverna.

På båda de undersökta skolorna finns en gemensam konferenstid per vecka. Alla lärare säger att tiden för gemensamt arbetslagsarbete är för knapp. Att endast två av de fyra arbetslagen har lagt ut extra tid för gemensamt arbete har i huvudsak två förklaringar. En förklaring är att det är svårt att finna en tid då alla lärare i ett arbetslag kan träffas. En annan förklaring är att många lärare är negativt inställda till att lägga ut mer tid för gemensamt arbete då de ser det som att göra extra arbete. Några lärare anser att det gemensamma arbetet var intensivare när arbetstiden var mindre reglerad. Dessa lärare säger att de förr kunde stanna på skolan långt fram på kvällen för att arbeta tillsammans med kolleger. När arbetstiden blivit mer reglerad säger sig dessa lärare vilja protestera mot den begränsade friheten genom att lämna skolan så fort de anser sig ha gjort det som krävs.

I de arbetslag som lägger ned tid på att sätta in hela arbetslaget i de uppgifter eleverna förväntas arbeta med under studiepassen finns också de lärare som är mest positiva till studiepassen.

7.1.3 Lärarresursers fördelning på studiepassen

Fördelningen av lärare på studiepassen skiljer sig mellan de båda skolorna. I Höstvinden skiftar antalet lärare som ”ligger mot” studiepassen mellan olika arbetslag. I det intervjuade laget delade två lärare, vid intervjuerna 2001, på ansvaret för arbetslagets tre klasser under studiepassen. Vid intervjuerna 2004 låg en vuxen utlagd på respektive klass. Lärarna säger att det är tjänstefördelningen som styr vilka lärare som leder studiepassen. Vid intervjuerna 2004 ledde lärare i praktiskt- estetiska ämnen studiepassen. Inget studiepass leddes av lärare i kärnämnen matematik, engelska och svenska. *Den sammansättning av lärare vi har under studiepassen är definitivt negativt. Man borde egentligen vara fler och så borde det vara lärare som har ämneskunskap. Det är inte så lätt för en slöjdlärare att till exempel komma med förslag när det gäller svenskan* [höst 3]. En av de praktiskt- estetiska lärare som leder passen säger sig vilja arbeta under ett studiepass för att få bättre kontakt med sina kontaktelever *men jag trodde inte att jag skulle få jobba med två praktiskt estetiska lärare till. Då kan jag känna att då är det pengarna som styr och då kan man sluta att prata om kvalitet* [höst 2].

I Vårvinden är samtliga lärarkategorier mer eller mindre engagerade i studiepassen. Det är självklart att lärarna i basämnen ska delta. Många lärare säger att det kan vara svårt att gå in och hjälpa eleverna då de omöjligt kan vara insatta i samtliga ämnen. De tre intervjuade arbetslagen har utvecklat olika stödfunktioner för att få samtliga lärare mer insatta i de arbetsuppgifter som eleverna förväntas arbeta med⁴⁴. I princip delar alla lärare i ett arbetslag på uppgiften som kontaktlärare vilket gör att även lärare i praktiskt- estetiska ämnen tycker att det är värdefullt att ha ansvar för studiepass då detta gör att de i arbetet kan komma i närmare kontakt med sina kontaktelever och få en uppfattning av hur de arbetar i olika ämnen.

Flera lärare säger att det är viktigt att eleverna under veckans studiepass möter lärare med olika kompetens annars finns det stor risk för att kvaliteten på undervisningen sänks. Eleverna måste få hjälp av lärare som har utformat de arbetsuppgifter eleverna förväntas arbeta med då dessa lärare också besitter nödvändig ämneskompetens. Detta uppmärksammas också av de intervjuade eleverna. De beskriver hur det lätt blir problem om de söker hjälp med en arbetsuppgift hos lärare som inte har den ämneskompetens som erfordras.

⁴⁴ Se vidare under rubriken "Regler och rutiner med syfte att stödja elevers eget ansvarstagande" sid 134.

Tjänstefördelningen är styrande för vilka lärare som placeras på studiepassen. Men hur lärarresursen fördelas på studiepassen ger också en bild av lärarnas inställning till dessa pass. Några av de lärare som redan 2001 var negativa till passen är 2004 inte inplacerade på studiepasstid. Detta har i ett av arbetslagen lett till att eleverna endast har hjälp av lärare i praktiskt- estetiska ämnen när de ska arbeta med uppgifter i ämnen som matematik, svenska, engelska, so och no. Lärarna som leder passen är missnöjda med denna lösning. Samtidigt tycker sig lärarna i de teoretiska ämnena få bekräftelse på att studiepassen inte fungerar.

Det finns en tvetydighet bland flera lärare när det gäller värderingen av det egna ämnet i förhållande till elevernas arbete. Å ena sidan säger de att det finns risk för att det egna ämnet utarmas när en del av tiden ligger på studiepass. Å andra sidan säger handlandet i praktiken något annat när de väljer att inte delta i studiepassen. Möter elever under studiepassen inte lärare som formulerat de uppgifter de förväntas arbeta med är det svårt att få den hjälp och stimulans som behövs för att kunna genomföra uppgiften.

7.1.4 Regler och rutiner med syfte att stödja elevers eget ansvarstagande

Det finns ett försök att skapa en rutin för veckans arbete som innehåller planering, utvärdering och loggboksskrivande. Denna tänkta rutin realiserar på skilda sätt i de olika arbetslagen. Några arbetslag har också skapat alldeles egna regler och rutiner för att handskas med elevers svårigheter att ta eget ansvar. Ett sådant exempel är bildandet av en ”ledstångsgrupp”.

Planering, utvärdering och loggboksskrivande

I samtliga arbetslag finns någon form av elevplanering kopplad till studiepassen. Denna planering görs individuellt och dokumenteras skriftligt i s.k. loggböcker⁴⁵. Varje kontaktlärare har ansvar för att planering och utvärdering fungerar för kontakteleverna. Att som elev klara att dokumentera planeringen och utvärderingen av arbetet under studiepassen är för lärarna nära kopplat till förmågan att ta eget ansvar. De elever som inte klarar dessa uppgifter anses också vara de elever som har svårt att ta ansvar för sitt skolarbete.

⁴⁵ Benämningen på den bok i vilken elever planerar och utvärderar varierar. De flesta arbetslag säger sig arbeta med loggböcker men begreppen utvärderingsbok, veckodagbok, kontaktlärarybok och anteckningsbok förekommer också.

Form

En gemensamt överenskommen rutin är att varje kontaktlärare träffar sina elever i början av veckan. Vid denna träff planerar eleverna veckans studiepassarbete. I slutet av veckan träffar kontaktläraren sina elever för skriftlig uppföljning och utvärdering av veckans arbete. Det är ovanligt att eleverna kan träffa sin kontaktlärare både vid planerings- och utvärderingstillfället. Det finns lika många varianter av denna gemensamt beslutade rutin som det finns arbetslag.

I ett av de fyra arbetslagen träffar lärarna samtliga arbetslagets elever i ett stormöte en gång i veckan. Då får eleverna information och lärarna träffar endast sina kontaktelever *vid behov*. I detta arbetslag planerar inte eleverna innehållet i studiepassen. På veckans sista studiepass görs däremot en utvärdering.

Flera lärare säger att det är viktigt att ge elever kommentarer på planeringen och utvärderingen men det är bara ett fåtal lärare som kontinuerligt ger sådan respons. De flesta lärare anser sig inte ha tid att kommentera loggböckerna då det anses innebära ett allt för stort administrativt arbete.

I några arbetslag har lärarna experimenterat med loggboksskrivandet. Eleverna har under vissa perioder mer fritt fått skriva av sig de tankar de haft under en vecka. Genom det tycker lärarna att de upptäcker mycket om eleverna som inte kommer fram i vanliga samtal.

Innehåll

Förväntningarna på planeringen och loggboksskrivandet är i princip den samma för samtliga fyra arbetslag. Eleverna ska i planeringen skriva ned vad de ska arbeta med under veckans studiepass. Vid utvärderingen ska de skriva hur de klarat av sitt arbete. I några arbetslag enas lärarna om frågor som eleverna ska svara på vid utvärderingstillfället. Exempel på frågor är: Vad har du arbetat med? Hur har det gått? I andra arbetslag beslutar varje lärare själv om och i så fall hur utvärderingen ska styras.

Syfte

Som syfte med elevernas planering, utvärdering och dokumentation i loggboksform anger lärarna kontroll, elevkontakt, föräldrakontakt och träning i att reflektera över det egna lärande. Ett tydligt fokus på skolarbetet är inte

självlärt. Flera lärare ser loggboken som en möjlighet att få en mer allmän inblick i sina kontaktelevers liv i och utanför skolan. Eleverna uppmuntras att skriva av sig sina funderingar och loggboken blir då mer av en veckodagbok.

Friheten för eleverna att under studiepassen själva disponera tiden ger samtidigt upphov till ett behov av kontroll. Loggboksskrivandet blir ett kontrollinstrument då läraren i loggboken får hjälp att hålla kontakt med sina kontaktelever både för att följa deras skolarbete och deras sociala liv i och utanför skolan.

I flera arbetslag finns en strävan att loggboken ska fungera som en kontaktlänk mellan hem och skola. Eleverna har till uppgift att ta hem loggboken och föräldrarna får information om att de genom den kan följa sina barns skolarbete. I ett av arbetslagen försöker man få föräldrarna att signera boken när de tagit del av den. Det är svårt att få loggboken att fungera som en kontakt mellan hem och skola. Många elever glömmer att bära med sig loggboken. I ett arbetslag gjordes en föräldraenkät om kontakten mellan hem och skola. Föräldrarna var positiva till loggboken men ansåg att de såg den för sällan. *Sedan är det så att vi kan inte bråka hur mycket som helst kommer den inte till föräldrarna så måste dom fråga efter den* [vår 4].

De lärare som är mest ifrågasättande till elevers planering, utvärdering och loggboksskrivande är också de som talar om syftet att genom skriftliga utvärderingar utveckla elevernas förmåga att reflektera över sitt skolarbete. Dessa lärare säger sig ha högre förväntningar på eleverna än att de bara ska *skrivna något och så är det klart* [höst 3]. Eleverna *tar sig bara an de arbeten som står för dörren* [höst 3]. Det sätt på vilket utvärderingen nu sker hjälper inte eleverna att bli bättre på att reflektera över sitt arbete. En lärare tror att en bättre styrning från lärarna och möjlighet att visa på goda exempel skulle kunna öka elevernas reflektionsförmåga och lärande. I ett av arbetslagen har lärarna haft som mål att höja elevernas kompetens på detta område men några systematiska ansträngningar har inte gjorts för att förverkliga dessa ambitioner. Allt hänger enligt lärarna på att det inte finns tid att följa upp elevernas planering och utvärdering. De antar att eleverna har behov av att få respons men *det är ganska mycket jobb med att ge feed-back man måste samla in böckerna och det är ju långt ifrån alla som har med dom till lektionerna* [höst 3].

Upplevda svårigheter

Intentionen verkar vara att planering, utvärdering och loggboksskrivande ska bilda en helhet men i realiteten kan man se dem som tre olika delar i en tänkt helhet. De olika delarna fyller olika funktioner och realiserar på olika sätt. När det gäller planeringen är det svårt för både lärare och elever att finna någon mening med att planera arbetet under studiepassen. Den tid som ska planeras är starkt begränsad och är därför lätt att ha kontroll över även utan planering. Elevernas agerande, att inte lägga ned för mycket arbete på planering och att under studiepassen arbeta med de uppgifter som *står för dörren* [höst 3], upplevs rationellt med tanke på förutsättningarna. De uppgifter som eleverna förväntas arbeta med är också lätta att identifiera då de oftast ingår i det kontinuerliga flöde av arbetsuppgifter som introduceras och arbetas med även under de lektioner som inte har beteckningen studiepass. Planeringen är också den del av den tänkta helheten som oftast plockats bort.

Det är också svårt att få elevers utvärdering och dokumentation att fungera. Lärare säger att elever har svårt att skriva ned hur de tycker att arbetet fungerat. Det är vanligt att eleverna bara kort konstaterar att veckan varit bra eller dålig. Flera lärare anser att elevernas planering och utvärdering blivit slentrian. En lärare säger att elever i år sju vet vad de ska ha loggboken till då de sedan år ett varit vana vid att arbeta med egen planering. När eleverna sedan kommer upp i år nio är de trötta på att föra loggbok och att göra en egen planering. Speciellt gäller detta pojkarna.

Dom anser ju att dom ska göra dom där arbetena även om dom inte skriver upp dom. Ju mer vi pratar om det och ju dummare frågor vi ställer desto argare blir dom. Om det här är att reflektera över sitt lärande, dom är så trötta på det där. För att dom har ju ett antal arbeten som ska göras och det är ju klart då skriver dom upp dom som ska göras. Då skriver dom att dom ska fortsätta med so-arbetet. Det tycker dom är solklart. Ja, det är det ju egentligen. Vi hade ett tag att vi skulle lära dom att fundera över vad dom har för mål för den här tiden. Ja men mål är ju liksom att komma vidare, att bli klar. Dom sätter inga mål för varje tid. Att ha en målsättning är fortfarande väldigt kämpigt. Och det tycker väl vi också vi vuxna att vi har inte riktigt lärt dom.....Dom ser nog inte riktigt att det hjälper dom i det vardagliga arbetet kanske? [höst 2]

Den slentrian som många anser ha spridit sig bland eleverna ses som ett utslag av trötthet. Denna trötthet återspeglar sig också i många lärares syn på elevernas utvärderingar. Dessa lärare ser ingen utveckling av tänkandet och

reflekterandet i utvärderingarna vilket bland annat leder till slutsatsen att både planering, utvärdering och loggboksskrivandet borde tas bort om man inte kan *lära dom att tänka och reflektera* [höst 3]. Som det nu fungerar har många lärare svårt att se att detta arbete fyller någon funktion. De elever som har svårt att klara att planera och utvärdera sitt arbete är de elever som:

... har jättesvårt att planera bara sitt varande här och nu eller för närmaste halvtimmen. Det kan vara för att dom har svårt att koncentrera sig eller dom har svårt för det där med överblick. Dom har svårt för ett längre perspektiv och dom har svårt att se arbetet här och nu. [höst 4]

Dessa elever anses ha behov av någon som hjälper dem att sätta upp ramar för arbetet. Vad dessa elever behöver är samtalet, diskussionen och att få ställa frågor. *Det är så mycket mänsklig kontakt vi kan få av varandra* [vår 2].

Trots att många lärare ser stora svårigheter med att få elever att följa de rutiner i form av planering, utvärdering och loggboksskrivande som finns utarbetade runt studiepassen är det svårt att allt för tydligt bryta mot dessa. Allra svårast tycks det vara att helt och hållet lämna loggboksskrivandet *då det krävs stora beslut, gemensamma beslut för det är hela skolan som har loggböcker. Man kanske kan bestämma det själva i arbetslagets men så är det inte* [höst 5].

Att rutinerna med planering, utvärdering och loggboksskrivande inte helt övergivits trots stora svårigheter att få dem att fungera beror inte enbart på att lärare inte vill bryta mot gemensamt fattade beslut om de regler som ska gälla. Flera av de intervjuade lärarna har en positiv inställning till dessa rutiner. Framför allt gäller detta de lärare som arbetat efter dem innan de blev allmänt önskvärda.

Loggböckerna de spelar roll. De höjer statusen på alltihopa. Det är ju konkret för dom (eleverna, min anmärkning). När jag körde papperssystem blev det mycket slarvigare. Vi var de första som prövade på loggböcker och jag tycker att det blev mycket bättre med dom. [höst 6]

Dessa lärare lägger stor vikt vid rutinerna och utvecklar egna regler för att möta de svårigheter som uppkommer. *Vi gör utvärdering på måndagar det första vi gör och sedan planerar vi den kommande veckan. Vi bestämde det för det passade oss bättre* [höst 6].

En av dessa lärare har också infört en veckodagbok som ett komplement till utvärderingen av veckans arbete.

Jag vill att dom ska skriva lite om vad som hänt i veckan
lite kortfattat så att föräldrarna kan få en bild av vad som hänt
... Jag kan tänka mig att vi gör lite olika. Grundidén är lika
men veckodagboken är min idé. [höst 6]

Trots svårigheterna med att få utvärderingen av skolarbetet att fungera håller de flesta arbetslag fast vid denna rutin. Det görs ständiga försök att strama upp utvärderingen genom att ge eleverna frågor som ska besvaras. Det finns en rad anledningar till att utvärderingen är svårare att släppa än planeringen. Många lärare som har en kritisk inställning till loggboksskrivandet håller ändå fast vid denna rutin trots att de kanske lämnat både planeringen och försök till en mer styrd utvärdering. Några av dessa lärare lägger skulden på misslyckandet hos sig själva då de tror att elevernas loggboksskrivande kan fungera genom en bättre styrning från lärarna och ett större engagemang i vad eleverna skriver. Elevernas loggböcker köps in gemensamt för hela skolan. Beslutar någon lärare eller något arbetslag att avskaffa loggboksskrivandet blir ”misslyckandet” offentligt.

En av anledningarna till att de gemensamt beslutade rutinerna realiserar på så olika sätt kan bero på att de gemensamma besluten framför allt rör organisation och inte innehåll. Kontaktlärare ska träffa sina kontaktelever men vad är det för syfte med dessa träffar och vilket innehåll ska de ha för att nå sina syften? Eleverna ska skriva en planering men vilka syften har man med detta och vad ska planeringen innehålla för att nå dessa syften? Studiepassarbetet ska utvärderas men till vilket syfte och vad ska en utvärdering innehålla för att nå dessa syften?

Få uttalanden från lärarna tyder på att elevernas arbete med att planera, utvärdera och dokumentera det egna arbetet kopplas till det egna lärandet. Några lärare antyder att det finns ett samband mellan dokumentationen av den egna planeringen och utvärderingen och en träning i att reflektera över det egna lärandet men ifrågasätter samtidigt det sätt på vilket det genomförs. En av anledningarna till elevernas känsla av meningslöshet ligger säkert i att denna koppling inte är tydliggjord. Kanske är den inte heller levande bland lärarna. För eleverna blir både planering, utvärdering och loggboksskrivande ytterligare en uppgift som ska göras och då den inte känns meningsfull gör de den med ett minimum av ansträngning. Det talas om att eleverna behöver träning i att

reflektera men det finns inte någon gemensam strategi för hur en sådan träning ska genomföras. Det är svårt att se hur denna träning skall motiveras då en grund till problemet tycks vara en känsla av meningslöshet.

Denna känsla av meningslöshet återfinns också hos lärarna när de talar om svårigheten att hinna med att ge feed-back på elevernas loggboksskrivande. De flesta är överens om att det krävs respons för att hos eleverna utveckla en reflekterande förmåga i planering och utvärdering. Varje kontaktlärare har cirka 15 kontaktelever. Skulle varje lärare lägga ned 5 minuter varannan vecka för att kommentera elevernas loggböcker blir det i snitt en timme och 10 minuter varannan vecka, vilket blir 35 minuter om man slår ut det per vecka. Med en arbetsvecka på 40 timmar kan man fundera över varför just tidsbrist är avgörande för om lärarna kan ge eleverna respons?

De elever som anses ha svårast för att sätta upp planer för sitt arbete är samtidigt de elever som är i störst behov av att ha en tydlig ordning. En strategi är att göra loggboken till en angelägenhet även för elevernas föräldrar. Andra tänkbara strategier är att tjata, sänka kraven, eller att gå in och försöka bestämma över elevens arbete.

Ledstångsgruppen

Alla lärare talar om vikten av styrning och ordning för att få elever att ta större ansvar för sitt skolarbete. Denna ordning ska skapa regler och rutiner för arbetet. Lärarna talar om två grupper av elever. En grupp som arbetar bra oavsett undervisningsmodell. Dessa elever anses klara att arbeta i ett system byggt på frihet och eget ansvar men de arbetar också bra i en mer traditionellt lärarstyrd undervisning. En annan grupp klarar inte att arbeta i ett system byggt på frihet och eget ansvar. I ett av de intervjuade arbetslagen har lärarna utarbetat en egen modell utifrån erfarenheten att elever är olika när det gäller förmågan (och viljan) att ta ansvar för sitt skolarbete.

Arbetslaget följer en grupp på cirka 80 elever under fyra år, från år 6 till år 9. Efter att i år 6 bildat sig en uppfattning om elevernas styrkor och svagheter skapas i slutet av år 6 fyra ”metodgrupper” med något olika krav på ansvarstagande. En av dessa grupper, ledstångsgruppen, erbjuder de elever som har svårt att själva ta ansvar för sitt arbete. Att ingå i ledstångsgruppen är ett erbjudande *och det är så att man inte kunde straffa sig in i den utan i stället tvärtom. Det är en förmån för de elever som inte kan ta eget ansvar och man kan straffa sig ut ur den i*

stället [vår 1]. Det går inte att komma till ledstångsgruppen och missköta sig då gruppen är beroende av ordning och stabilitet. Eleverna ska tillsammans med sina föräldrar ta ställning till erbjudandet. Gruppen är inte fast vilket gör att elev och förälder alltid kan ompröva sitt beslut. Strävan är att denna grupp skall ha *mycket traditionell mellanstadiemetodik* [vår 1] vilket betyder; ett fåtal lärare inblandade i undervisningen, ett hemklassrum, bestämda bänkplatser och en tydlig ordning på arbetet. *Det liknar kanske mer den gamla klassundervisningen med mer sammanhållet och man tittar tillsammans på vad man har framför sig* [vår 4].

Att ingå i ledstångsgruppen bygger på frivillighet men det är ovanligt att de elever (och föräldrar) som får erbjudande om en plats tackar nej. I de fall detta har hänt har eleverna haft sociala skäl som att inte få gå i samma grupp som gamla kamrater.

De olika metodgrupperna är inte organiserade efter kunskapsnivå. I ledstångsgruppen samlas elever med skilda förmågor. Det som förenar är svårigheten att arbeta självständigt och med stort eget ansvar. Orsakerna till detta skiftar från elev till elev. Många av eleverna presterar goda resultat när de får hjälp med att styra upp sitt arbete.

Det finns en grundprincip i arbete med metodgrupper men hur arbetet mer konkret gestaltar sig beror på de förutsättningar som råder vid varje ny elevomgång. Vid andra intervjutillfället hade arbetslaget erfarenhet av att ha arbetat med metodgrupper i två olika elevgrupper. I första omgången hade de flesta av lagets lärare nästan all undervisning inom arbetslaget. Detta gav stora möjligheter till flexibilitet. I år 9 hade det utkristalliserats tre grupper som hade olika grader av eget ansvar. En ledstångsgrupp, en grupp där studiepass och traditionella lektioner hade ungefär lika stort utrymme och en tredje grupp med mycket stor frihet och eget ansvar. Under de fyra åren arbetslagets lärare arbetat med eleverna hade nästan en tredjedel av eleverna utvecklat en stor självständighet i arbetet. Dessa elever fick i år 9 en mycket stor frihet där en stor del av undervisningen var utlagd som studiepass. Eleverna drev många egna projekt med stöd från arbetslagets lärare. För att eleverna skulle få denna frihet skrevs arbetskontrakt med elever och föräldrar. Vid andra intervjutillfället arbetar arbetslaget med en ny elevgrupp. De materiella resurserna har förändrats. Arbetslaget har fått minskade resurser vilket bland annat betyder att flexibiliteten har minskat då flertalet av lagets lärare har stor del av sin undervisning utanför det egna arbetslaget.

Lärarna ser fördelar med differentieringen mellan de olika metodgrupperna både vad gäller elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling. I den elevgrupp där arbetslaget först arbetade med metodgrupper lyckades nästan samtliga elever i år 9 få godkänt i kärnämnen. Andra fördelar är att skolklubb bland eleverna upphör nästan helt, *vi räddar korridor drivarna* [vår 2]. I systemet finns en frihet för de elever som kan utnyttja den vilket bland annat leder till att duktiga elever får större möjlighet att *blomma ut* [vår 1]. Stämningen i och mellan elevgrupperna är mycket god vilket lärarna till stor del tror beror på att eleverna ges möjlighet att arbeta utifrån sina egna förutsättningar och behov. Slutsatsen efter första omgången är att det också finns nackdelar med metodgrupper. En del elever blev lätt stressade då de ville visa sig duktiga och därför hade svårt att begränsa sig i arbetet med de mer självständiga uppgifterna. Nackdelarna skymmer dock inte alla fördelar vilket gör att arbetslagets lärare fortsätter att arbeta utifrån samma idé. Arbetslagets organisering av elevgruppen efter elevernas förmåga att ta eget ansvar har fått kritik *av förstå-sig-på-are som säger att man inte ska peka ut elever* [vår 2]. Lärarna tror i stället att det finns en risk att man behandlar alla elever som om de vore lika. *Dom har olika behov och man sviker dom om man inte tillgodoser dessa behov* [vår 2].

Inget annat arbetslag har helt tagit efter modellen med metodgrupper. En av de lärare som arbetar i arbetslaget som infört metodgrupper säger att *det här med metodgrupper det är inte särskilt smittande. Det är så mycket som smittar i världen nu för tiden men den smittar inte. Alla är vaccinerade. Det är något konstigt* [vår 2]. Trots att inget annat av skolans arbetslag organiserat sina elever i metodgrupper visar sig modellen spela en roll då flera lärare som inte arbetar med metodgrupper i intervjuerna har ett behov av att ta upp och förhålla sig till detta sätt att arbeta. I ett arbetslag anser sig lärarna ha elever som är så sociala så de skulle förlora på att organiseras om i metodgrupper. *Vissa hade kanske lite dåligt självförtroende så vi såg det som en fördel att de får vara med i de vanliga grupperna men om dom lär sig mer ämnesmässigt det kan jag inte svara på. Det kanske dom inte gör dom kanske lär sig mindre men dom vinner något på det och jag tror att det är väldigt viktigt när man tänker på det* [vår 7]. I detta arbetslag har man valt att ämnesbestämma mycket av den tid som ligger som studiepass vilket också kan ses som ett sätt att försöka lösa problemet med att några elever har svårt att ta eget ansvar.

Arbetet med ledstångsgruppen är ett exempel på hur lärare försökt anpassa kraven på planering och utvärdering till elever som har svårt att klara av detta

på egen hand. I intervjuerna är det endast lärare som arbetar med ledstångsgruppen som visar en tydlig diskursiv medvetenhet om vilken strategi de har för att hjälpa elever som har svårt att själva sätta upp planer för sitt arbete.

7.1.5 Frihet och kontroll

Alla lärare talar om att kontrollera elevernas arbete under studiepassen men de har olika uppfattningar av vad det innebär i praktiken. Några tycker att det hjälper att skapa regler och rutiner för arbetet och att göra eleverna införstådda med de krav som ställs på dem. Under studiepassen håller dessa lärare sedan en "låg profil" då de anser att eleverna på det sättet tränas i eget ansvar. Andra lärare arbetar mycket aktivt under studiepassen med att få elever att leva upp till reglerna för arbetet. Både i intervjuer och observationer är denna skillnad tydlig.

De lärare som är positiva till reglerna och rutinerna är också de lärare som varit med om att driva igenom dem eller som har arbetat efter dem redan innan de blev en modell för hela skolan. Dessa lärare experimenterar också fram nya lösningar på de problem som uppstår utan att de för den skull lämnar de principer som ligger till grund för de beslut som fattats. De flesta lärare anser att det är viktigt att följa upp och kommentera elevernas dokumentation men många lärare säger sig inte ha tid att göra detta inom de tidsramar som finns. De lärare som är positiva till rutinerna nämner inte detta som ett problem. Några har som mål att samla in och kommentera loggböckerna varannan eller var tredje vecka. Samtliga lärare pekar på ett behov av att ha kontroll över elevernas studiepasstid men vilka strategier som används för att få denna kontroll varierar. De lärare som väljer att lägga ned mycket arbete på att få planering, utvärdering och loggboksskrivande att fungera är de lärare som ser en mening med detta arbete. En mening som inte bara är kopplad till kontroll. Dessa lärare ser en koppling också till elevers lärande och till en fördjupad elevkontakt.

Detta ger i sin tur en bild av att studiepassen och de regler och rutiner som byggs upp runt dessa många gånger fyller en helt annan funktion än att öka elevers lärande. Passen och loggboksskrivandet utnyttjas av flera lärare för relationsbyggande. Det blir en tid att umgås och utveckla informella kontakter. En lärare reflekterar över en undersökning om elevers trivsel i skolan gjord av

Skolverket. Enligt den intervjuade läraren visade undersökningen att allt fler elever trivs i skolan. Läraren relaterade detta till den frihet elever får under studiepassen och frågade sig om denna tid gör att pressen på eleverna minskar. Att man genom studiepassen i första hand skapat en tid att umgås och inte en tid för att lära. Många av lärarna ser trygghet, trivsel, kontakt och goda relationer som en förutsättning för att elever ska kunna lära.

- Jag tror inte att dom klarar sig bättre utan timplan. Det är inte avgörande på något sätt. Jag tror inte att det har den största betydelse för hur man lyckas i skolan. Det här sociala, den här personliga biten med eleverna. Hur man känner för varandra det är jätteviktigt för eleverna. Klarar man det så klarar man nog så mycket man kan göra. [vår 7]

Kan jag inte få dom att trivas med mig och skolan så kan jag glömma att de lär sig sedan. För det är samma för dig och för mig varken du eller jag lär oss nå t om vi inte trivs i den situation vi befinner oss i. Jag försöker att få dom att trivas. Ja det är klart ordning och reda får man ju kräva så den biten den är ju en självklarhet och det andra får komma se'n. [vår 9]

Detta kan sätta studiepassen i ett perspektiv som inte stämmer med det som både lärare och elever ger uttryck för när de talar om ansvar under studiepassen som något som främst handlar om att svara an mot de regler som finns runt arbetet med arbetsuppgifterna. Under studiepassen kan lärare mer informellt bygga upp goda relationer till sina elever.

Observation:

Läraren: Nu är ni lite väl högljudda försök dämpa er lite.

Läraren går fram till två av de pratande flickorna.

Läraren: Nu får ni prata arabiska. Du kan få hålla lektion på arabiska för oss någon gång.

En av flickorna nappar på förslaget. De får tillsägelse att jobba. Det händer inget. Fortsatt prat om arabiska. [brun 1]

En lärare är orolig för att skolans fostrande uppgift, genom studiepassstiden, tar överhanden över den kunskapsförmedlande. I lärarintervjuerna finns ett medvetande rörande kriterierna för en god inlärningsmiljö som återkommer i nästan alla intervjuer: Ett gott självförtroende är viktigt för att kunna lära och genom en god stämning och en bra kontakt med eleverna kan lärare skapa förutsättningar för utvecklingen av detta självförtroende. Lärarena talar till

exempel ofta om att ”se” varje elev varje dag. Det är tydligt att några lärare utnyttjar studiepassen för att skapa en god elevkontakt. Det som utåt kan ses som okoncentration och bristande ansvarstagande hos elever (och lärare) kan också betraktas som ett nödvändigt och positivt inslag i skolarbete.

7.2 Kontroll genom regler och rutiner ur elevernas perspektiv

Lärare kontrollerar elevernas arbete genom att skapa en rad regler och rutiner och eleverna är delaktiga i att strukturera arbetet och ansvaret under studiepassen genom att i praktiken förhålla sig till dessa regler, rutiner och lärarnas strävan efter kontroll. Eleverna har olika sätt att förhålla sig och de skapar också mer informella regler och rutiner vilka framför allt blir synliga i elevens praktiska medvetande.

7.2.1 Planering, utvärdering och loggboksskrivande

Eleverna har svårt att se meningen med att lägga ner tid på att planera studiepassstiden. De säger sig veta vad som ska göras under studiepassen och anser att det är bättre att använda tiden till arbete och inte lägga tid på att planera det de ändå vet att de måste göra.

Eleverna tror att loggboken ska fylla främst två funktioner⁴⁶. Skrivandet ska dels öka elevernas medvetenhet om det de arbetar med men det ska också ge lärare och föräldrar en inblick i det arbete eleverna gjort under en arbetsvecka. Många elever har svårt att se meningen med detta. De skriver bara kort vad de gjort under veckan och det är få som tar hem dem till sina föräldrar då *ingen egentligen bryr sig om om föräldrarna har skrivit under eller inte* [rosa 1]. Bland elevernas mentorer finns en stor skillnad i uppföljningen av loggböckerna. Någon skriver ofta en kommentar i elevernas loggböcker och påminner ofta om att föräldrar måste skriva på att det tagit del av den. Andra kommenterar mycket sällan och bryr sig inte om att följa upp om föräldrarna tagit del av boken. Loggbokens funktion som en kontroll över arbetet som blivit gjort har eleverna svårt att se

⁴⁶ Det finns också elever som har helt egna föreställningar av syftet med loggboksskrivandet. En elev tror att loggboken skall vara ett minne från skoltiden så att *när vi blir äldre så kan man läsa dom* [rosa 4].

då lärarna har listor på vilka uppgifter som lämnats in och använder dessa när de påminner de elever som missat.

7.2.2 Frihet och/eller kontroll

Observation:

Anders och Bengt bråkar. Carl har ännu inte tagit fram något arbete.

David har uppe böcker men jobbar inte. Emil kommer in 13.44 med böckerna.

13.47 Anders och Bengt inte igång

13.48 Fredrik och x kommer in.

13.50 Fredrik frågar om han får gå ut. Får ett nej men går i alla fall ut utan att göra något väsen av det. Läraren märker inget?

14.00 Carl och Gustav plockar ihop och går ut. Tar ej med pennfodralet. In igen. Gustav snackar moppe med Bengt och Anders. Byter till tyska.

14.02 Anders, Bengts och Carls hörn umgås. Har helt slutat att arbeta.

Snurrar runt i hörnet.

14.05 Läraren till det oroliga hörnet. Sätter sig sedan vid katedern.

14.10 Anna hämtar Blenda till grupprummet.

14.25 Pojkhörnet är igång och diskutera Volvons säkerhet jämfört med andra bilmärken. [vit 5]

Både elever och lärare anser att arbetet under studiepassen fordrar ett stort mått av eget ansvar från elevernas sida. De är också överens om att ansvar i skolan innebär att svara an mot skolans krav att under studiepassen arbeta med de uppgifter lärarna bestämt och att lämna in dem i tid. I observationen ovan är det lätt att dra slutsatsen att eleverna inte lever upp till att ta detta ansvar. Många elever är sysselsatta med allt annat än skolarbete. Trots det är det förhastat att dra slutsatsen att de inte tar ansvar. Ses ansvar som en fråga om uppgifterna är gjorda eller inte så går det inte att dra slutsatsen att eleverna i observationen inte tagit detta ansvar. I ett elevperspektiv är beskrivningen av strävan efter kontroll över studiepasstiden en beskrivning av strävan efter friutrymme medan det i ett lärarperspektiv är en beskrivning av strävan efter att upprätta regler och rutiner för att reglera detta friutrymme.

En elev hänvisar till en lärare som alltid talar om att ju mer frihet eleverna får ju större eget ansvar måste de ta. *Vitsen med studiepassen det är väl att man ska få lite mer frihet och bestämma själv, extra tid att jobba med uppgifterna, man får mer tid att jobba med det man är sämre på för annat går snabbare* [rosa 2]. Under studiepassen känner sig

eleverna ha viss kontroll över vad de ska arbeta med. Det finns ofta flera uppgifter som står på tur att lösas och elever uppskattar möjligheten att kunna välja att göra de uppgifter som upplevs roliga. *Om det är roligt och det intresserar en så kan man fortsätta hur länge som helst* [brun 4]. Det som är roligt är oftast det som kräver lagom mycket ansträngning. Ett fåtal elever säger sig medvetet utnyttja studiepassen för att träna sådant som upplevs svårt.

Friheten kopplas till ett ökat inflytande över den egna arbetssituationen. Studiepassen jämförs då med ”vanliga” lektioner. Under passen kan en elev själv välja arbetsuppgift och det finns också möjlighet att välja att inte arbeta alls. Under vanliga lektioner måste alla arbeta med samma ämne oavsett vilket individuellt behov som finns. Friheten upplevs bidra till att arbetet blir roligare. *Man behöver inte sitta tyst utan man kan sitta och diskutera (hum) ”skolarbete”. Vissa dagar kanske man inte känner för matte och så kan man jobba med något annat* [rosa 3]. Frihet kan också definieras som frihet från något. Det positiva med studiepassen är till exempel friheten från genomgångar då dessa ofta upplevs som ett hinder i arbetet. *Mattelektioner är nästan bara genomgångar men det tar en halv timme en del mattegenomgångar, man hinner inte att jobba* [vit 4].

Frihet innebär också frihet att välja att inte arbeta. Att sitta och prata en hel lektion innebär, enligt eleverna, att en elev inte tagit sitt ansvar fullt ut men det finns ingen som kan tvinga någon att arbeta. *Vill jag hellre gå och sätta mig i kafeterian den här lektionen så får jag väl göra det men då får man mer att göra hemma ... det är ju mitt eget ansvar att jag jobbar under studiepassen* [rosa 1]. De som väljer att inte arbeta får skylla sig själva och riskerar att det påverkar betygen. Det händer inget särskilt om elever bestämmer sig för att inte arbeta under ett studiepass. *Det är bara att lärarna skulle tjata lite då men det är ingen som direkt bryr sig. Man kan bestämma sig för att inte göra något, det är ganska vanligt* [vit 5].

Friheten att också välja att inte arbeta betyder inte att detta val är accepterat av lärarna. Det finns elever som väljer att göra en del arbete hemma för att kunna ta det lugnt under passen *men samtidigt kan man inte bara sitta där, man måste ha något framför sig annars blir ju läraren arg om man säger så* [svart 2]. Eleverna upplever en skillnad mellan arbetslagets lärare när det gäller graden av tolerans och kontroll. *...när man har x då måste man jobba. En del är jättesnälla och en del är jättestränga. Kollar man inte så får man skäll* [svart 2].

Det är bara i två av intervjugrupperna som eleverna själva kommer in på att lärarna har betydelse för elevernas möjlighet och förmåga att ta ansvar. Lärarnas uppgift beskrivs av dessa elever som att skapa och ta till vara elevernas intresse. *Dom får ju göra uppgifter för allt hänger på vilka uppgifter dom ger ut* [rosa 5] På en direkt fråga om lärarnas roll under studiepassen beskriver eleverna främst tre områden de anser vara lärarnas ansvar:

- att studiepassen fungerar rent praktiskt. Det är lärarna som har ansvar för att det finns arbetsuppgifter, att passen inte innehåller för mycket arbete och att eleverna får tillbaka inlämnade uppgifter.
- att elever som behöver hjälp med arbetet får det. Lärarna måste *titta runt omkring sig, vilka är det som behöver hjälp egentligen så att dom inte går och pratar fritid med några elever och så sitter dom andra och räcker upp handen och får ingen hjälp* [Brun 2].
- att upprätthålla ordningen. Lärarna ska se till att det är lugn och ro och att *man jobbar och inte bara sitter där* [Brun 1].

Elevernas förväntningar kan ses i relation det som Bauman (1996) beskriver som en vana att lämna över ansvar till institutioner att skapa regler för ett acceptabelt beteende. Samtidigt visar elevernas förväntningar på lärarna att de, liksom lärarna, har en tvetydig syn på frihet och kontroll. Eleverna säger sig ha frihet att arbeta med vad de vill om de vill, samtidigt som de ger lärarna en kontrollerande uppgift. I flera intervjugrupper upplever eleverna en motsättning mellan sin syn på det egna ansvaret och de funktioner de tilldelar lärarna. *Dom har också till uppgift att hålla lite koll på oss men egentligen är det lite fel för när det är studiepass det är ju där man ska lära sig att ta eget ansvar* [vit 3].

En elev löser denna motsättning på ett intressant sätt då hon menar att varje elev har ansvar för sitt eget arbete och sitt eget handlande och att lärarens uppgift är att ta ansvar för hela elevgruppen. Andra elever säger att de har eget ansvar men att det är lärarnas uppgift att lära dem att ta detta ansvar. *Dom måste nog ta ansvar för att vi ska ta ansvar för det vi ska ta ansvar för ... Dom kan inte ta ansvar för oss men dom kan ta ansvar för att lära oss att ta eget ansvar* [vit 4]. Samtidigt säger eleverna att detta borde de ha lärt sig redan i år 6. *Nu hjälper det inte att dom går omkring och manar på ... nu finns dom bara till när man behöver dom* [rosa 1]. Elevernas syn på lärarnas funktion visar en tvetydighet i synen på det egna ansvaret. Å ena sidan ser elever möjlighet att utöva kontroll över studiepassiden genom att

utnyttja den frihet som finns. Å andra sidan ges lärarna en självklar rätt att begränsa denna frihet. I flera intervjuer finns krav på att lärarna ska kontrollera arbetet och elevgruppen samtidigt som eleverna har rätt att utöva motstånd mot denna kontroll med friheten som grundläggande argument.

Observationerna visar att det finns stora skillnader i hur arbetslagets lärare utövar sin kontroll i praktiken. Vissa lärare försöker hålla sig strikt till de regler och rutiner som lärarna gemensamt beslutat. Andra lärare försöker bygga sin kontroll på att skapa en kamratlig stämning. I elevintervjuerna tar flera elever upp denna skillnad.

- Vad är lärarens uppgift under studiepassen?
- Vara till hands. Kolla över klassen. Inte få raseriutbrott.
- Det är vissa som är strängare än andra som Lena. Klas är snäll som en kissekatt. Lena är som en tiger.
- Vilket föredrar man då, kissekatt eller tiger?
- Kissekatt.
- En blandning. Om dom är för snälla så kan man ju göra vad man vill. Man ska kunna ta eget ansvar men dom ska också ha koll på en. [svart 4]

Några elever tycker sig ha genomskådat talet om frihet under studiepassen. De informerar mig om att det egentligen inte finns någon större frihet under passen då det finns uppgifter som måste göras. Det går därför inte att välja att arbeta med ett ämne eller en uppgift. Friheten sträcker sig till att välja när under veckan en uppgift ska göras. Tar man fasta på skolans uppgift att sortera (Woodhall, 1997) så finns det inte heller någon större reell frihet för de elever som vill lyckas i skolan. ”Att kunna ta eget ansvar” tycks också ha blivit kriterier i evalueringen av eleverna. Ett kriterium som kan hänföras till de som enligt Skolverket (2005) inte är så lätt att upptäcka.

7.2.3 Rum för ”det sociala”

I elevers och lärares praktiska handlande under studiepassen ges en bild av vad det innebär för eleverna att utöva kontroll över det friutrymme som erbjuds. Detta ger i sin tur en bild av att studiepassen fyller en helt annan funktion än att öka elevers lärande. Passen är en tid att umgås och utveckla informella kontakter. Många elever ger också uttryck för detta i intervjuerna. Studiepassen

beskrivs som ett andningshål i en annars stressig skoldag. Eleverna talar också om studiepassen som en tid att vårda de sociala relationerna med klasskamrater och lärare.

Observation:

10.40. – studiepasset startar

10.50 - nästan alla de elever som sitter i klassrummet har kommit igång med arbetet. Två flickor och en pojke sitter och småpratar. Vad skulle de göra om de upptäckte att de var homosexuella? Samtalet pendlar över till film. Kan filmer vara otäckta? En av dem hävdade flera gånger att det inte finns några otäckta filmer.

11.15 – Fortfarande småprat om ditt och datt. ”om mina föräldrar skulle skilja sig så skulle jag bli alkoholist, jag skulle bli så jäkla arg.” ”Mina föräldrar har varit gifta i 20 år...” Fortsätter att diskutera skilda föräldrar och en kompis som inte träffat sin pappa.

De tre eleverna har under studiepasset avhandlat de flesta av livets viktiga frågor utan att fördjupa sig i någon av dem. [brun 2]

Några elever uppskattar att mest tid under studiepassen går åt till att umgås.

- Är det lagom arbete så att jag känner att jag hinner med det då kan jag göra det nu men är det så att det är mycket så kanske man skriver en mening och så pratar man tio minuter och så skriver man ett ord och så pratar man tio minuter igen. Jag kan nog göra både och.

- Inte ja.

- Den kan man ju men jag vill inte. Jag har ingen vilja. [rosa 5]

- Om man sitter i grupprummet så brukar man bara sitta och prata och när läraren kommer så brukar man, oh jäklar nu måste jag jobba och så visar man en uppgift som man gjorde då'n innan. Och se hur mycket jag har gjort! [brun 4]

För de elever som inte klarar av att både arbeta och umgås blir arbetet under studiepassen stressande. *Det kan ta en kvart innan man kommer igång. Om man börjar prata om någon intressant på rasten så kan man fortsätta med det på lektionen och så kollar man och jädrar... Och så är det så skönt att bara sitta och prata med någon* [vit 4]. Denna ineffektivitet gör att flera elever säger sig inte hinna med sina arbetsuppgifter.

Småpratet under studiepassen skapar en känsla av samhörighet och en bra stämning. Känslan av att vara en sammansvetsad elevgrupp kopplas till de möjligheter till informella kontakter som finns under studiepassen.

- Man blir sammansvetsad och det tror jag beror på att man umgås bra på studiepassen.
- Det är mysigt på fredagen. Då försvinner allt det stressiga och då tar man fram det mysiga. Då är vi sociala. Lärarna är också sociala då. Dom är nog också glada att det är helg och det är mysigt att man får den tid med lärarna med.
- Vi har en ganska bra balans i vår grupp mellan att jobba och det är bra att alla känner alla och vi är bra kompisar allihop. Alla är ju med om man drar ett skämt och (nästan alla) lärare är öppna och hänger med. [rosa 1]

När studiepassen som ett ställe att umgås kommer på tal skrattar många elever. Samtalet med kamrater handlar sällan om det arbete som ska göras. Eleverna kan inte tänka sig skolan utan detta småprat. Småpratet leder enligt eleverna till en bra stämning i klassen vilket i sin tur ger förutsättningar för ett bra skolresultat. *Är det bra stämning så får man bra betyg också* [vit 4]. Studiepassen skapar också bättre kontakt mellan elever och lärare då flera lärare också deltar i detta småprat. *Vissa lärare ... tycker väldigt mycket om eleverna och går runt och pratar, det blir roligare stämning* [brun 4]. De flesta elever upplever inte att de blir störda. Denna sociala effekt av studiepassen är en av anledningarna till att ingen av de intervjuade eleverna vill att studiepassen tas bort. Några elever beskriver dock att de störs av de lärare som går omkring och småpratar. *Det blir ändå en negativ sak för om man sitter och pratar med läraren så får man inte gjort det man skulle ha gjort* [brun 2].

7.3 Sammanfattande kommentarer - Regler och rutiner som produktion och/eller reproduktion av skolan som system

För att kunna ta ansvar fordras det att det finns ett friutrymme, något att ta ansvar för. Under studiepassen ges eleverna en viss frihet då de får möjlighet att välja mellan ett antal arbetsuppgifter. Beroende på hur de väljer har de också, enligt lärarna, möjlighet att påverka sina studieresultat. Ett idealiskt scenario är att elever väljer att utnyttja tiden till att arbeta med ämnen de har svårt för. Både lärare och elever är överrens om att eleverna genom studiepassen ges denna möjlighet men att det för många elever inte fungerar enligt planerna. Lärarna i undersökningen lägger ner mycket arbete på att få eleverna att frivilligt välja att arbeta med skolans arbetsuppgifter. Tillsammans försöker de skapa tydliga

ramar för arbetet och genom att följa dessa skulle eleverna tryggt kunna lämna över det egna ansvaret till skolan. Vore det så enkelt hade det satts punkt i denna avhandling innan den kommit så här långt.

Men verkligheten är som synes mer komplex och motsägelsefull. Det finns en tydlig svårighet att i skolan kombinera frihet och kontroll vilket påverkar struktureringen av elevers ansvar för skolarbetet. Den frihet som eleverna erbjuds är omgärdad av en rad regler och att ta ansvar är att följa dessa. Strävan att kontrollera friheten kan ses i relation till Jacksons (1968/1990) tre förutsättningar för arbetet i skolan, överbefolkning, ständig bedömning och maktutövning (se sid. 69). Dessa förutsättningar rymmer i sig en rad motsättningar.

En viktig förutsättning för att eleverna ska följa skolans regler anses vara att lärarna har möjlighet att utveckla en tillitsfull relation till eleverna genom vilken de på ett personligt sätt både kan stötta och kontrollera eleverna. Samtidigt gör överbefolkningen att lärarna anser sig ha svårt att hinna med att använda de verktyg som införts för kontroll och utvecklingen av en mer personlig kontakt. Många lärare säger sig till exempel inte hinna föra en dialog med eleverna i loggböckerna. Eftersom lärarna i loggböckerna inte för denna dialog ser de flesta elever planeringen och utvärderingen som meningslös.

Överbefolkningen gör det också svårt att kombinera de ideal många lärare har av att undervisning är effektivast om varje elev får ta ansvar för sitt arbete utifrån sina egna förutsättningar och behov. I ett av de undersökta arbetslagen har lärarna individualiserat kravet på ansvarstagande genom införandet av ledstångsgruppen. I andra arbetslag ligger det på varje lärare att göra denna individanpassning. Alla lärare har någon slags system för att kontrollera vilka arbetsuppgifter eleverna lämnat in och de påminner elever som inte klarar att lämna in i tid men ihärdigheten varierar. De allra flesta lärarna bär på en bild av att de genom att bygga upp en nära och tillitsfull relation till var och en av sina elever kan skapa trygghet och självförtroende hos dem vilket i sin tur både underlättar inlärning och stärker viljan att ta eget ansvar. Detta ideal upplevs också svårt att realisera i relation till över hundra elever. Införandet av planeringsbok och mentorssystem är ett försök att trots överbefolkningen skapa nära relationer för att både synliggöra och kontrollera eleverna. Förutsättningen för att detta ska fungera hänger helt på lärarna. Också studiepassen kan ses i relation till detta relationsbyggande då både lärare och elever medvetet eller

omedvetet utnyttjar tiden under studiepassen till att bygga upp en mer personlig kontakt.

Eleverna ser att friheten på ett plan är oändlig då de kan välja att inte arbeta och de ser inte att lärare har någon möjlighet att tvinga dem. Några elever menar att lärarna egentligen inte bryr sig om elever arbetar under studiepassen eller inte då det är upp till eleverna att själva ta konsekvenserna av sina val. Lärarna har som uppgift att bedöma och i detta ligger ett inbyggt tvång att svara an till skolans regler. Att inte arbeta är i realiteten inte någon valmöjlighet för en elev som vill lyckas i skolan. Hela skolan som system vilar på bedömning som ett effektivt medel för yttre kontroll och eleverna förlitar sig på att det ska vara så. Eleverna kan varken lita på sig själva eller sina kamrater när det gäller att skapa en miljö som gör det möjligt att lösa de uppgifter de blivit tilldelade. De säger att de behöver lärarna både för att studiepassen ska fungera praktiskt och för att upprätthålla ordningen. I synen på elevers ansvar reproduceras lärares och elevers traditionella positioner.

Bara genom att se på hur mycket av beskrivningen av regler och rutiner som bygger på lärares respektive elevers utsagor är det lätt att se att det inte formellt har skett några stora förändringar i maktförhållandet mellan lärare och elever. Det är lärarna som sätter upp ramarna för arbetet under studiepassen och eleverna förväntar sig detta. I detta framträder ett traditionellt sätt att se på hur ansvar skapas och upprätthålls i skolan. Samtidigt agerar lärare i praktiken mycket olika. En del lärare är noga med att följa de regler och rutiner som beslutats tillsammans med kolleger. Andra lärare frångår helt eller delvis de gemensamma besluten. Lärarna förväntas på skol- eller arbetslagsnivå tillsammans skapa ramar för elevernas arbete men många lärare handlar utifrån sin egen övertygelse eller utifrån vad som upplevs lättast i den konkreta situationen. Vanan att stå ensam vid utövandet av lärararbetet och ha frihet och rättighet att agera individuellt är överordnad kravet på att agera som ett kollektiv. Det krävs en stark övertygelse hos en lärare för att han/hon ska kunna vara drivande i relation till de regler och rutiner som beslutats. Risken är stor att detta skapar en regelrelativism. Genom införandet av lärarlag och mer kollektivt lärararbete arbetar lärare fram gemensamma referensramar men varje lärare tar sig rätten att tolka dem individuellt vilket leder till att de i praktiken inte har den betydelse som skulle kunna förväntas. Det är intressant att dra paralleller till beskrivningen av det högmoderna samhällets som ett samhälle där

gemensamma referensramar får mindre betydelse (Bauman, 1996, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997; Ziehe, 1984).

Lärares och elevers beskrivningar av de regler som byggs upp runt elevers ansvarstagande och hur dessa påverkar och påverkas av rutinerna för verksamheten ger en motsägelsefull bild av hur elever i skolan förväntas utveckla ett ansvarsfullt beteende. Med hjälp de antaganden som Colnerud (2004) redogör för när det gäller moralisk normpåverkan i skolan kan lärares och elevers syn på hur elever i skolan utvecklar ett ansvarsfullt beteende sammanfattas på följande sätt:

- Att följa regler: Ansvar utvecklas genom att elever får tydliga ramar för sitt handlande. Genom att sätta upp regler för arbetet under studiepassen vill lärarna hjälpa eleverna att utveckla ett ansvarsfullt beteende. Eleverna tar för givet att lärarna ska skapa regler för arbetet trots att de många gånger bryter mot dem. Eleverna hålls ansvariga.
- Omsorg: Genom att skapa en tillitsfull relation till eleverna anser flera lärare att de också kan påverka eleverna till att vilja ta ett stort ansvar för sitt skolarbete. De mest skiftande förhållningssätt kan av elever tolkas som ett bevis på omsorg. Både lärare som är som tigrar och lärare som är som kissekatter kan uppfattas visa omsorg om eleverna. Alla elever uppskattar att ha en god kontakt med lärarna men kopplar inte medvetet ihop detta med att utveckla ansvar. Snarare uppfattar eleverna relationsbyggandet under studiepassen som ett sätt att fly undan ansvaret för arbetet.
- Inläring: Flera av de regler som skapas runt arbetet har som syfte att lära eleverna att ta ansvar. Införandet av planering och utvärdering av det egna arbetet liksom införandet av ledstångsgruppen kan ses som verktyg för att hjälpa eleverna att lära sig ansvarstagande.
- Intellektuell reflektion: Intervjuresultaten visar inte att lärare och elever tillsammans reflekterar över rimligheten i de regler som satts upp för arbetet under studiepassen. Det är möjligt att enskilda lärare för dessa samtal med eleverna men någon formell ordning för ett sådant inflytande finns inte.

- Icke påverkan: ingen av de intervjuade ger uttryck för uppfattningen att elever har en naturlig ansvarskänsla som kan skadas om skolan avsiktligt försöker påverka den.

Det finns stora likheter mellan synen på hur elever utvecklar ansvarstagande och en traditionell syn på kunskapsutveckling som en fråga om överföring. Den tydliga koppling mellan ansvar och inflytande som kommer till uttryck i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) går inte att upptäcka i mitt material, vilket kan tolkas som en skillnad mellan elevers och lärares levda ansvar och det ansvar som uttrycks i officiella styrdokument.

Den skillnad som finns mellan ansvar som det kommer till uttryck i skolaktörernas diskursiva medvetande och i deras praktiska medvetande visar att uttrycken för maktutövningen i skolan inte är endimensionell och enkelriktad. Ansvar som diskursivt medvetande är att arbeta effektivt under studiepassen. I det praktiska handlandet (medvetandet) blir studiepassen lika mycket en tid att vårda relationen till kamrater och lärare (elever). Detta är en intressant aspekt som visar att den frihet som erbjuds utnyttjas till något annat än det som officiellt är syftet med studiepassen, att ge elever möjlighet att ta större ansvar för sitt eget lärande. Denna bild av skolan ”som en arena för att ha roligt och som en skådeplats för social samvaro, som en plats att umgås med vänner och för socialisationsutveckling, snarare än för lärande och socialisation” (Dovemark, 2004) ses ofta som något oönskat. I min undersökning visar detta sig i lärarnas strävan att skapa regler och rutiner runt studiepassen för att hålla eleverna fokuserade på skolarbete. Samtidigt visar flera lärare i min undersökning att de i det praktiska medvetandet många gånger hjälper till att förstärka elevernas bild av skolan som en skådeplats för social samvaro genom att de själva, liksom eleverna, tar till vara den frihet som finns under studiepassen för att skapa personliga kontakter. Ansvar blir i det konkreta handlandet något mer än bara en reproduktion av en traditionell bild av att ansvar i skolan är att följa skolans regler och rutiner. Ansvar blir att bygga upp relationer för att skapa den trygghet och tillit som anses vara förutsättningen för lärande och ur elevernas perspektiv också en förutsättning för att stå ut med livet i skolan.

Att ta ansvar är i hög grad ett individuellt projekt. I den frihet som erbjuds säger eleverna att de kan välja att inte arbeta. I skolan blir detta i realiteten ett ”icke-val” då risken är stor att det påverkar betygen. Synen på eleven som autonom och fri att fatta egna beslut krockar med bilden av en mycket ensam

individ som tar på sig hela skulden om hon/han inte klarar att ta eget ansvar. Detta kan ses som ett exempel på hur individualiseringen i det högmoderna samhället (Bauman, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1997) kommer till uttryck i elevers syn på sin skolsituation. Ansvar för det egna livet ligger på vars och ens axlar samtidigt som en rad faktorer som styr elevernas val är svåra att påverka. *Man tar eget ansvar och får skylla sig själv om man inte arbetar tillräckligt så man får IG* [vit 3].

Med de regler och rutiner som skapas i relation till elevernas ansvarstagande under studiepassen finns en strävan att reproducera skolan som system. Samtidigt erbjuds det i arbetet under studiepassen och i elevernas eget ansvar en frihet som uppskattas av många av de intervjuade, både elever och lärare. I detta skapar lärare och elever också regler och rutiner vilka bidrar till att många av de intervjuade upplever att livet i skolan ständigt förändras. I beskrivningarna av de förändringar som skett med införandet av studiepassen och ett ökat elevansvar anar man också hur traditionella ”skolstrider” fortfarande utspelas om än på en något annan arena. Ett exempel är den diskussion som förs om vilka ämnen som ska bidra med tid till studiepassen och vilka lärare som ska tjänstgöra under dessa pass. I dessa diskussioner kan man ana att det finns en kamp om tid mellan skolans olika ämnen och att man i detta också vill markera graden av betydelse.

8 Makt och motstånd

Elevers och lärares förmåga att påverka struktureringen av elevers ansvar för sitt arbete bestäms av de positioner de tilldelas i skolan som system (Giddens, 1984). Lärare har den formella makten att leda arbetet i skolan och i detta ingår att ge elev inflytande över form och innehåll i skolans verksamhet (Utbildningsdepartementet, 1998). Samspelet mellan lärare och elever återspeglar det Giddens (1984) beskriver som kontrollerandets dialektik (the dialectic of controle). Både lärare och elever både påverkar och påverkas även om positionerna är ojämlika. I detta kapitel beskrivs och analyseras elevers och lärares syn på elevers ansvar utifrån ett maktperspektiv.

I beskrivningen av de regler och rutiner som skapas runt elevers ansvar framträder frihet och kontroll som två centrala begrepp för både elever och lärare. Lärares och elevers strävan efter kontroll visar sig ha två helt olika utgångspunkter. För lärarna ligger möjlighet till kontroll över elevernas frihet i införandet av regler och rutiner. I elevernas beskrivningar ligger elevers möjlighet till kontroll just i friheten. De skilda utgångspunkterna kan förstås utifrån elevers och lärares olika positioner. Det är lärarna i intervjuerna som officiellt har självklar rätt och skyldighet att skapa rutiner runt arbetet under studiepassen och det är de som har kontroll över arbetets innehåll. Eleverna har inte en position som gör det möjligt för dem att påverka detta om inte lärarna inbjuder dem till att få ett formellt inflytande. Eleverna i undersökningen ser sig inte ha några större möjligheter att utöva inflytande över arbetets innehåll och flera elever anser inte heller att det är önskvärt. Det finns anledning att anta att det i dessa skilda utgångspunkter finns en möjlighet att förstå de svårigheter lärare upplever med att få elever att ta ansvar för sitt skolarbete.

Lärarna gör få kopplingar mellan ansvar och inflytande. En lärare nämner inflytande som en förutsättning för ansvar och menar att när elever ska planera och fatta egna beslut om arbetet måste de ha något att utöva inflytande över. En annan lärare säger att studiepassen ger eleverna en viss frihet att själva planera sin tid men också att *det skulle vara intressant att ännu mer forma undervisningen tillsammans med eleverna ... men att vi som lärare har koll på ramarna* [höst 01]. Att det bara är ett fåtal lärare som i intervjuerna talar om att öka elevernas inflytande är intressant. När timplaneförsöket startades i kommunen gjordes det med en föreläsning om elevinflytande. Efter denna fick varje arbetslag i uppgift att formulera mål med arbetet utan timplan och en stor del av arbetslagen skrev

då mål med syfte att öka elevinflytandet. Införandet av studiepassen kan ses som en form för ökat inflytande men i intervjuerna gör varken lärare eller elever denna koppling.

Då det i styrdokumenterna finns en nära koppling mellan ansvar och inflytande blev elevers syn på inflytandet över arbetet i skolan ett särskilt tema i elevintervjuguiden. Eleverna kommer även spontant in på inflytande när de beskriver arbetet under studiepassen. Inflytande kopplas till en känsla av frihet. Eleverna anser sig ha visst frihet under studiepassen då de kan bestämma vilka uppgifter de ska arbeta med och för vissa lärare får de också bestämma var de ska sitta samt om de ska lösa uppgifterna enskilt eller tillsammans med någon kamrat. Att få bestämma när en viss uppgift ska göras ger eleverna frihet och eget ansvar då *man kan arbeta med vad man känner för och vad man behöver* [rosa 3]. I vissa uppgifter sätter lärarna vida ramar och då anser sig eleverna också kunna bestämma uppgiftens innehåll. Eleverna anser sig dessutom ha rätt att bestämma om de ska arbeta eller inte. Flera elever nämner friheten att välja sittplats under studiepassen och möjligheten att lyssna på musik.

Lärarna bestämmer uppgifternas innehåll och när de ska vara klara. *Studiepassen är egentligen en slags lektioner. Det vi inte gör på lektionerna gör vi på studiepassen så det är som lektioner men ändå inte* [vit 2].

Få elever säger sig vara intresserade av att få mer inflytande över arbetets innehåll. Lärarna ska bestämma innehållet och eleverna ska bestämma när de ska arbeta med de uppgifter de blivit tilldelade – *ja så är det i alla fall* [brun 4]. Det är för de flesta självklart att lärarna ska bestämma vad som ska göras och att eleverna har ansvar för att det blir gjort. Detta förklarar eleverna utifrån tre olika utgångspunkter:

- Avsaknad av demokratiska förebilder – Det skulle ta för lång tid och bli alldeles för rörigt om eleverna skulle vara med och bestämma om innehållet i skolarbete. *Alla har inte samma åsikt. Om alla skulle vara med och säga sitt skulle det bli helt katastrof* [brun 1]. Elever tror att *det skulle gå åt pipsvängen* [vit 4] om de skulle bestämma ramarna. För många viljor upplevs skapa kaos. *Jag tycker att det är bästa att en bestämmer och det är läraren* [rosa 3].

- Innehållet i skolan är redan bestämt – Skolans innehåll finns redan bestämt i läroplaner och kursplaner. Det är lärarnas uppgift att veta vad som står i styrdokumentet och att lägga upp undervisningen så att eleverna kan uppnå de mål som finns. Om inte lärarna har den uppgiften skulle det gå lika bra att ha utbildade vuxna i skolan som bara gick omkring och kontrollerade att eleverna arbetade med något.
- Okunskap - Att vara med och ha inflytande över innehållet i skolan ses av flera elever som omöjligt då de anser sig sakna den erfarenhet och den kompetens som fordras. *Vi vet ju inget man kan ju inte redan veta det man ska lära sig då är det ju ingen idé, det är ju svårt att veta vad som finns* [rosa 1]. De ser därför en risk att de skulle välja att göra det de redan kan. Några elever anser att skolans idé är att de ska få lära sig sådant som de inte redan vet. *Skulle man syssla med sitt intresse också på skolan så skulle man inte lära sig något, sina intressen håller man ju ändå på med* [vit 2]. Eleverna anser att bristen på erfarenheter hindrar dem från att utöva inflytande över arbetets innehåll. De ger också uttryck för en syn på skolan som en särskild praktik i vilken förutsättningarna och utgångspunkten för lärandet skiljer sig från de som existerar i livet utanför skolan (jmf t.ex. Carlgren, 1999).

Den tvekan mot ett ökat inflytande vad gäller innehållet som man kan se hos eleverna kan kopplas till deras syn på syftet med arbetet under studiepassen. Målet är att uppgifterna ska kunna lämnas in i tid. Allt som kan inkräkta på den tid de har till sitt förfogande ses på med skepticism. Det finns heller ingen indikation på att eleverna ser inflytande som en rättighet eller att det skulle kunna göra skolan mer meningsfull. Den dokumenterade bilden av inflytande är i stället att det blir rörigt och ineffektivt. Några elever är tveksamt positiva till att få ett större inflytande över skolarbetet. De tror att de skulle bli rörigt i början men att det skulle bli lättare om de gavs möjlighet att träna.

Det finns dock vissa frågor eleverna säger sig vilja ha ett ökat inflytande över. De vill vara med och bestämma över mängden arbete då de under vissa veckor har alldeles för mycket att göra. De vill också ha inflytande över schemat då det ibland inte finns någon rast mellan studiepassen och andra lektioner. De vill också kunna påverka klädkoden som till exempel om de ska få bära ytterkläder och keps/mössor under lektionerna samt om det ska spelas musik under studiepassen eller inte.

Min undersökning visar att lärarna tar på sig det fulla ansvaret för att skapa regler och rutiner för arbetet. Och eleverna ger lärarna detta mandat då de inte ser sig vara i den positionen att de kan vara delaktiga i att ta detta ansvar. I detta kan man förstå lärares och elevers skilda utgångspunkter när de talar om frihet. Lärarna ser som sin uppgift att sätta upp gränser för friheten. Eleverna ser som sin möjlighet att utnyttja den frihet som erbjuds dem. Men varken lärare eller elever ger uttryck för att denna maktordning kan vara problematisk i förhållande till de krav som ställs på ett ökat ansvarstagande från elevernas sida.

Även om huvudtendensen är att poängteringen av elevers eget ansvar och dess materialisering i studiepassen inte i grunden innebär en avvikelse från en traditionell syn på läraren som den kontrollerande så kan man i det praktiska medvetandet ana att det i vissa avseenden produceras något nytt. I arbete under studiepassen framträder en strävan hos både lärare och elever att bygga upp en personlig relation i vilken lärare inte självklart tar på sig att kontrollera och disciplinera. I arbetet under studiepassen och i att ge elever ett ökat ansvar för skolarbetet har både lärare och elever makt om dock på olika villkor. Samtidigt finns det ett visst mått av maktlöshet.

8.1 Lärares makt och maktlöshet

Det är i det konkreta klassrumsarbetet som elever och lärare tillsammans skapar och upprätthåller en ”studiepasskultur”⁴⁷. Trots alla rutiner och regler som skapas runt elevernas arbete uttrycker lärarna i intervjuerna ofta en känsla av maktlöshet när de talar om elever som inte klarar att ta eget ansvar för sitt arbete. Att arbeta med elever som är okoncentrerade, omotiverade och har bristande social kompetens upplevs av lärarna som problematiskt och energislukande, både för dem själva och för de lugna, ansvarstagande eleverna. Flera lärare anser att de får lägga ned allt för mycket tid på att få eleverna att göra sina uppgifter och att förhindra oro i elevgrupperna. De säger att många elever är håglösa och har svårt att anstränga sig när det tar emot. Orsaken till detta läggs ofta utanför skolan och upplevs därför svårt att påverka. Det finns elever, menar de, som har en orealistisk bild av vad arbetet i skolan fordrar. Får

⁴⁷ Studiepasskultur definieras här som handlingar som upprepas, delas med andra och innehåller normativa förväntningar och mening som går utöver de omedelbara målen med en handling (Dawes & Donald, 2000).

en elev IG-varning tar han/hon för givet att det ska gå att ordna ett godkänt betyg genom att till exempel lämna in ett litet extraarbete.

- Det finns en håglöshet bland många unga. Dom tror att det ska flyga stekta sparvar i munnen på dom utan att dom ska behöva anstränga sig. Dom har en bild av att det ska trilla ner ett MVG i skallen på dom och dom blir förvånade när det inte gör det. [höst 6]

Några menar också att föräldrarna kan förstärka denna inställning.

- Föräldrarna blir också förvånade och förstår inte heller allvaret. Föräldrarna lägger ofta elevernas problem utanför eleven och skyller på det ena och det andra utan att hjälpa dom genom att ställa krav och ta tag i situationen. Detta sänder felaktiga signaler till eleverna i stället för att föräldrarna tar tag i dom och säger att nu är det dags att skärpa sig. [höst 6]

Enligt lärarna lägger många föräldrar och elever skulden för elevernas misslyckande på lärarna och undervisningen.

- Dom får inte godkänt betyg och så är det några månader kvar ja då har dom möten och då får föräldrarna panik och då hux flux så ska allting lösa sig. Bara dom gör ett litet arbete över påsk så tror dom att dom kan bli godkända. Och då är det inte eleverna som inte har gjort något som är problemet utan då är det jag som lärare som säger att detta går inte som är problemet. Det återkommer år efter år efter år och det tycker jag är oerhört tröttande. Och där tycker jag att det är oerhört trendigt att tala om curlingföräldrar dom ringer till mig och säger att han kan väl bara skriva ett arbete om ... så kan han väl bli godkänd. För mina föräldrar skulle det vara så oerhört främmande då skulle dom bara säga att tuff luck har du inte gjort något så skyll dig själv. [höst 6]

Fram träder en bild av att lärarna ser på elevers ansvar för skolarbetet som svårt eftersom det strider mot barn och ungars sätt att fungera i skolan. *Det är nämnt att tro att nu sätter sig alla och läser läxorna. Det är ingen av oss som är sån utan vi måste helt enkelt styra upp det lite mer och jag tror att dom vill ha det så* [vår 9]. De flesta elever väljer att göra det som är lättast och undviker det som är svårt och tråkigt och det som de egentligen skulle behöva arbeta med. Idealet är en elev som kan arbeta självständigt och som är motiverad att träna extra på det som är svårt och bjuder motstånd. Flera lärare säger att dessa elever inte existerar och drar paralleller till sin egen ungdom. *Man var själv inte sån när man var fjorton femton år*

[vår 10]. Ungdomar är luststyrda och vill att arbetet i skolan skall gå lätt. I denna kamp för att få elever att ta sitt ansvar upplever lärare att de många gånger står maktlösa då de inte har mycket att sätta emot den mänskliga driften att vara bekväm.

Samtidigt finns det maktrelationer inom lärargruppen som också påverkar arbetet under studiepassen. Det kollektiva lärararbetet ger lärarna en möjlighet att förstärka sin maktposition. De lärare som utvecklat ett nära samarbete runt elevernas arbete har lättare att möta elevers motstånd genom att de skapat en möjlighet att utveckla ett gemensamt förhållningssätt. I de båda undersökta skolorna har lärarlagen en relativt stor frihet att själva utarbeta regler och rutiner för arbetet med eleverna. Samtidigt finns det rutiner som förväntas vara gemensamma för skolans samtliga arbetslag. I denna kollektiva arbetsgemenskap finns också en maktdimension. De arbetslag som anses progressiva upplevs ha större makt vid skapande av gemensamma regler. Några lärare ser arbetet med studiepassen och elevers ökade ansvar som en pedagogisk modetrend och lärares progressivitet anses kunna mätas i relation till i hur hög grad lärare ansluter sig till denna.

- Vad som är trendigt för tillfället det är det här att elever ska ta ansvar för sin egen tid dom ska själva bestämma det blir lätt så flummigt och det flyter ut. När man släpper dom härifrån så är dom duktiga på att slå upp i uppslagsböcker men att utveckla en allmänbildning får hela tiden stryka på foten. [höst 6]

Flera lärare delar uppfattningen att elevers självständiga arbete är ineffektivt. I relation till eleverna utnyttjar flera av dessa lärare sin position för att ämnessätta studiepassstiden men det är inget de talar om med kolleger utanför det egna arbetslaget då *det känns som om man har det kravet på sig att man inte får* [höst 6].

Några är positiva till grundidén men protesterar mot att pedagogiska modetrender försöker införas utan urskiljning.

- Det som blir allt viktigare i vår skola är att man bestämmer sig för det och så sätter man ned huvudet och så kör man efter det. Det kan vara lite risk i skolan i dag att då ska man jobba så och då är man progressiv och då är man med i tiden och då är allt frid och fröjd. Det är väldigt väldigt farligt. Ska du ha de här stora grupperna 80 till 85 elever så ska vi undervisa dom då kan du inte ha en undervisningsmodell på 85 personer utan hur

fungerar dom hur ser dom ut vad behöver dom och kanske detta är ju en avvikelse och vi kanske behöver tre olika undervisnings- metodgrupper som vi hade i nian förra omgången... det är förödande just det här att dom väldigt stora kraven på vissa elever att dom ska vara så initiativrika och så blir det ju pannkaka i stället. Det är radikalt att bryta lite grann det är ju den här modellen som sticker ut (ledstångsgruppen, min anm.). [vår 2]

Det finns en känslighet för vad som anses pedagogiska progressivt och modernt. I intervjuerna ursäktar sig flera lärare samtidigt som de beskriver arbetssätt de inte anser tillräckligt moderna.

- Jag vet inte ibland gör jag saker som anses fult och gammaldags. Jag kan ge ett exempel. Jag har hållt på nu i många år och lagt ner mycket möda på det här med ... och kopplat ihop det med Och så gör jag någon slags test och sedan gör jag en koll efter några månader för att se vad dom kommer ihåg. Det är ungefär som om vi aldrig har talat om ... och då blir man alldeles knäckt. Vad gör jag för fel?

Då gav jag eleverna alternativ. Dom som vill kan få arbeta ensamma och dom som vill kan få sitta i klassrummet och så läser vi texten högt tillsammans och svarar på frågor och så tar vi det i kronologisk ordning. Vi läste högt i boken. Nästa vecka tittade vi på film om det vi hade läst i boken. Det slutade med att alla satt i klassrummet. Tidigare fick dom själva sitta och läsa i boken och vi tittade på film och dom fick arbeta mer självständigt. Dom som gjorde det på det "nya" sättet kunde det bättre. Då frångår man hela det här med att man ska kunna välja själv och det blir för centralstyrt och att läraren bestämmer. [höst 6]

I relationen till andra arbetslag kan ett lag känna sig maktlöst då de inte får gehör för sina synpunkter vad gäller de gemensamma reglerna. Valet kan då bli att i det egna arbetslaget förändra de gemensamma reglerna så att de passar synpunkterna hos det egna lagets lärare. Ett sådant exempel är de arbetslag som ämnesbestämmer studiepassetid. Lärare kan också utöva ett passivt motstånd genom att se till att i sin tjänst inte bli placerade på studiepass vilket för en av elevgrupperna i undersökningen lett till att de inte har tillgång till någon lärare med ämneskompetens i de ämnen som de förväntas arbeta mest med under studiepassetiden.

Det finns en stor skillnad mellan lärarna när det gäller att följa upp de regler som förväntas styra studiepassarbetet. Vissa lärare lägger ned ett stort arbete på att skapa ordning i arbetet. De kommer i tid och börjar med att samla ihop undervisningsgruppen för att kontrollera vilka som är närvarande. Som inledning går de igenom vilka arbete som är på gång i olika ämnen och frågar om alla vet vad de ska göra. När alla satt igång går de fram till några elever för att kontrollera om det vet vad de ska göra. Uppgifter prickas av och elever påminns om uppgifter de ej lämnat in. Studiepassen får för dessa lärare också ofta en tydlig avslutning. Andra lärare glider omärkt in i klassrummet när de flesta elever redan är på plats. Flera elever sätter själva igång med arbetet medan andra tar med sig rastens aktiviteter in i klassrummet och låter dessa omärkt glida över i arbete. Ofta får studiepassen för dessa lärare en lika otydlig avslutning.

Elever säger att *vissa lärare är ju så hysch hysch på studiepassen och så andra dom bryr sig inte* [rosa 5]. En tolkning eleverna gör är att de lärare som inte lägger ned så mycket energi på att hålla ordning tycker att det är upp till eleverna själva att ta sitt ansvar.

De intervjuade lärarna anser sig ha den formella makten att leda arbetet under studiepassen och att sätta upp regler och skapa rutiner. De arbetar också för att upprätthålla kontrollen. I detta arbete anser sig lärare möta motstånd från elever som är omotiverade och från oförstående föräldrar. Flera av orsakerna till detta motstånd tycker lärarna sig inte kunna påverka. Detta leder till en känsla av maktlöshet. Några lärare tycker att de också får kämpa för att behålla kontrollen över sin undervisnings form och innehåll. Här kan de möta motstånd från kolleger, skollledning och ”pedagogiska modetrender”. I detta uppstår också känslor av maktlöshet.

8.2 Elevers makt och motstånd

I elevintervjuerna blir lärarnas maktposition särskilt tydlig i relation till lärares rätt och skyldighet att värdera elevernas arbetsinsats.

- Vi kan ju inte tjafsa emot dom för det dras ju direkt på betygen om vi inte lämnar in i tid.
- Så den stora piskan är betygen som gör att man håller sig lugn?
- Ja deras försvar är betygen. Men det är många som bara tar emot arbetena utan att våga säga något. Det är ingen som vågar ta tag i det. [rosa 5]

I elevernas bristande inflytande över innehållet i det arbete de förväntas ta ansvar för under studiepassen kan man också se elevers maktlöshet i relation till skolans lärare. I min studie finner jag uttalanden i intervjuerna och situationer under observationerna som bekräftar denna maktlöshet. Samtidigt finns det exempel på hur elever både bjuder motstånd och i samspel med kamrater och lärare har ett direkt inflytande och därmed också makt över det som sker.

8.2.1 Maktlösheten

Flera av de hinder för att ta eget ansvar under studiepassen som eleverna nämner kan relateras till deras bristande inflytande. Hindren som sammantaget har att göra med elevers maktlöshet röt arbetets innehåll, organisationen av studiepassen och elevers bristande förutsättningar.

Arbetets innehåll

Elevers vanligaste förklaring till att ansvarstagandet inte fungerar i praktiken är att det är svårt att se det meningsfulla med många av de arbetsuppgifter som ska göras.

- Vi kan jättemycket vi säger typ geografi, 15 städer i Afrika och så kommer man till sitt arbete och så kommer man ut i arbetslivet och skaffar familj och sånt vad har man då för användning för 15 huvudstäder i Afrika då? Man lämnar skolan och så glömmer man allt. Jag frågade min brorsa i somras om något och det hade han glömt.
- Skulle det kunna var på något annat sätt då?
- Det får vara lite långsamt för dom kan ju allting men vi som är lite sega vi kan ju inte bara snappa upp allting för vi måste ju få mer tid på oss. Alla tycker ju att det är tråkigt i skolan så när man väl slutar så släpper man ju allt. Man blir ju ingen bättre människa om man kan 15 huvudstäder man måste ju kunna vara social och man måste ju kunna vara trevlig och det finns ju så mycket annat än skolan. Man måste göra skolan roligare för annars slutar alla efter nian. Det finns nog ingen som tycker att det är roligt i skolan, det är ingen som går upp på morgonen med entusiasm. [rosa 5]

Många elever har en något vacklande inställning till meningen med arbetet i skolan. De har hört att vissa kunskaper är viktiga men är inte riktigt övertygade om att det alltid stämmer. *Det är ju väldigt bra att kunna grammatik, inte för att jag vet varför det är så bra men dom säger att det är bra.* [vit 1]

Känslan av meningslöshet kan tolkas på olika sätt. När eleverna beskriver arbetet under studiepassen ger de en bild av att uppgifterna avlöser varandra som ett pärlband. Många tycks ha svårt att se i vilket sammanhang de ingår (jmf Bergqvist, 1990). Känslan av meningslöshet kan också vara ett exempel på elevers pragmatiska inställning till arbetet i skolan. Att vara allmänbildad i meningen att till exempel kunna femton huvudstäder i Afrika har ingen mening då denna kunskap inte känns användbar. Kvantitet är också viktigare än kvalitet samtidigt som det är viktigt att göra arbetsuppgifterna snabbt och med minsta möjliga ansträngning (se också Bergqvist, 2001; Carlgren, 1997; Jedeskog, 2001). Att klara av att socialt interagera med andra ses som en mer användbar kunskap både i vardagslivet i allmänhet och i skollivet i synnerhet. I uttalandet ovan kommer också elevernas maktlöshet i förhållande till arbetsuppgifternas innehåll till uttryck.

De flesta elever anser sig ha större makt över sitt arbete under studiepassen än under vanliga lektioner. De kan själva välja vad de ska arbeta med och ibland också hur arbetet ska genomföras men i relation till arbetsuppgifternas innehåll ser de sig ändå som maktlösa. De flesta elever ser detta som naturligt då de tror att skolans innehåll helt bestäms av läroplanen.

- det är ju lärarna som har koll på läroplanen och vad vi ska kunna och vadsom ska vara färdigt. Det är lärarnas uppgift att hålla ordning på det [brun 4].

Kopplingen mellan maktlöshet och meningslöshet leder till att arbetet i skolan upplevs som tråkigt.

...det finns ju en kursplan vad vi ska lära oss men dom skulle typ kunna lägga upp det på ett roligare sätt så att vi slipper sitta och traggla allting hundra millioner gånger. Jag tycker att lärarna verkligen ger oss tråkiga uppgifter dom har ingen fantasi...man vaknar ju inte på morgonen och säger att JA! jag ska gå till skolan. [rosa 5]

Tråkiga uppgifter skjuts lätt upp liksom uppgifter som kräver större ansträngningar och tiden fylls i stället med egna drömmar eller samtal med kamrater. Elever säger att de gör arbetsuppgifterna för att de vet att de måste ta eget ansvar inte för att de tycker att uppgifterna är intressanta och roliga.

- Skulle man kunna göra dom roliga?
- Nej egentligen inte.
- Så skolan skulle inte kunna innehålla uppgifter som intresserar ungdomar?
- Nej det tvivlar jag på.
- Beskriv varför du inte tror det.
- Nej det är ju ändå så att du måste lära dig att läsa och skriva och annan sånt.
- Så skolan tvingas att hålla på med det?
- Ja.
- Och det är inte sånt som ungdomar är intresserade av?
- Nej inte direkt.
- Om du fick bestämma helt själv vad skulle du göra då?
- Slumpa högstadiet och gymnasiet och bara lära sig läsa och skriva och sen går man ut och jobbar.
- För skolan kan inte hålla på med det som är intressant så som jobb och så?
- Nej det tvivlar jag starkt på. [vit 5]

Även om eleverna inte tror att lärarna kan bestämma skolans innehåll anser de att många lärare saknar den fantasi som krävs för att kunna göra innehållet roligt och intressant. Den vanligaste formen på studiepassuppgifterna är att med hjälp av läroböcker så utförligt som möjligt svara på en rad frågor. De uppgifter som upplevs som roliga är de som går lätt och som eleverna är duktiga på. Det är inte vanligt att frivilligt arbeta med det som är svårt och problematiskt. Elever tar sällan chansen att under studiepassen arbeta extra för att bli duktiga i ämnen eller moment som upplevs svåra. *Är arbetena tråkiga eller svåra så skjuter man undan det men det är fortfarande eget ansvar* [vit 2] .

Många av de intervjuade eleverna ser inte att skolarbetet har en mening i sig. Arbetet görs för att uppnå ett bra betyg som ger möjlighet att komma in på ett gymnasieprogram vilket i sin tur kan leda till en utbildning som ger ett bra och välbetalt arbete. Flera elever har ambitionen att undvika att få IG och för att bli klar med arbetsuppgifterna, *man gör det bara för att bli klar med det för annars skulle man väl inte göra allting frivilligt.* [vit 1]

Innehållet i kommunikationen mellan eleverna under studiepassen rör både arbetet och mer personliga frågor. Elever är villiga att hjälpa varandra med arbetsuppgifterna och många kombinerar smidigt arbete och samtala om livet utanför skolan. Innehållet i elevers och lärares kommunikation runt arbetet är traditionellt. Under observationerna vänder sig ofta eleverna till lärarna för att få bekräftelse på att de gjort rätt eller för att få hjälp att finna det rätta svaret eller den rätta lösningen på en uppgift. Lärarna för en ständig kamp för att få

eleverna att koncentrera sig på arbetet. Under observationerna finns det en elev som tydligt bryter mot detta traditionella mönster. Under det individuella arbetet riktar denna elev ständigt en rad egna frågor och funderingar runt innehållet i uppgifterna till läraren och kamraterna:

Observation

- Slaktar alla var sitt får?
-
- Äter dom stående?
-
- Varför ska dom ha krig?
-
- Kan man vara både muslim och böj?
- [Svart 3]

Eleven arbetar med frågor runt islam och en tolkning är att denna elev försöker skapa sammanhang och mening genom detta frågebatteri. Det är värt att fundera över varför eleverna så sällan använde möjligheten att ställa egna frågor för att skapa mening i arbetet. Lever ett traditionellt undervisningsmönster där lärare ställer frågor och elever svarar kvar också i elevers eget arbete? (jmf t.ex. Granström, 2003; Granström & Einarsson, 1995)

Den maktlöshet som eleverna känner i relation till arbetets innehåll väcker frågan vad skolan skulle kunna innehålla om eleverna skulle ges ökat inflytande. Finns det ett innehåll som i större utsträckning skulle kunna väcka elevers lust och intresse? I de flesta intervjugrupper möts denna fråga med en lång tystnad. I några grupper ges inga förslag. I flera grupper vill elever ha mer av något innehåll som redan finns som mer dataundervisning, teater, musik, film eller idrott. Några elever kommer med förslag på innehåll som de tycker helt saknas. Skolan skulle till exempel kunna handla mer om vardagslivet och det som sker i omvärlden.

- Jag skulle nog vilja jobba mer med det som händer i USA just nu det skulle man ju vilja veta mer om men nu jobbar vi med andra världskriget. Det har redan varit ju. Visst är det viktigt att veta vad som har varit men nu är det ju ett stort krig som är på gång. Det kanske blir ett tredje världskrig det vet vi ju inte. Vad ska vi då ha all kunskap till? [svart 2]

Eleverna säger sig sällan gör något konstruktivt av sina idéer om vad skolan skulle kunna innehålla. Skolans innehåll skulle i större utsträckning kunna relatera till elevernas frågor och föreställningar men denna möjlighet har flera av de intervjuade eleverna svårt att se

Studiepassens organisation

Eleverna anser att placeringen av studiepassens har betydelse för viljan och förmåga att ta eget ansvar. Studiepass som ligger under fredag eftermiddag anses vara ineffektiva. Jag gör observationer på några studiepass under fredag eftermiddag och eleverna säger att det är ett dåligt val om jag vill se hur arbetet fungerar. *Man kanske jobbar lite men inte så hårt som man brukar göra och det sista studiepasset då är man lite slö* [brun 2]. På fredagarna har många elever gjort klart veckans uppgifter. De som inte har gjort detta är ändå trötta och väljer att göra uppgifterna hemma under helgen. Det är inte bara fredagspassen som anses ineffektiva. Några elever säger sig inte orka arbeta på pass som ligger precis före lunch. Andra har svårt att arbeta på pass som ligger precis efter lunch eller idrottslektioner. Pass kan också ligga för tidigt på förmiddagen eller för sent på eftermiddagen.

Det kan lätt konstateras att det är omöjligt att lägga ut studiepass på tider som passar alla elever. Denna bild förstärks då elever beskriver sin dagsform som ett hinder för det egna ansvarstagandet. Hur effektivt elever arbetar under studiepassen beror enligt eleverna i stor utsträckning på dagsformen. *Men det är ju olika från dag till dag och från studiepass till studiepass ... det beror på hur man mår och hur man känner* [rosa 5]. Flera elever säger att de är trötta och att denna trötthet beror på hur mycket det finns att göra. Elever blir trötta om de förstår att de inte kan bli klara med sina arbetsuppgifter i tid. De kan också bli trötta av att ha för lite att göra. ”Att känna för” är ett vanligt uttryck i elevintervjuerna. Friheten under studiepassen kopplas till att få göra vad man känner för. *Det är ju verkligen ingen idé att sitta och arbeta med matte om man inte känner för det. Då går det inte bra* [brun 5]. Många elever talar också om att det är svårt att hinna med de uppgifter som ska göras under studiepassen och att detta till stor del beror på att tiden inte utnyttjas effektivt. Mycket tid pratas bort. *Det går inte att vara på topp varje lektion så då måste man sitta hemma på helgerna. Man orkar inte så då bara pratar man* [rosa 5]. Alla elever förstår vikten av att arbeta för att uppnå bra betyg men samtidigt har många en inställning som återspeglar Ziehes (1984, 1986) beskrivning av dagens ungdom som mer upptagna av nuet än av att arbeta för avlägsna mål.

I elevernas hänvisningar till dagsformens stora betydelse ligger en känsla av maktlöshet. Många elever pekar på svårigheten till självreglering då arbetet inte upplevs lustfyllt. Detta kan ses som ett exempel på hur vi i det högmoderna samhället är mer styrda av en lustmoral än en pliktmoral (Ziehe, 1993). Det är naturligt att styras av sina sinnesstämningar när känslan av plikt i förhållande till skolarbetet är svag.

Brister i förutsättningar

Observationer och intervjuer visar att maktlöshet drabbar elever olika . En elevgrupp som är speciellt utsatt är elever som brister i förmågan att klara skolans krav.

Observation:

10.40 – studiepasset startar

11.05 – Pelle har fortfarande inte kommit igång. Varför sitter han bara och stirrar?

11.15 - Mats sitter fortfarande med boken öppen och blicken fäst ut i rummet. Pelle har inte heller skrivit en bokstav. Hur tänker de? [brun 2]

Både lärare och elever beskriver brister i förutsättningar för att klara av studiepassens frihet som påverkar elevers ansvarsförmåga. Till största delen anses dessa brister ligga hos eleverna. Det finns elever som:

- inte kan styra och strukturera sitt arbete
- har läs- och skrivsvårigheter
- har koncentrationssvårigheter

Både lärare och elever talar om elevers ”bristande kompetens”. Den kompetens som lärare ser som den mest avgörande för förmågan att klara av att ta ansvar är förmågan att kunna organisera det egna arbetet. Det är bristen på denna förmåga som enligt de flesta lärare är den vanligaste orsaken till att elever inte klarar av att ta eget ansvar. En lärare berättar att *det kom till och med en elev för några veckor sedan och sa att du måste tvinga mig att arbeta med detta. Man klarar inte som trettonåring att strukturera* [vår 9]. Lärarna ser framför allt en lösning på denna kompetensbrist och det är att de själva tydligare styr upp elevernas arbete. *Många klarar inte av den frihet och ta det ansvaret så det borde vara mer formaliserat det borde vara lite mer styrt och framför allt att dom visste lite mer vad som skulle göra* [vår 9]. Konkret kan det betyda att studiepassen ämnessätts., dvs. att lärarna bestämmer ämnesinnehållet.

Några elever talar också om svårigheten att planera det egna arbetet och behovet av att lämna över styrningen till lärarna. *Jag behöver klara grejer som jag vet att jag ska göra jag tror att jag har lite svårt med eget ansvar jag vill veta vad jag ska göra från gång till gång* [rosa 3]. Andra säger att de behöver någon som manar på och säger *kom igen nu ...* [rosa 4]. Här kolliderar elevernas behov med strävan att ge eleverna ökad frihet och eget ansvar.

Det är framför allt lärarna som nämner elevers oförmåga att organisera arbetet som en central orsak till att de har svårt att ta ansvar för sitt arbete. De flesta elever ser inte detta som något större problem. För dem är det mer problematiskt att inte kunna lösa arbetsuppgifterna på grund av läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter. Då de uppgifter som eleverna arbetar med under studiepassen är självgående ställer det stora krav på förmågan att läsa och skriva. De elever som har läs- och skrivsvårigheter har svårt att klara av att självständigt arbeta med dessa uppgifter. En lärare säger att texterna som eleverna måste läsa för att kunna lösa arbetsuppgifterna är svåra vilket i sin tur leder till att *svaga elever klarar inte av dom uppgifter dom får. Dom flyter omkring och vi har ingen koll* [höst 7]. Det är inte självklart att uppgifterna anpassas efter elevernas läs- och skrivförmåga. En elev med läs- och skrivsvårigheter beskriver problemet på följande sätt; *jag har ganska hög dyslexi och så har jag lite svag ADHD ... Om jag läser härifrån och en sida ner så vet jag inte vad det stog i början. Om vi får denna sjuttiosexsidiga boken så måste jag typ läsa den typ fyra gånger för att jag ska fatta* [brnn 2].

Det finns elever som säger sig ha svårt att arbeta under studiepassen då de har koncentrationssvårigheter. Dessa svårigheter blir speciellt märkbara under studiepassen då det blir pratigare och mer spring.

Många elever uttrycker maktlöshet i relation till skolans innehåll, studiepassens organisation och till möjligheten att själva göra något åt bristande förutsättningarna att klara arbetet och det egna ansvaret. Att det är svårt att påverka skolans innehåll tycks inte vara något eleverna funderat närmare på. Det är vanligt att de ser skolans innehåll som givet. Eleverna tycks se större möjligheter, och vara mer intresserade, av att påverka placeringen av studiepassen. Här blir svårigheten snarare att det inte tycks finnas någon placering som skulle tillfredsställa alla olika behov. Den maktlösheten eleverna uttrycker i relation till bristande förutsättningar är mer komplicerad. Några av

de elever som i intervjuerna talade om att de själva hade svårt att lösa arbetsuppgifterna och/eller att de hade svårt att planera och ta ansvar för sitt arbete lade skulden för detta på skolan. Andra lade skulden hos sig själva.

8.2.2 Motstånd

Även om lärares position ger dem ett formellt maktövertag gentemot skolans elever finns det i skolan även en väl etablerad kamratsubkultur som har inflytande över klassrumsarbetet. Denna subkultur kan utöva motstånd mot skolans officiella normer och värden. Under observationerna blir det tydligt att det finns en diskrepans mellan elevernas praktiska och diskursiva medvetande om vad det innebär att ta ansvar för skolarbete. I denna diskrepans kan man utläsa ett motstånd mot att ta eget ansvar i betydelsen effektivt utnyttja tiden under studiepassen för skolarbete. Den frihet som eleverna erbjuds under studiepassen gör det möjligt för dem att utöva motstånd mot att ta detta ansvar. I friheten finns möjligheten att välja att inte utnyttja studiepass tiden för skolarbete. Några elever säger att de utnyttjar denna frihet till att göra många arbetsuppgifter hemma för att slippa att vara effektiv under studiepassen. För några elever blir arbetsuppgifterna inte gjorda och andra gör dem med ett minimum av ansträngning och lämnar ofta in dem efter att tidsfristen gått ut. Tiden kan i stället utnyttjas till att umgås med kamrater och lärare. *Man jobbar lite och så pratar man lite. Vore alla helkoncentrerade så skulle man hinna klart med arbetsuppgifterna tills på torsdagen men det finns nog ingen som inte har pratat med någon annan* [vit 4]. Eleverna ser detta som en möjlighet att skapa goda relationer och en bra stämning, vilket de i sin tur antar har en positiv inverkan på arbetsprestationerna.

Detta sätt att utöva motstånd mot att göra skoluppgifterna kan sättas i relation till elevernas tydliga uppdelning mellan att göra sina arbetsuppgifter och att umgås. Att umgås gör man inte i och genom arbetet utan det gör man trots arbetet. När eleverna umgås tycker de sig smita ifrån ansvaret för arbetet. Eleverna ger inte en bild av att de kan umgås och skapa goda relationer i och genom arbetet. Elevernas tydliga särhållande av sociala relationer å ena sidan och arbetet å den andra kan förstås med hjälp av det Ziehe (1993) skriver om betydelsen av kamratrelationer. Enligt honom sätter dagens ungdom sin arbetsförmåga i relation till i hur hög grad de känner sig tillfreds med sina

kamratrelationer då de är beroende av täta och intensiva relationer vid bearbetning av sin livssituation.

Både observationer och intervjuer visar att eleverna drar in lärare i detta motstånd mot att effektivt utnyttja studiepassstiden till skolarbete. Några lärare utnyttjar tiden till att skapa en mer personlig kontakt med eleverna genom att gå omkring och småprata. Detta uppskattas av de flesta elever då det skapar en roligare stämning. Under studiepassen är det en ständig rörelse. Elever hämtar arbetsmaterial och söker kontakt med kamrater och lärare. Ibland verkar promenaderna inte ha något speciellt mål vilket elever bekräftar under intervjuerna.

- Vart är man på väg?
- Överallt och ingenstans.
- Varför bli det så?
- För att man har tråkigt. Arbetsuppgifterna är inte så roliga. [vit 5]

Motståndet under studiepassen uttrycks ofta i en strävan att undvika det som upplevs tråkigt.

8.3 Sammanfattande kommentarer – Makt och motstånd som produktion och/eller reproduktion av skolans maktstruktur

I elevernas och lärarnas strukturering av elevers ansvar för skolarbetet reproduceras till stora delar skolans traditionella maktstruktur. Lärarna bestämmer över arbetets form och innehåll. De förväntas också ta ansvar för att upprätthålla ordning och disciplin (jmf. t.ex. Blossing, 2004; Forsberg, 2000; Truedson, 1993). Förutsättningen för att eleverna ska ges inflytande är att de inviteras till detta av lärarna. Och eleverna får få sådana ”inbjudningar”. Skollagens kapitel 4 paragraf 2 säger att eleverna ska ha inflytande över hur utbildningen utformas och att omfattningen och utformningen av detta inflytande skall anpassas efter elevernas ålder och mognad. Det är svårt att i intervjumaterialet se att elevernas inflytande omfattar mer än möjligheten att bestämma när, var och i viss mån hur en uppgift ska genomföras. Kanske bedöms inte elever i år 9 mogna nog att ta ett större ansvar? Utifrån mitt intervjumaterial går det inte att avgöra om lärarna gjort någon sådan bedömning. Många av eleverna är nöjda med tingens ordning. De ser en tydlig koppling mellan ansvar och inflytande och förstår att ett ökat inflytande också

kan innebära ökat ansvar och det ansvar de nu har upplevs tillräckligt tungt att bära. Däremot kan konstateras att många elever inte anser sig ha erfarenheter av att delta i ett fungerande, formaliserat beslutsfattande. Detta kan vara en av orsakerna till att många elever har en avvaktande inställning till att vara delaktiga.

Av observationer och intervjuer framgår att lärarna inte lägger några stora ansträngningar på att öka elevernas inflytande. Däremot lägger de ned ansträngningar på att bygga upp ett relationskapital till eleverna vilket gör att eleverna känner både omsorg och frihet (jmf. Trondman, 2003). Detta relationsbygge kan ge eleverna en känsla av att de mer informellt har möjlighet att påverka den egna arbetssituationen. Samtidigt som många elever tvekar inför möjligheten att få ökat inflytande så uttrycker andra elever ett behov av att få vara med och bestämma över innehållet i skolarbete. Under studiepassen sker detta inflytande främst genom de informella kontakter som etableras mellan lärare och elev/er.

Lärarna visar upp alla Denscombes (1985) strategier för att vinna kontroll över elevernas arbete och vilja att ta ansvar. De *dominerar* genom att ta det fulla ansvaret för verksamheten. Under studiepassen lockar och argumenterar lärarna oupphörligen för att dra in eleverna i ett *samarbete* runt arbetsuppgifterna. Den vanligaste strategin är, liksom i studier gjorda under 1990-talet (Carlgren, 1997; Österlind, 1998), att *organisera* arbetet så att varje elev är sysselsatt och ges möjlighet att ta individuellt ansvar för sitt arbete.

Trots lärarnas maktposition känner många av dem en maktlöshet både i relation till elever, föräldrar, kolleger och ”pedagogiska trender”. Det allt intensivare talet om elevers eget ansvar bygger bland annat på föreställningen om eleven som en autonom individ med rätt att styra över sitt eget liv. Denna syn krockar med förutsättningarna för skolverksamheten och djupt rotade traditioner men också med en förändring i ungas syn på auktoriteter. Föräldrarnas ökade inflytande i skolan innebär att lärarnas makt och kompetens inte bara kan bli ifrågasatt av eleverna. Genom ett intensivare kollektivt lärararbete blir det vanligare att lärare också ifrågasätts av sina kolleger vilket lätt leder till en känsla av osäkerhet och maktlöshet. Även om lärararbetet blivit mer kollektivt sker mycket av planeringen och genomförandet individuellt. Att välja ett traditionellt arbetssätt upplevs av några lärare som något skamligt vilket kan skapa ett visst mått av osäkerhet.

Många elever kopplar samman ett bristande ansvarstagande med en upplevelse av meningslöshet i arbetet med studiepassuppgifterna. Enligt Bacon (1993) är en inre motivation av stor betydelse för att elever ska känna sig ansvariga för arbetet i skolan. För att känna denna motivation fordras, enligt Bacon, att eleverna känner en utmaning i arbetet. Arbetar elever med en känsla av meningslöshet är det svårt att uppbringa en inre motivation för arbetet vilket i sin tur kan leda till en inlärningsstrategi som gör att eleverna kan lära utan att vara intresserade av innehållet i en uppgift (Mellin-Olsen, 1977). Eleverna har svårt att se hur de skulle kunna vara delaktiga i att göra skoluppgifterna meningsfullare.

Även om elevernas maktposition i skolan är underordnad lärarnas så visar de sig inte maktlösa. Ska lärarna klara att skapa ordning och ett positivt arbetsklimat så är de beroende av elevernas samarbete. Eleverna tar också ansvar för att skapa goda relationer och en trivsamt arbetsatmosfär under studiepassen. Deras både aktiva och passiva motstånd påverkar verksamheten. Det visar sig i att arbetet under studiepassen inte fungerar i enlighet med intentionerna. Det visar sig också i det arbete och det engagemang lärarna lägger ned på att få arbetet att fungera.

9 Skolans ”ansvarsideologi”

I de tidigare resultatkapitlen har jag beskrivit och analyserat elevers och lärares diskursiva och praktiska medvetande om elevers ansvar för arbetet i skolan med utgångspunkt från Giddens begrepp regler och resurser. Jag har samtidigt försökt sätta elevers och lärares syn på elevers ansvar i relation till skolan som system genom begreppen rutiner, reproduktion och förändring. I detta kapitel tar jag mig an studiens mer övergripande fråga, vilket ideologiskt innehåll som kommer till uttryck i elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet och hur detta relaterar till en officiell skolideologi och till ideologiska strömningar i det högmoderna samhället. Min analys bygger på det empiriska material som presenterats i de föregående resultatkapitlen.

Det råder i mina intervjuer en diskursiv samstämmighet i elevers och lärares beskrivning av elevers ansvar för arbetet i skolan. Elever och lärare beskriver en ”ansvarsfull elev” som en elev som självständigt svarar an till de normer och regler som satts upp för skolarbetet. Elever och lärare är också samstämmiga när det gäller hur elevers ansvarstagande fungerar i praktiken. För majoriteten av eleverna i det undersökta arbetslaget finns det ingen diskrepans mellan det diskursiva och praktiska medvetandet. De gör sina uppgifter och lämnar in dem i tid. Men både lärare och elever anser att det är svårt att få alla elever att följa de regler och normer som satts upp för arbetet under studiepassen.

Samtidigt som det i intervjuerna råder en tydlig samstämmighet uttrycker både elever och lärare i tal och handling att det bakom denna syn på elevers ansvarstagande ligger en mer komplex bild av ansvar och skola. I denna komplexitet kan spåras ett mer eller mindre tydligt ideologiskt innehåll som relaterar både till skolans fostrande och kunskapsförmedlande uppdrag. Man kan säga att det ideologiska innehåll som kan relatera till synen på elevers ansvar utgör skolans ”ansvarsideologi”. I detta kapitel presenterar jag en rad mer eller mindre tydliga mönster av idéer, tankar och värderingar om lärandet, eleven och samhällets demokratiska principer som framträder vid analysen av elevers och lärares syn på ansvar och arbetet under studiepassen.

9.1 Synen på lärande och undervisning

Liksom i Bacons undersökning (1993) beskriver eleverna i min studie att ansvar för skolarbetet handlar om att göra uppgifter och inte att lära ett innehåll. Några elever uppmärksammar detta under intervjuerna och påpekade skrattande att ansvar också innebär ansvar för att lära sig det som avses med uppgifterna. Ansvar kan i mitt material beskrivas som en del av en ”göra-kultur” där kunskaper inte är det utbyte eleverna anser sig få av att göra sina arbetsuppgifter. Arbetet görs för att få ett bra betyg. Något som i sin tur förväntas leda till en större valfrihet vid ansökan till gymnasiet.

I lärar- och elevintervjuerna beskrivs kravet på elevers eget ansvar främst i relation till elevers självstyrda arbete. För lärarna blir kopplingen mellan ett självstyrt arbetssätt och elevers eget ansvar också en koppling mellan ansvar och en strävan att individualisera undervisningen. Tanken är att elever har olika förutsättningar och behov och att dessa kan tillgodoses om elever ges tid att friare och under eget ansvar lägga upp sina studier. Eleverna gör också denna koppling mellan studiepassen och självstyrt individuellt arbete. De ideala arbetsuppgifterna anses vara de som inte fordrar hjälp av lärare och samarbete med kamrater. Arbetet under studiepassen kan ses som ett uttryck för en privatisering av undervisningen. Elever arbetar med samma uppgifter men utifrån en egen studiegång grundad i individuella mål. Det individuella består i att eleverna arbetar med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva väljer. När lärandet görs till ett individuellt projekt blir också ansvar något individuellt. Om ett individuellt lärande innebär att arbete och lärande privatiseras blir också ansvar något privat.

När det gäller kunskaper poängteras i Lpo94 skolans ansvar ”för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid. 11). Elevers ansvar för skolarbetet ses också i läroplanen i relation till elevers eget arbete då elevers ”kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet” (Utbildningsdepartementet, 1998, sid. 15). I förhållande till lärande och undervisning blir ansvar också i läroplanen något individuellt.

Utifrån den ”ansvarsideologi” som i mitt material främst berör individen är det möjligt att eleverna tillägnar sig en syn på lärande och undervisning som

innebär att var och en ska klara sig själv och att skolan är tråkig då man ofta tvingas syssla med uppgifter man upplever meningslösa och ointressanta.

9.2 Synen på eleven

I elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet framträder några olika bilder av människan/eleven. Elever tar ansvar utifrån sina egna förutsättningar. Elever är bekväma och vill göra så lite som möjligt men med största möjliga utdelning i form av bra betyg. Elever är rationella och satsar sin energi på det som lönar sig. Elever är luststyrda och vill egentligen bara göra det som är roligt. Elever är ansvarstagande men inte alltid på skolans villkor.

I skolans officiella ”ansvarsideologi” deklarerar att skolan ska utgå ifrån att eleverna både kan och vill ta eget ansvar för sitt skolarbete. Förmågan att ta ansvar förväntas öka med ålder och mognad. I mitt material framträder en bild av att det finns elever som, inom de ramar som ges för arbetet i skolan, varken vill och/eller kan ta det ansvar som förväntas. Den vanligaste åtgärden är då att förtydliga kraven och intensifiera uppföljningarna av elevernas arbeten.

Införandet av studiepassen och det ökade kravet på elevers eget ansvar kan ses som ett konkret exempel på hur eleverna förväntas ta över styrningen av sig själva och sitt skolarbete (se också t.ex. Bauman, 1996, 2002; Carlgren, 2005; Österlind, 2005). Detta skulle också kunna innebära att synen på ansvar förändras från att vara något man visar i relation till utifrån kommande regler till att vara något som kommer inifrån en egen övertygelse. Ser jag endast till elevernas beskrivning av innebörden i att ta eget ansvar för skolarbete är det lätt att dra slutsatsen att kravet på att följa de normer och regler skolan sätter upp för arbetet under studiepassen är djupt förankrat i elevernas egen övertygelse. Ser jag å andra sidan på elevers problem med att ta ansvar för skolarbetet så känns inte denna förankring lika självklar. I mitt material framträder också en bild av att elever måste styras utifrån för att kunna ta det ansvar som krävs. Det är åtgärder för att stärka den yttre styrningen som lärarna i min undersökning först och främst vidtar för att hjälpa eleverna att ta ansvar för arbetet. Flera av eleverna ser också ett tydligare yttre tvång som en självklar åtgärd för att öka ansvarstagandet. Samtidigt säger dessa elever att detta tvång riskerar att bli ineffektivt då bristen på ansvarstagande inte beror på att de inte vet vad som förväntas. De är dessutom medvetna om konsekvenserna om de inte lever upp

till skolans krav på att följa de regler och normer som finns för arbetet under studiepassen.

De institutionella koderna för ett ansvarsfullt beteende är tydliga och ger inte utrymme för någon självständighet och autonomi. I praktiskt handlande finns dock, enligt eleverna, möjlighet till ett självständigt agerande. Eleverna anser att det finns ett reellt val mellan att ta ansvar för skolarbetet och att låta bli. De som väljer att inte ta ansvar för arbetet får skylla sig själva. Lärarna har, enligt eleverna, små möjligheter att tvinga elever i år 9 att arbeta. De brister i förmåga som påverkar eleverna att ta ansvar för sitt arbete läggs också på individen. De egna färdigheterna, det egna kunnandet och förståndet förväntas, enligt eleverna, räcka för att klara uppgifterna i skolan och visar det sig inte tillräckligt så är det vars och ens eget problem. Samtidigt som eleverna ger en bild av att de själva aktivt styr och ansvarar för sitt handlande säger de sig vara styrda av en dagsform de själva inte tycks ha så stor möjlighet att påverka.

På många sätt stämmer Ziehes (1984, 1986, 1993) beskrivning av ungdomars livsvärld med den bild eleverna ger av sig själva som autonoma individer med rätt att styra över sina egna liv. Många av de elever som inte lever upp till skolans ansvarskrav är mer upptagna av nuet än av att arbeta för mer avlägsna mål. Eleverna beskriver i intervjuerna att ett ansvar för arbetet under studiepassen är viktigt för att lyckas nå avlägsna mål som att få bra betyg, komma in på ett eftertraktat gymnasieprogram, få ett eftertraktat arbete och/eller tjäna mycket pengar och bli förmögen. Trots att kopplingen mellan att arbeta effektivt under studiepassen och att uppnå dessa avlägsna mål är tydliga för eleverna så visar både observationerna och elevintervjuerna att eleverna har lätt att tappa koncentrationen på arbetet.

Min undersökning visar att eleverna i hög utsträckning lär sig att ansvar betyder att vara hänvisad till sig själv och sina egna behov. Fram träder en ensam elev som endast har sig själv att skylla om han/hon inte lyckas leva upp till skolans krav. Fokusering på det individuella ansvaret och det individuella arbetet stämmer med den individualism som präglar beskrivningar av det högmoderna samhället. Var och en står ensam och tvingas ta ansvar för sitt eget liv och att göra detta i en kontext grundad i osäkerhet och risk (Beck, 1998). I de intervjuade lärarnas och elevernas beskrivning av elevers ansvar och arbetet under studiepassen hålls den självstyrande individen upp som ett ideal. Detta ideal framträder också i beskrivningen av elevers ansvar i skolans styrdokument.

Genomslaget för det högmoderna samhällets ideal om den individuella friheten är samtidigt mer komplext. I realiteten är det svårt att se hur eleverna i skolan kan erbjudas ett stort mått av valfrihet om de ska agera ansvarstagande utifrån de normer som finns inom skolan. Samtidigt finns en bild bland de intervjuade eleverna av att valmöjligheterna är oändliga bara de själva är beredda att ta konsekvenserna av sina val. Flera elever säger att lärarna i skolan inte kan tvinga dem att arbeta. Att inte leva upp till skolans krav på ansvarstagande beskrivs av eleverna som ett medvetet individuellt val. Under observationerna verkar en elevs val mellan att arbeta eller inte arbeta med studiepassuppgifterna vara mer situationsanpassat. Det upplevs sällan vara ett resultat av en elevs eget medvetna val. Under intervjuerna bekräftas denna bild av eleverna.

9.3 Synen på ansvar som en demokratisk princip

I skolans officiella ”ansvarsideologi” ses ansvar som en av de demokratiska principerna. De andra principerna är, enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998), att kunna påverka och att vara delaktig. Denna tydliga koppling mellan ansvar och inflytande saknas nästan helt i elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet. Eleverna har inflytande över när de ska göra sina arbetsuppgifter och ibland också hur de ska genomföras. Både elever och lärare ser det som naturligt att det är lärarna som ska bestämma innehållet i arbetet. Elever efterfrågar främst inflytande över mängden arbeten och frågor som relaterar till den personliga domänen.

Samtidigt som elever inte direkt efterfrågar ett större inflytande är just bristen på inflytande över arbetets form och innehåll den viktigaste orsaken till att elever säger sig ha svårt att ta ansvar för skolarbetet. Innehållet i arbetet upplevs meningslöst. Inte heller organisationen av studiepassen anses gynna ansvarstagandet. Trots lärares strävan att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov kan man fråga sig om detta är möjligt utan ett mer formellt elevinflytande.

Den otrygghet som anses präglade livet i det högmoderna samhället kommer till uttryck också i lärares och elevers ”ansvarsideologi”. Många lärare och elever upplever osäkerhet i relation till kravet på elevers ökade friutrymme. Denna osäkerhet riskerar att öka när ansvaret inte åtföljs av ett tydligt organiserat inflytande. Elevers bild av inflytande som något kaotiskt och lärarnas

svårigheter att skapa ett formaliserat elevinflytande försvagar bilden av att ansvar i skolan ses som en av de demokratiska principerna.

Att fostra demokratiska medborgare är i skolans styrdokument ett av skolans viktiga ideologiska uppdrag. Den otydliga kopplingen mellan ansvar och inflytande som kommer till uttryck i elevers och lärares beskrivning av elevers ansvar för arbetet i skolan riskerar att försvåra skolans uppdrag att bidra till barns och ungas demokratiska fostran.

9.4 Sammanfattande kommentarer

Jag har i min analys av elevers och lärares beskrivning av elevers ansvar för arbetet under studiepassen sökt bakomliggande tankemönster. I mitt material framträder mönster av idéer, tankar och värderingar tydligast i relation till frågor som rör lärandet, eleven (människan) och skolans demokratiska uppdrag. De tankemönster som framträder i beskrivningen av elevers ansvar kan benämnas skolans ”ansvarsideologi”. I denna ideologi ses elevers lärande och ansvar för arbete i skolan som något individuellt. Eleven ses som autonom och självständig men också som en individ i behov av omfattande yttre styrning. Att ta ansvar ses inte som en del i ett av skolans övergripande uppdrag, att fostra demokratiska medborgare, då elevers ansvars inte knyts nära elevers inflytande.

När elever och lärare i min undersökning talar om elevers ansvar framträder bilden av ett lärande som sker individuellt. I elevernas beskrivning av arbetet under studiepassen ligger fokus på att göra en rad arbetsuppgifter och inte på att lära ett innehåll. Eleverna anser att ansvaret för arbete under studiepassen också är individuellt. När detta inte fungerar lägger de ofta ansvaret på sig själva som individer. Samtidigt finns det ingen tydlig koppling mellan ansvar och inflytande. Det är lätt att dra paralleller till Becks och Baumans beskrivning av det högmoderna samhället (Bauman, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002) som ett samhälle där ansvaret för det egna livet har lagts på vars och ens axlar samtidigt som en rad faktorer som styr en individs liv är svåra att påverka. Många elever i min undersökning anser att ansvaret för att lyckas i skolan ligger på dem som individer. Samtidigt hänvisar de till faktorer som styr livet i skolan och som gör det svårt att leva upp till kravet på ansvarstagande. Det är till exempel svårt att påverka skolarbetets form och innehåll, och den egna

dagsformen. Men det finns också elever som anser att det är svårt att få hjälp när de grundläggande färdigheterna inte räcker för att klara skoluppgifterna.

För skolans del kan man se både möjligheter och faror med den individualism som präglar det högmoderna samhället. En av möjligheterna är, enligt Arnot (2004), att i den ökade friheten utveckla altruistiska individualister som både kan tänka och handla självständigt och leva för andra. Min undersökning visar tecken på en sådan utveckling då både elever och lärare utnyttjar tiden under studiepassen till att utveckla de sociala relationerna. Eleverna sätter stort värde på detta friutrymme och säger att skolan inte skulle kunna fungera utan denna möjlighet att umgås även under lektionstid. Detta kan leda till att elever (och lärare) utvecklar en altruistisk individualism. En av farorna med den ökade individualismen är, enligt Arnot (ibid.), att eleverna i stället utvecklar en egoistisk individualism genom den ”själv-kultur” som lätt skapas när individualisering byggts på elevers eget arbete. Min undersökning visar också tecken på en sådan utveckling. Att ta ansvar för att lösa arbetsuppgifterna under studiepassen är för eleverna ett ansvar som helt vilar på dem själva som individer. Klarar de inte att ta detta ansvar så har de bara sig själva att skylla.

Ett annat karaktäristiskt drag i beskrivningar av det högmoderna är att gemensamma referensramar får en allt mindre betydelse (se t.ex. Giddens, 1996; Hargreaves, 1998; Ziehe, 1993). Mitt undersökningsmaterial visar att elever och lärare delar en gemensam syn på elevers ansvar och arbetet under studiepassen. I elevernas syn på sitt ansvar under studiepassen ger de också uttryck för en traditionell syn på skolan som ett ställe där det är lärarna som bestämmer innehållet i arbetet och där eleverna har att anpassa sig och göra sitt bästa. Samtidigt som eleverna vet (och ofta också accepterar) en traditionell ordning gör många elever ett öppet eller dolt motstånd mot densamma. Detta mönster återfinns också i lärares beskrivning av sitt eget arbete i och runt studiepassen. De intervjuade lärarna ser studiepassen som ett uttryck för en ny ordning i undervisningen och relationen mellan lärare och elever. Samtidigt ser många lärare denna nyordning som negativ både för elevernas lärande och för sin egen uppgift som lärare och bjuder därför både öppet och dolt motstånd mot studiepassarbetet.

10 Avslutande diskussion och slutsatser

Undersökningens syfte har varit att beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete och hur denna del av skolans "ansvarsideologi" relaterar till en mer övergripande skol- och samhällsideologi. Utgångspunkten är elevers ansvar under den undervisningstid, studiepassen, som införts för att ge elever ett större inflytande och ansvar över sitt skolarbete. Genom att avsluta varje resultatkapitel med en sammanfattande reflektion har jag i dessa valt att föra en kontinuerlig diskussion runt mina resultat. Jag inleder detta avslutande kapitel med att presentera några mer övergripande slutsatser. Detta gör jag i relation till två begrepp som spelar en central roll i många beskrivningar av det högmoderna samhället, värderativism och individualism. Dessa båda begrepp fångar i sig en del av studiens övergripande syfte, att studera hur elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete relaterar till ideologiska drag i det högmoderna samhället. Därefter reflekterar jag över några eventuella risker och möjligheter som kan kopplas till den syn på elevers ansvar för arbetet i skolan som kommer till uttryck i min undersökning. Jag kommenterar kort undersökningsresultatens hållbarhet och generaliserbarhet och sätter punkt i arbetet efter att ha presenterat två av alla de frågor som jag bär med mig ut ur mitt arbete.

10.1 Värderativism

När jag började fundera över de problem de intervjuade lärare upplevde i relation till elevers ansvar för skolarbetet hade jag en tanke om att en viktig orsak till det upplevda problemet låg i elevers och lärares skilda föreställningar av innebörden i ett ansvarsfullt agerande. Detta antagande visade sig inte hålla i mitt material. Elever och lärare var överens i beskrivningen av innebörden i ett ansvarsfullt beteende. Att ta ansvar för arbetet under studiepassen innebär att göra de arbetsuppgifter lärare bestämt och att lämna in dem i tid. Min undersökning visar att den ideologi som kommer till uttryck i elevers och lärares diskursiva medvetande bygger på en traditionell syn på skolans verksamhet och relationen mellan lärare och elever. Läraren formar arbetsuppgifter och sätter upp regler för deras genomförande och elever hålls ansvariga för arbetet i relation till dessa regler. Då någon förklaring till det upplevda problemet med att få elever att ta ansvar för sitt skolarbete inte gick

att finna i elevers och lärares olika föreställningar blev det intressant att reflektera över denna samstämmighet.

Då beskrivningar av det högmoderna samhället ofta bär på en uppfattning att vi lever i ett pluralistiskt samhälle där gemensamma normer och värden är på väg att upplösas kan det vara svårt att förstå den värdegemenskap vad gäller innebörden i ett ansvarsfullt handlande som de intervjuade eleverna och lärarna ger uttryck för. Enligt Berger och Luckmann (1995) är inrättandet av institutioner ett sätt att vaccinera mot en känsla av meningslöshet och normrelativism. Skolan kan antas ha en viktig funktion i strävan efter ett gemensamt meningsskapande i syfte att hålla samhället samman. Om utvecklingen under högmoderniteten leder till att gemensamma referensramar och värden förlorar i betydelse blir skolans möjlighet att skapa en värdegemenskap något unikt. Kanske är skolan en av få samhällsinstitutioner som fortfarande spelar denna roll? Att skolan förväntas ha en unik möjlighet att positivt påverka barns och ungas och även i förlängningen vuxnas liv kan anas när de mest skilda samhällsproblem debatteras. Skolan antas till exempel kunna spela en central roll när det gäller att förhindra drunksolyckor och ungdomsdepressioner. Skolan förväntas få pojkar och flickor att agera jämlikt och utveckla ett gott bordsskick.

Skolverksamhetens förutsättningar kan också hjälpa till att förklara den värdegemenskap som elever och lärare uttrycker i beskrivningen av elevers eget ansvar. Skolverksamheten vilar till stora delar på en tradition av disciplinering. Disciplinering kan ses som en förutsättning för en verksamhet där en vuxen ska klara av att leda en grupp barn/unga mot mer eller mindre avlägsna mål. Framför allt kursplanemålen tycks ofta, både av lärare och av elever, tolkas i bestämda innehållstermer. Detta begränsar elevers möjlighet att utöva ett inflytande över undervisningens innehåll. Det begränsar också utrymmet för elevernas egen fria vilja och kan skapa svårigheter att utveckla ett ansvar som är situationsanpassat och grundat i elevers egna behov. Därmed kan utveckling av ett ansvar som vilar på egna överväganden få begränsat genomslag i skolan. Den samstämmighet som kom till uttryck i elevers och lärares diskursiva medvetande blir i detta perspektiv helt logiskt. Att ge elever eget ansvar får inte heller störa behovet av ordning. En ordning som kan vara svår att upprätthålla i en verksamhet där en lärare förutsätts få cirka tjugofem elever engagerade i uppgifter som de flesta elever säger sig ha svårt att se den omedelbara nyttan

med. Kravet på disciplinering och kontroll skapar ett dilemma i relation till kravet på friutrymme.

Att lärares och elevers syn på elevers ansvar vilar på gemensamma värden kan ses både som ett resultat av och en förutsättning för skolverksamheten. Samtidigt finns det i elevernas motstånd mot arbete och ansvar under studiepassen ett ifrågasättande av undervisningens (ofta traditionella) form och innehåll. Denna protest är ofta tyst då den inte är medvetet formulerad.

10.2 Individualism

Min ambition att knyta elevers och lärares syn på elevers ansvar till ett mer övergripande skol- och samhällsideologiskt perspektiv har lett till svåra val. Är det till exempel relevant att tala om ideologier i en tid som av många betecknas som postmodern? En tid då det hos många finns en stark misstro mot mer övergripande sanningar och en övertygelse om de stora berättelsernas död. Ett självklart argument mot denna beskrivning är naturligtvis att postmoderniteten i sig är ett exempel på ett försök att presentera en eller flera övergripande sanning/ar. Genom att se ideologi som medvetna eller omedvetna mönster av idéer, tankar och värderingar som kommer till uttryck i verbala och praktiska handlingar blir ideologi inte en fråga om sant eller falskt. Det blir däremot en fråga om position då skillnader i ideologiers genomslagskraft relaterar till makt och dominans. Genom att se aktörer som reflekterande och med möjlighet att fatta självständiga beslut blir det inte självklart att se elevers och lärares strukturering av skolans ansvar som en legitimering av en styrande grupps intressen. Det visar sig dock i mina resultat att elever och lärare diskursivt ger uttryck för en ”ansvarsideologi” som stämmer med en bild av det högmoderna samhället som ett samhälle präglad av individualism. Denna individualism påverkar synen både på lärande och på individ/elev. Det betyder i sin tur att den ideologi som av många ses som ett uttryck för den dominerande klassens ideologi (se t.ex. Gillies, 2005) återspeglas i elevers och lärares syn på elevers ansvar för arbetet i skolan. Ett konstaterande som kanske inte förvånar men som, i alla fall i svensk skolforskning, sällan har belysts empiriskt.

Jag ser strävan att skapa en inlärningsmiljö som gynnar varje elevs utveckling och lärande som ett av skolans viktigaste uppdrag. Att se till elevers förutsättningar och behov är en självklarhet. Vem kan tänka sig en skola som

säger sig gynna lärande genom att inte ta hänsyn till elevers förutsättningar och behov? Lärarnas strävan att skapa en trygg skolmiljö för alla elever genom att till exempel uppmärksamma elever som individer är lovvärd. Problemet med den starka fokuseringen på individen ligger i stället i hur denna kommer till uttryck i det konkreta skolarbetet. Innebär individualisering att arbetet i skolan privatiseras blir ansvaret också lätt en privat angelägenhet. I detta finns en risk att man i skolan å ena sidan arbetar hårt för att hjälpa barn och unga att utvecklas till självständigt reflekterande altruistiska individualister och å andra sidan motverkar detta arbete genom att i göra arbetet till en privat angelägenhet. Tänk om vi är med och stödjer utvecklingen av egoistiska individualister som får svårt att klara de krav på anpassning som alltid finns när formella grupper ska fås att fungera och samarbeta?

10.3 Elevers ansvar för skolarbetet - risker och möjligheter

När man i skolan vill ge elever ökat ansvar för sitt arbete är meningen bland annat att elevernas frihet, delaktighet och motivation ska öka. Det ökade ansvaret ska också öka elevernas möjlighet att själva kontrollera sina studieresultat. Elever som väljer att ta stort ansvar ökar sina möjligheter att få bra betyg. Detta är lovvärda intentioner. Samtidigt ser jag risker med att elevers ansvar för arbetet i skolan fått ett så starkt genomslag i den obligatoriska skolan. Dessa risker kan väcka tankar runt frågan varför elevers eget ansvar för arbetet inte alltid anses fungera. De risker jag diskuterar är:

- att ansvar för arbetet i skolan särskiljs från det sociala ansvaret
- att lära inte upplevs som målet för arbetet
- att elevernas möjlighet att påverka skolarbetets form och innehåll är svagt och eleverna ges liten träning i hur de kan utöva ett effektivt och meningsfull inflytande
- att elever kan sakna grundläggande förutsättningar för att utföra och ta ansvar för skolarbetet
- att arbetsuppgifternas innehåll har en bristfällig anknytning till elevernas livsvärld

Ansvar för arbetet i skolan särskiljs från det sociala ansvaret

I elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet framträder det högmoderna samhällets syn på individen som autonom och självstyrande. Fram träder samtidigt en ensam individ helt hänvisad till sig själv. Under studiepassen utspelar sig ett annat ansvarstagande, det som berör de sociala relationerna. Eleverna underhåller relationen till sina klasskamrater och till sina lärare och lärarna underhåller relationen till sina elever. Detta ansvar tas vid sidan av arbetet och blir många gånger ett hinder för det ansvar eleverna förväntas ta gentemot detta. Ansvar för de sociala relationerna är ovillkorligen ett kollektivt ansvar. Ansvaret för arbetet i skolan ses först och främst som individuellt. Det är intressant att leka med tanken att också elevernas ansvar för sitt skolarbete skulle vara en kollektiv angelägenhet. Det skulle utmana en samhällsideologi som ser den autonoma och självstyrande individen som ett ideal. Den skulle också utmana den officiella skolideologins poängtering av elevers ansvar för sitt eget arbete. Ansvaret för de sociala relationerna skulle kunna tas i och genom arbetet och inte som nu på bekostnad av detta arbete. Något som i sig borde rimma bättre med en del av förutsättningarna för skolverksamheten som till exempel att organisationen av undervisningen är uppbyggd runt grupper av elever.

Det är svårt att avgöra hur medvetna elever och lärare är om studiepassen betydelse för utvecklingen av det sociala ansvaret. I lärarintervjuerna berördes inte de observationer som gjorts under passen men det framkom i samtliga intervjuer att lärare lägger stort värde i att utveckla goda relationer till sina elever. Detta anser lärarna främja trivsel och trygghet vilket de i sin tur anser avgörande för ett gott inlärningsklimat. Under observationerna pågick ett relationsbygge och detta bekräftades också under elevintervjuerna. Det är lätt att förstå att eleverna uppskattar det friutrymme som det egna ansvaret under studiepassen erbjuder. Stämningen under de studiepass jag hade förmånen att få observera var avslappnad och gemytlig. Men är inte lärare och elever medvetna om att en av studiepassens viktigare funktioner är att utveckla ett socialt ansvar finns en risk att de maktpositioner som finns mellan eleverna, och som kanske inte alltid gynnar ett god och trygg inlärningsmiljö, förstärks. De elever som är populära stärker sin popularitet och de som befinner sig i gemenskapens utkanter riskerar att bli ännu mera utanför. Ihrskog (2006) visar i sin studie av barn och ungas relationsskapande hur viktig det är att vuxna i skolan förstår att relationsskapande inte sköter sig självt. För att det mellan elever ska utvecklas

tillitsfulla relationer måste lärare och andra vuxna i skolan gå in i den relationsskapande processen och hjälpa till.

Att lära upplevs inte som målet för arbetet

Det är viktigt att fundera över vilka konsekvenser det kan få att lärandet under eget ansvar knyts så starkt till att göra arbetsuppgifterna och inte till att det ska leda till att lära något nytt. Att göra och att lära kan vara intimt sammanvävt. Jag har svårt att tänka mig ett lärande som inte också innebär att göra. Jag har däremot lätt att se ett görande som inte innebär ett lärande. När lärare och elever talar om att eleverna har ansvar för att göra sina uppgifter så kanske det underförstått också betyder att de också har ansvar för att lära ett innehåll. ”Det vet ju alla” att man är i skolan för att lära? Samtidigt går det inte att oreflekterat dra en sådan slutsats. Alla elever i min undersökning talade om att göra sina uppgifter och det var bara ett fåtal som reagerade mot vad de sagt och skrattande tillade att de ju också förväntades lära sig något. Eftersom jag försökt fånga elevers och lärares diskursiva medvetenhet om ansvar i skolan så tror jag också att det är viktigt att uppmärksamma hur vi talar om det vi är med om. Finns det en stark betoning av att eleverna ska ta ansvar för att göra arbetsuppgifterna så tror jag att det fordras att lärare och elever tillsammans för en dialog om att ansvaret är att göra för att lära. Det finns en uppenbar risk att lärandet under eget ansvar annars blir ytligt och mekaniskt då ansvar ses som lika med att göra de uppgifter man blivit tilldelad och inte att lära sig ett innehåll. Skulle detta kunna se annorlunda ut om lärare och elever utvecklade ett gemensamt ansvar för lärandet?

Lyngsnes (2004) visar i sin undersökning att ett medvetet uttalat delat ansvar för lärandet i skolan skapar ett ansvarstagande med större djup. Det kan också innebära ett gemensamt ansvar för att göra arbetsuppgifterna. Med den privatisering av lärandet och ansvaret som är utmärkande för studiepassen finns det en risk att elever och lärare inte ser sig dela ett gemensamt projekt där strävan är att tillsammans skapa mening i tillvaron. Innehållet i arbetet blir inte en gemensam angelägenhet. Då studiepassen ju bara är en del av elevernas undervisningstid kan undervisning och lärande som en gemensam angelägenhet finnas under de lektioner som eleverna i min undersökning betraktade som mer traditionella. Flera elever framhöll ju dessa lektioner som mer effektiva. Vad man kan konstatera är att denna känsla i alla fall inte spiller över på det arbete som utförs under studiepassen.

Elevernas möjlighet att påverka skolarbetets form och innehåll är svagt och eleverna ges liten träning i hur de kan utöva ett effektivt och meningsfull inflytande.

Lärarna har främst två strategier när det gäller att möta elever som har svårigheter att ta eget ansvar. Problemet läggs hos den enskilde eleven som uppmanas att ändra sitt agerande och/eller problemet läggs i undervisningens form. Oavsett hur lärarna ser på orsakerna till att elever har svårt att ta eget ansvar så är lösningen att som lärare ta på sig ansvaret för att styra upp undervisningen och minska elevernas friutrymme. Denna strategi verkar också elever ser som den mest effektiva. Betydelsen av ett ansvarsfullt agerande tycks för-givet-taget vilket leder till att det, enligt eleverna, sker få samtal där elever och lärare tillsammans problematiserar elevers ansvarstagande. Elevers och lärares strukturering av den "ansvarideologi" som är kopplad till ansvar för arbetet under studiepassen äger till stora delar rum i konkret handling snarare än i ord. Innebörden i elevers ansvar ligger därför främst i elevers och lärares praktiska medvetande, för att använda Giddens begrepp. Genom att det sker bli samtal om elevers ansvar extra viktigt för att inte det diskursiva medvetandet skall bli eftersatt. Enligt Giddens blir möjligheterna att förändra större om ett praktiskt medvetande också görs diskursivt. Ses ansvar och inflytande som nära kopplade till varandra så blir det än viktigare att kunna tala om både elevers och lärares ansvar för arbetet i skolan och de problem som ligger i detta ansvar.

Frågan om inflytande kan också diskuteras i relation till frihet. Är det så att ansvar förutsätter ett stort mått av frihet kan man fråga sig i hur hög grad lärare och elever kan lösa problemet med att många elever har svårt att ta eget ansvar för sina studier då skolan är en plats med så tydliga begränsningar för friheten. Dessa begränsningar är till exempel att skolverksamheten är obligatorisk och att det finns övergripande mål med verksamheten mot vilka eleverna ska bedömas. De fysiska förutsättningarna för verksamheten är också en viktig begränsning. Men frihet kan också ses i relation till skolans demokratiska uppdrag. Ges kopplingen mellan ansvar och inflytande en tydlig och konkret innebörd i skolverksamheten kan frihet innebära att kunna påverka livet i skolan. Men också denna frihet tycks vara svår att åstadkomma. Många elever tror att innehållet i undervisningen är centralt reglerad. Det finns en idé att kursplaner och läroplaner bestämmer både vad som ska studeras och i vilken ordning. Eleverna i undersökningen har också svårt att föreställa sig ett fungerande inflytande. Med lärares överordnade position är det de som måste inbjuda eleverna till att få reella möjligheter att påverka både skolarbetets form och

innehåll. För att inflytande inte ska kännas kaotiskt behöver elevers möjligheter att påverka bli formaliserade och tydliga. För att detta inflytande också ska bli en träning i demokrati fordras att elevers kollektiva kraft utnyttjas både i inflytandet och i det påföljande ansvaret. Också i mina reflektioner kring inflytande och ansvar återkommer jag till funderingar runt det individuella och det kollektiva. Frågan är om den individualism som elever och lärare ger ett så starkt uttryck för, och som betonas i beskrivningar av det högmoderna samhället, behöver betyda att både inflytande och ansvar saknar en kollektiv dimension. Är det oundvikligen så, att de regler och resurser som i dagens västerländska samhälle ligger som grund för elevers och lärares strukturering av elevers eget ansvar för arbetet i skolan, gör valet mellan inflytande och ansvar som individuellt eller kollektivt till ett icke-val? Enligt Giddens har aktörer alltid en möjlighet att handla på sätt som inte reproducerar rådande förhållanden. Reproduktion är dock normaltillståndet vilket också denna studie visar. Det högmoderna samhällets fokusering på individen stämmer väl med bilden av en elev som en mycket ensam individ som främst kan utöva ett individuellt, om dock begränsat, inflytande på sitt arbete.

Elever kan sakna grundläggande förutsättningar för att utföra och ta ansvar för skolarbetet

Elevers ansvar för arbetet i skolan är samtidigt både oändligt och starkt begränsat. Elevens individuella ansvar för att förelagda uppgifter blir gjorda och inlämnade i tid är individuellt och utan begränsningar. Samtidigt är ansvaret liksom friheten villkorad. Arbetsuppgifternas form och innehåll har mer eller mindre tydliga ramar. Eleverna måste också besitta en rad kompetenser för att kunna ta eget ansvar. Konsekvenserna om ansvaret inte efterlevs är kännbara. Viljan och förmågan att ta ansvar är ett av flera kriterier efter vilka elevernas arbetsinsats bedöms. Det är också ett sätt att skapa sig ett friutrymme då elever som visar sig kunna ta eget ansvar ofta ges större handlings- och rörelsefrihet än elever som inte har viljan och/eller förmågan att leva upp till de ansvarskrav som ställs.

Det är svårt att avgöra i hur stor utsträckning det är brist på förmåga att organisera det egna arbetet som hindrar elever att ta eget ansvar för sitt skolarbete. Säkert är i alla fall att detta är en vanlig förklaring bland lärarna och eleverna. Elevernas beskrivning av svårigheterna att ta eget ansvar refererar i högre grad till en upplevelse av skolarbetet som meningslöst. Undersökningen visar också att elever som har svårigheter att läsa och skriva löper en extra stor risk att förlora på en undervisning byggd på eget arbete och eget ansvar. Är

elever i svårigheter förlorare går det tvärt emot de intentioner som finns med att ge elever ett ökat friutrymme. En tanke är att ökad flexibilitet i undervisningen ska ge elever större möjlighet att disponera mer tid åt det som upplevs svårt. Samtidigt förväntas lärare få mer tid att under eleverns eget arbete ta på sig uppgiften som speciallärare och lägga ned extra tid på de elever som har svårt att lösa arbetsuppgifterna. Mina resultat visar att dessa intentioner är svåra att förverkliga. Elever väljer motvilligt uppgifter som upplevs svåra. När de tar sig an sådana uppgifter ligger motivationen ofta i att få uppgifterna gjorda och inte att lära och att öka sin kompetens. Att lägga ut studiepass betyder inte heller att lärare kan ägna mer tid åt elever i svårigheter. Under mina observationer var lärarna ständigt sysselsatta. De rörde sig runt för att serva eleverna, manade dem att arbeta, följde upp deras arbete, försökte skapa goda relationer osv. Tiden är splittrad och det är svårt att se hur lärare skulle kunna skapa sammanhängande tid för att mer planerat arbeta med mindre grupper av elever.

Arbetsuppgifternas innehåll har en bristfällig anknytning till elevernas livsvärld

Jag har teoretiskt en övertygelse om att skolans aktörer har både kraft och möjlighet att påverka det som händer i skolan. Det återspeglar sig till exempel i valet av Giddens struktureringsteori som teoretisk utgångspunkt. I undersökningen törnar denna övertygelse ständigt mot de begränsningar som finns i skolkontexten. Mina resultat visar att i elevernas och lärarnas strukturering av elevers ansvar för skolarbetet under studiepassen sker mer av reproduktion än förändring. Studiepassen reproducerar till stora delar skolundervisningens form och innehåll. De regler och rutiner som skapas och skapas i relation till studiepassen är till stora delar en reproduktion av skolan som system. Lärares och elevers sätt att utöva makt och motstånd är till stora delar en reproduktion av skolans maktstruktur.

Elevers och lärares syn på elevers ansvar och arbetet under studiepassen återspeglar i mycket en traditionell syn på skolans form, innehåll och relationen mellan lärare och elever. Men i mitt material ser jag samtidigt hur elevers och lärares arbete under studiepassen innebär att formen för undervisningen förändras. Jag ser också hur lärare och elever genom studiepassen tillsammans ”ruckar” på positioner. Jag tror att de förändringar som sker i skolan upplevs olika beroende på hur man riktar in blicken, vilka man studerar och på vilken nivå. För att kunna ta ansvar krävs ett visst friutrymme och en viss autonomi. Om ansvar ska innebära något utöver att följa givna normer och regler betyder

det att jag också indirekt studerat graden av friutrymme, autonomi och inflytande. Riktas blicken mot individnivå upplever många lärare att de ger elever ett relativt stort friutrymme. Många elever upplever också att de erbjuds en viss frihet och de sätter stort värde på detta. Många elever anser sig ha en stor autonomi då de anser sig ha full frihet att välja att inte följa skolans normer och regler. Vidgar man blicken och tar in konsekvenserna av elevers och lärares handlingar så erbjuder skolan ett mycket begränsat friutrymme och en autonom aktör blir i mycket en villfarelse. Vill elever lyckas i skolan krävs det att de tar ansvar genom att göra sina uppgifter och lämna in dem i tid. Konsekvensen om detta inte görs ses som ett misslyckande och innebär lägre betyg och/eller negativa omdömen. Frågan är i vilken grad en elev kan vara autonom? När ansvar relaterar till moral kopplas ansvar ofta till frihet. I skolsammanhang upplever jag att det är mer relevant att tala om ansvar i relation till inflytande och meningsfullhet. Ansvar i relation till inflytande har varit ett genomgående tema i avhandlingen. Av mina resultat uppfattar jag att ansvar i relation till meningsfullhet är ett lika viktigt tema. I min undersökning talar både lärare och elever till exempel mycket lite om att förändra undervisningens innehåll. Eleverna tror att innehållet är givet och förväntar sig inte att det ska kunna kopplas till deras egna erfarenheter eller deras egen livsvärld. De förväntar sig inte heller att bli berörda. Kunskap blir därför lätt något meningslöst och fritt från engagemang och känslor. Detta leder till ytterligare funderingar: Om skolans innehåll till stora delar syftar till att förbereda barn och unga för framtiden och inte att tillfredsställa omedelbara (kunskaps)behov, blir konsekvensen då ofrånkomligen ett svagt engagemang? Leder en privatisering av undervisningen till att elever får svårare att se sammanhang och att innehållet i undervisningen därmed blir fragmentiserat och därför uppfattas som ointressant? Leder detta också till att ansvaret för det egna arbetet blir mindre meningsfullt då ingen mer än eleven själv är beroende och har glädja av att göra en uppgift och lära ett innehåll?

10.4 Undersökningsresultatens hållbarhet och generaliserbarhet

Då undersökningen startade som ett av forskningsprojekten i utbildningsdepartementets försöksverksamhet med arbetet utan timplan är samtliga lärare och elever som intervjuats deltagare i denna försöksverksamhet. Det betyder att förutsättningarna för undervisningen i de skolor som ingår i min undersökning officiellt är annorlunda än skolor som inte ingår i

försöksverksamheten. Frågan blir då om mina resultat bara kan vara giltiga på skolor som ingår i timplaneförsöket? Mycket talar för att så inte är fallet. Ett ökat elevansvar har länge stått på den svenska skolans agenda. Utlägg av tid då elever förväntas själva styra sitt arbete har gjorts även utan timplaneförsöket (se t.ex. Blossing, 2004; Carlgren, 2005; Österlind, 1998). Jag minns själv hur vi var några mellanstadielärare som i mitten på 1970-talet envisades med att lämna in scheman som bara angav skoldagens start- och sluttider och hur skolledningen hade svårt att acceptera detta. De skolor som ingår i undersökningen ges i och med medverkan i timplaneförsöket officiellt större flexibilitet men det betyder inte automatiskt att elevers ansvar för skolarbetet är större eller mindre än i skolor som inte ingår i försöket. Då skolor fick anmäla sitt intresse att delta i timplaneförsöket antas att välmotiverade skolor och skolor som redan arbetat enligt försökets intentioner varit överrepresenterade (Lundahl *et al.*, 2005a). I den kommun i vilken jag genomförde min undersökning var samtliga skolor med i timplaneförsöket. Det gör att chansen är stor att motivationen för projektet varierar vilket också visar sig i lärarintervjuerna. Jag antar att skolornas deltagande i timplaneförsöket därför inte har en avgörande betydelse för elevers och lärares syn på och erfarenhet av elevers ansvar.

Det finns en skevhet i min undersökning som har sin grund i avhandlingsarbetets startpunkt, arbetet i timplaneförsöket. Syftet med de inledande lärarintervjuerna var att kartlägga lärares arbete i en skola utan timplan. Det betyder att fokus under dessa intervjuer inte låg på elevers ansvar för sitt skolarbete och arbetet under studiepassen. Ur dessa intervjuer framträdde sedan avhandlingens problemområde. Observationerna under studiepassen och elevintervjuerna lades sedan upp med fokus på elevers ansvar. De uppföljningsintervjuer som genomfördes med lärarna hade som syfte både att följa upp intervjuerna om timplaneförsöket och få information om lärarnas syn på elevers ansvar för skolarbetet. Vid bearbetningen av intervjuerna visade det sig problematiskt att lärar- och elevintervjuer inte tydligt ”följdes åt”. I lärarintervjuerna fanns ansvar inte som ett tydligt tema. Detta gjorde dem svårare att bearbeta i relation till vissa delar av elevintervjuerna. Främst gäller detta kopplingen mellan ansvar och inflytande. I lärarintervjuerna framträder inte lärares syn på inflytande med samma skärpa som i elevintervjuerna. Samtidigt kan den undanskymda roll som inflytande spelar i lärarintervjuerna också säga något om den betydelse lärare ger detta inflytande. Sätter man detta i relation till andra undersökningar om elevinflytande så är det inte helt

osannolikt att det utrymme inflytandet får i intervjuerna ändå speglar den betydelse det spelar i lärares och elevers vardagsarbete.

Att söka mönster i elevers och lärares strukturering av elevers ansvar för skolarbetet inbjuder till en rad olika tolkningsmöjligheter. Jag har försökt att i presentationen av mina resultat hålla mig så nära mina respondenters röster som möjligt för att öppna möjligheter för läsare att göra egna tolkningar. Samtidigt har jag under arbetets gång gjort en rad val som innebär att tolkningsmöjligheterna begränsats. Ett sådant är det sätt på vilket jag valt att beskriva det högmoderna samhället och dess ideologiska strömningar. Att ta hjälp av Giddens, Beck och Bauman för att beskriva det högmoderna samhället gör att sökarljuset riktas mot specifika tankemönster. I relation till mitt undersökningsresultat hamnade individualismen i fokus och det uttryck denna får i elevers och lärares syn på ansvar för skolarbetet som ett individuellt projekt. Det är intressant att fundera över vilka ideologiska strömningar som framträtt om jag valt att beskriva dagens samhälle utifrån ett postmodernt perspektiv. Jag tror inte att individualismen varit mindre framträdande men tolkningen av densamma hade troligtvis blivit en annan.

10.5 Slutord

Jag har försökt beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet. Jag har inte använt mitt empiriska material med syfte att belysa synen på ansvar utifrån faktorer som kön, etnicitet och klass. I min beskrivning av ”ansvar som ett skolfenomen” har jag endast gett korta glimtar av studier som har sådana utgångspunkter. Här finns mer kunskaper att hämta. Men säkert finns det också behov av fortsatt forskning om elevers ansvar utifrån skiftande utgångspunkter.

Eftersom en fråga lätt leder till flera nya har det svåraste varit att sätta punkt för detta arbete. Jag har valt att som avslutning presentera de två frågor som jag just nu är mest intresserad av att studera vidare:

- Kan det finnas en oanad kraft i att se ansvar för skolarbetet som ett gemensamt ansvar?
- Kan en återintroduktion av begreppet medansvar påverka synen på elevers och lärares ansvar i skolan?

Summary

Introduction

Responsibility is a central concept in the school context. In this study I contend with the concept of responsibility. The focus is on the systems of ideas and values that are expressed in views on pupils' responsibility for their schoolwork. The departure point for the study is the ways in which pupils' responsibility is expressed in the pupils' and teachers' school day and the ways in which pupils and teachers talk about this responsibility. This is placed in relation to a more official school ideology expressed in the national curriculum. Against this empirical background reflections are made on the more general ideological flows in the high modernity.

Background

The background to the study is a pilot scheme for increased school autonomy in timetable allocation led by the Department of Education (SOU, 2004:35, 2005:101). A number of universities were awarded research grants in connection with the trial. The aim of the research at the University of Karlstad was to map the possible changes that occur in teacher' ways of thinking and acting in a school with increased autonomy regarding timetable allocation. This mapping (Söderström, 2005b) showed that demands on pupils to take responsibility for their schoolwork have increased in Swedish schools. This change is not only connected with the increased autonomy for timetable allocation. Many teachers experienced this change as problematic as they thought that many pupils could not or would not take this responsibility. The difficulties experienced by teachers to make pupils take responsibility for their schoolwork form the starting point for this study.

Aim

The aim of my study is to describe and understand pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for their schoolwork and how this relates to a more comprehensive ideology of school and today's high modernity.

The official school ideology is to be found in curricula and other policy instruments. The policy documentation is the official chart according to which the school's actors are expected to navigate. This chart reflects, and is reflected in, the ideologies of the high modernity. The policy instruments that steer school activities have been achieved through political compromises, which makes the entire purpose of school ideologically loaded. The manner in which the policy instruments describe pupils' responsibility expresses a number of more general ideas and values that are concerned with views on e.g. humanity/pupils, learning and society. At the actors' level pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for their schoolwork, both in pupils' and teachers' verbal and practical actions, are expressed. Here ideas and values that are related to more comprehensive thoughts regarding humans, learning and society can be discerned. Herein lies a dimension of power that allows certain ideas and values to have a greater impact than others.

The concept of ideology is complex. My use of the term is close to that of Giddens (1979), as by ideology I mean the conscious and/or subconscious systems of thought that make pupils' responsibility in the school world understandable. These systems of thought are expressed both verbally and in practical actions. Even though there is some inconsistency in the systems of thought that concern pupils' responsibility, they do however still express certain underlying patterns of ideas, thoughts, and values concerning society, humanity and learning. The differences in the actors' power positions allow certain ideological patterns to have a greater impact than others.

Responsibility as a moral phenomenon

To take responsibility has two main meanings: to respond to set rules, or to respond to a situation (Bauman, 1996; Johansson, 1998). When linked to schools then responsibility can, on the one hand, involve pupils following the rules and norms established for school activities. On the other hand, responsible behaviour means that pupils develop the ability to themselves reflect on the rules and norms that are in place and in concrete situations form their own standpoints concerning the meaning of responsible behaviour. Both meanings infer a certain degree of uncertainty. Through changes in high modernity (see e.g. Bauman, 1996, 2002; or Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1996, 1997) this uncertainty has become markedly obvious. This uncertainty also influences both pupils' and teachers' everyday school life. At

the same time, increased individualism means that the autonomous pupil is paid tribute as an ideal. Pupils are expected to both follow the rules and norms set for schoolwork and act autonomously and on their own responsibility.

Responsibility is closely related to freedom, free will, influence and democracy. If responsibility means that pupils shall respond to norms and rules already established then a greater sphere of freedom, which also limits influence, is not a requirement. The greater the demand is for pupils to be able to take an autonomous standpoint, the greater the sphere of freedom required and even greater influence is required too. The development of pupils' own responsibility becomes an essential part of schools' democratic fostering.

As regards responsibility in relation to others then proximity and distance are important for how a responsible attitude is constructed and upheld (Bauman, 1991, 1996). In close relationships it is easier to act responsibly from a sense of internal conviction and feelings. From this "proximity-ethical" reasoning one could form the conclusion that the proximity and distance a pupil feels for his/her schoolwork rests on the proximity and distance a pupil feels for herself/himself. It is difficult to imagine a greater proximity than that to one's own ego.

Responsibility as a school phenomenon

Schools' official ideology in relation to pupils' responsibility: The emphasis on children's and young people's own responsibility has increased both in reports concerned with schools and in the schools' curricula. Ideologically, the concept of responsibility has had a more obvious coupling to the concept of democracy. Included in their fostering to become members of a democratic society it is necessary that pupils are granted influence and this calls for responsibility. A member of a democratic society is thus a citizen who takes responsibility. The pupil group as a collective force regarding responsibility and influence is not emphasised in the official ideology of responsibility for schools, in spite of the fact that societal changes in a democratic direction have often been collective endeavours.

Research on responsibility in schools: Research that deals with the Swedish school today describes a development towards even more pupil autonomous schoolwork, an increased emphasis on pupils' own responsibility and self-

disciplining, as well as a changing relationship between teachers and pupils (see e.g. Carlgren, 2005; Granström, 2003; also SOU, 2005:102; Österlind, 1998). There are clear parallels between the invisible pedagogy (Bernstein, 1997) and the autonomous schoolwork. Much responsibility is laid on the pupils to plan and do their schoolwork as well as they themselves being involved in evaluating their work input versus the school's goals. Behind this seemingly greater freedom an extensive monitoring apparatus exists which, to some extent, is implicit and indistinct (Söderström, 2005). The pupils' work is assessed against the goals that teachers have drawn up. These goals are more or less clear to the pupils (and even to the teachers). Simultaneously there are goals that are imbedded in the actual way of acting and being as a pupil. A competent pupil should exercise self-discipline and work with the right things in the right way, which involves having acquired a goal-related way of thinking and acting.

Most classroom studies show that there are pupils who find it difficult to cope with more or less autonomous work (Bergqvist, 1990, 2001; Carlgren, 1997; Granström & Einarsson, 1995). There are a number of explanations for this finding, for example that many pupils perceive schoolwork as meaningless. Amongst other things this meaningless is due to a lack of influence over the teaching content and way of working, and a fragmentation of knowledge.

In studies that directly focus on the problem of responsibility, there are descriptions of pupils' ambiguous attitudes towards their own responsibility and its meaning (Bacon, 1993; Lyngsnes, 2004; Permer & Permer, 2002). To be left with responsibility of one's own can be experienced as chaotic and frightening. To take responsibility for one's own work can feel like an external compulsion and/or as an internal conviction. Lyngsnes' (2004) study shows how teachers can act within the framework of the invisible pedagogy and which consequences this has for pupils' views on their own responsibility.

When school activities are described from a societal perspective then the school's reproductive function is the centre of attention (see e.g. Bourdieu, 1973). This is due to the school's function in society and the preconditions for the activities. In spite of changes in the form and content of activities, the fundamental foundation of activities is often described as unchanged. From this perspective the increased emphasis on pupils' own responsibility for their schoolwork conceals a traditional endeavour to preserve the existing power

relations in society and/or the power relations within the school. The demands for pupils' own responsibility become a way of disciplining

It is easier to form a picture of school activities as predetermined. This is shown in studies of schools at a comprehensive level (see e.g. Arnot, 2004; Bernstein, 1997, 2000/1996; Jönsson et al., 1993; Willis, 1983). In studies conducted at school and classroom levels, the actions of individuals and groups have a greater importance. This is e.g. seen in research studying school activities from a gender perspective (see e.g. Skolverket, 2005; Öhrn, 2001).

The ideology that is reflected in pupils' and teachers actions' during "study time"⁴⁸, is related to school research at both classroom, school and societal levels. Work during study time is an example of an autonomous method of working. These study times offer much freer time and scope that pupils are expected to both want and take responsibility for. The school's official ideology in relation to pupils' responsibility is expressed in policy documents and is linked to the school's mission to foster members of a democratic society. The ideology of responsibility at classroom and school levels influences and is influenced by the school's task as a societal institution and the immediate society's ideological currents. My own study takes its starting point in pupils' and teachers' actions during study times. These actions are both verbal and non-verbal and bear conscious and/or subconscious ideas and thoughts on society, humanity and learning that influence and are influenced by the context.

Theoretical starting points

The analysis of the empirical material takes its theoretical point of departure from my interpretation of Giddens' theory of structuration (Giddens, 1984) and the concepts: structuration, rules, resources as well as discursive and practical consciousness. It has also been influenced by Stones' development of Giddens' theory (Stones, 2005).

The study starts out with an analysis of the actors' actions during study times and pupils' and teachers' structuration of the meaning of "taking responsibility for schoolwork". This structuration can be expressed as discursive

⁴⁸ Designation for the teaching/lesson time when pupils in my study are expected to plan and carry out work based on own responsibility.

consciousness, in pupils' and teachers' ways of speaking about responsibility. It is also possible to find this as practical consciousness in pupils' and teachers' actions in the common everyday work. It is not unusual to find there is a discrepancy between the discursive and the practical consciousness which sometimes is due to pupils and teachers acting in a complex reality which they have no knowledge of and have no control over all aspects of this reality which in turn leads to a number of actions having unintended consequences.

In order to understand pupils' and teachers' structuration of pupils' responsibility, a mapping out of the rules that steer pupils' responsibility during the study times as well as the actors' resources. Rules can be comprehended as underlying codes that arise from the daily interaction and that are expressed in actions. They can be regarded as maps the actors can navigate from but at the same time they are constantly possible to re-interpret and change. Resources form the assets that actors mobilise in order to get things to happen and are concerned with actors' power and positions of power.

Pupils and teachers act within the context that constitutes the school. Here, pupils and teachers together produce and reproduce their knowledge on taking responsibility. Simultaneously, the school is a societal institution with a specific task that has created a special culture and special traditions. This leads to external structures existing within the school that the school's actors find it hard to influence. The position as teacher or pupil, respectively, is asymmetrical and is afflicted with a number of situation-specific areas of knowledge that are not only created in subconscious interaction. The rules and norms that are imbedded in the school as a system, create conditions for pupils' and teachers' actions. Many of these are taken for granted and form the basis of actions more or less not reflected upon.

The school's official ideology of responsibility can be found in the school's policy documents and state reports. These are expected to be a guiding light for the school's actors. The school's policy documents are political compromise documents that reflect the ideology that is intended to steer school activities. By studying teachers' and pupils' discursive and practical consciousness and comparing it vis-à-vis the concept of responsibility and then comparing this with the school's policy documents, there is reason to presume that it is also possible to gain increased knowledge of the ideological assumptions that are expressed in teachers' and pupils' everyday interaction. These ideological

assumptions can be compared with the ideological patterns that can be found in the description of pupils' responsibility in relation to the school's policy documents.

School is a societal institution with a core mission in society to educate and foster children and young people. Pupils' and teachers' structuration process becomes understandable only if it is placed in a larger social and cultural context. There one finds the extreme structures that form more difficultly influenced terms and preconditions for responsible actions during study times. The study times become a small portion of a complex reality. In order to capture some of this complexity I have chosen to position pupils' and teachers' structuration of the pupils' own responsibility during the study times in relation to descriptions of the role of the school in society and in descriptions of the ultra-modern society. This leads to the following precise clarification of my study.

Problem precision

The aim of my study is to describe and understand pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for their schoolwork and how this relates to a more comprehensive ideology of school and today's high modernity. More precise questions are:

1. What meaning do pupils and teachers place on pupils' responsibility for schoolwork?
2. Which rules are creative and are created in pupils' and teachers' structuration of pupils' responsibility for their schoolwork?
3. How does pupils' and teachers structuration of pupils' responsibility for their schoolwork looks like in a power perspective?
4. What can be seen as production and reproduction of the school's form and content in the teachers' and pupils' structuration of pupils' responsibility?
5. What ideological content emerges in pupils' and teachers' structuration of pupils' responsibility for their schoolwork?
6. How does this ideological content relate to a more general school and societal ideology?

In this summary I will concentrate on questions 1, 5 and 6.

The design of the study

The study was conducted as a qualitative study in a smaller municipality in southern Sweden.

Table 1: The study's disposition over time

| Autumn 2001 | Spring 2002/spring 2003 | Spring 2004 |
|--|---|---|
| Interviews with 22 teachers in four work teams yrs 6-9 | Observations during study time in one of the interviewed work teams and interviews with four 72 pupils in 19 interview-groups | Follow-up interviews with teachers in the work teams' yrs 6-9 |

The interviews with twenty-two teachers in 2001 are part of a more extensive study of seventy-five teachers' attitudes towards working without a national timetable** (Söderström, 2002, 32005). In this study the problem area for this thesis crystallised, i.e. pupils' responsibility for their schoolwork.

In this way the thesis becomes an in-depth study departing from interviews in 2001. The study will give both teachers' and pupils' perspectives on pupils' responsibility for their schoolwork and therefore consists of interviews with teachers and with pupils and observations during study times.

The teachers were interviewed individually. Observations were made during fifteen study times and field notes were made in the form of running records. The pupil interviews were conducted as group interviews. All in all sixty-eight pupils took part in nineteen interview groups. During the interviews conversations on work during study times in relation to the pupils' responsibility for their schoolwork were conducted. Observations of incidents during study times formed the basis for the interviews.

Processing and analysis of the empirical material: The core concepts in Giddens' structuration theory have been the template by means of which I have interpreted my material. The analysis has been made at two "levels": group/individual level and system/institutional level and carried out in three steps:

Step 1 – analysis of the actors’ verbal and practical consciousness starting out from the concept of rules and resources.

Assumption: Responsible acts during study times are steered by the rules that evolve in interaction between teachers and pupils. These rules can involve a production (change) or a reproduction of views on acting responsibly. Teachers’ and pupils’ positions of power create different opportunities to change or create routines for actions.

Questions that have governed this analysis are: What rules are formulated for schoolwork during study times? What image do they generate of views on responsible behaviour? How does the joint structuration of the rules for responsible behaviour affect pupils and teachers, respectively?

Step 2 – analysis of the school context with the help of the concepts: routines, reproduction and change.

Assumption: Pupils’ and teachers’ structuration of acting responsibly is influenced by the preconditions for the school’s activities already in existence. In the school as a system, rules and resources are reproduced over time.

Questions that have governed this analysis are: Which routines are constituted from the rules created for pupils’ taking responsibility during study times? What in pupils’ and teachers’ structuration of pupils’ responsibility for their schoolwork can be interpreted as reproduction or change in the school as a system?

The reason to work side by side with both these points of departure in the analysis is to make visible both the possibilities and the boundaries that are to be found in, and created around, the actors’ actions. In the following Results section, the ambition is to create a comprehensive picture as seen from the perspective of the two levels of the analysis.

Step 3 – analysis of pupils’ and teachers’ views on pupils’ responsibility in school and societal ideology.

Assumption: In pupils’ and teachers’ discursive and practical consciousness ideas, values and norms for actions appear at the actors’ level. In turn this is related to a more comprehensive school and societal ideology.

Questions that govern this analysis are: Which values and norms concerning pupils' responsibility are expressed in pupils' and teachers' view on pupils' responsibility? How can one interpret the relation between this ideology of responsibility and a) the ideology expressed in the school's policy documents b) the ideology that is stated as characterising high modernity.

Results and reflections – Pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for their schoolwork

In the description of teachers' and pupils' responsibility for the work done in school a number of more or less obvious ideological contents appear. I have chosen to present the ideological consensus as well as what these ideological contents can be considered to convey on the views on learning, pupils and the school's democratic mission.

The discursive consensus: Discursive consensus does exist between pupils and teachers concerning the meaning of pupils' responsibility for their schoolwork. The responsibility for schoolwork is a taken-for-granted concept that means that pupils do the assignments teachers have given them and hand in these assignments on time. The discursive consensus points to there not existing any value relativism in relation to pupils' responsibility for their schoolwork.

It can seem difficult to understand the consensus that the interviewed pupils and teachers express as a common perception that we live in a pluralistic society where common values and norms are being broken down, (see e.g. Bauman, 2002; Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1996). According to Berger & Luckman (1995) the establishment of institutions is a way of vaccinating oneself against a feeling of meaninglessness and norm relativism. Schools can be assumed to play an important part in the attempt to find a common creation of meaning with the aim of keeping society together. Perhaps schools are one of society's institutions that still play this role. My study shows, however, that the view of responsibility that is expressed in pupils' and teachers' discursive consciousness is built upon a traditional view of school activities and the relationship between teachers and pupils. The teacher formulates the assignments and sets up rules for their accomplishment, while pupils are held responsible in relation to these rules.

Pupils and teachers are also unanimous about how the pupils' taking of responsibility works in practice. Both teachers and pupils are of the opinion that it is difficult to get all pupils to follow the rules and norms that are set out for schoolwork. If one regards the ideology as something that is structured both discursively and practically, then it is quite enthralling to reflect over why responsibility for schoolwork does not work and if responsibility during study times is something more than just doing the tasks that teachers have decided upon.

Responsibility and learning: As in Bacon's (1993) study, the pupils in my study describe responsibility for schoolwork as doing tasks and not about learning any content. Responsibility becomes part of a "doing-culture" where knowledge is not the outcome that pupils consider they get from doing schoolwork. The teachers link pupils' responsibility for schoolwork to an endeavour to individualise teaching. The idea is that pupils have different prerequisites and needs and that these can be met with if pupils are given the time to more freely, and on their own responsibility, plan their studies. Pupils also make this coupling as the ideal assignments are seen as those that do not require any help from teachers or any collaboration with other schoolmates. Work during study times can be seen as an expression of a privatisation of teaching when pupils work with the same assignments but from an own study plan based on their individual goals.

When learning is regarded as an individual/private project this leads to responsibility also being seen as something individual/private. The freedom offered during study times is used both by teachers and pupils to socialise and create good relationships. This has consequences for pupils' responsibility for their schoolwork, as relationships are not created through schoolwork but in spite of it.

Responsibility and pupils' views: In pupils and teachers' views on responsibility a number of quite different images of pupils emerge. Pupils are lazy and want to do as little as possible but getting the greatest possible rewards in the form of their grades. Pupils are rational and expend their energy on whatever gives them rewards. Pupils are steered by what they feel inclined to do and really only want to do what is fun. Pupils take responsibility but not always on the school's terms.

The institutional codes for responsible behaviour are quite clear and do not leave much scope for independence and autonomy. In practical actions however there is, according to pupils, an opportunity to choose to not always do assignments. Those who choose not to take responsibility for their schoolwork, only have themselves to blame. The shortcomings that involve pupils not being able to do their tasks, such as inadequate reading and writing skills, are seen as the pupil's own fault. A pupil's own skills and competences are expected to be sufficient to solve tasks in school and if not, then this is the pupil's own problem. At the same time as the pupils project an image of they themselves actively steering and being responsible for their actions, they say they are steered by a daily routine they do not appear to have any possibility of influencing.

Pupils learn that taking responsibility for schoolwork means being left to one's own resources and one's own needs. The individual choices are held forth as endless as long as the pupil is prepared to take the consequences of his/her choice. In the school context this choice involves not taking responsibility for work tasks, in reality a "non-choice", as this has unwished for consequences in the assessment of pupils' school achievements.

Responsibility as a democratic principal: The distinct coupling between responsibility and influence that is expressed in the school curriculum is not discernable in pupils' and teachers' views on responsibility. Pupils are given some influence on which of the teacher's assignments they will choose to work with during study times. However, they are not invited to partake in the task of creating rules and routines for their work, or to influence the content of schoolwork assignments, or the school's working environment. Both pupils and teachers regard it as natural that it is the teachers who shall decide the content of the work. Pupils inquire mostly about influence over the amount of work and questions related to personal domains.

At the same time as pupils do not directly ask for greater influence, it is just this lack of influence over schoolwork's form and content that is one of the most important causes of pupils finding it difficult to take responsibility for schoolwork. The content of the work is experienced as meaningless. The organisation of study times is not regarded as promoting taking responsibility. The teaching has not adapted to the pupils' prerequisites and needs.

The insecurity that is said to characterise life in the ultra-modern society of today is also expressed in pupils' and teachers' views on responsibility. Many teachers experience insecurity in relation to the demands for increased freedom for pupils. This insecurity risks increasing when responsibility is not accompanied by clearly organised influence. The pupils' image of influence is somewhat chaotic and teachers' difficulties in creating a formalised form of pupil influence enfeeble the picture of responsibility as one of the democratic principles.

Discussion

In pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for their schoolwork an ideological content is expressed which is consistent with the picture of ultra-modern society as a society characterised by individualism. This individualism colours views on both learning and individual/pupil. In turn this means that the ideology that is regarded by many as an expression for the dominating class's ideology (see e.g. Giddens, 2005) is reflected in pupils' and teachers' views on pupils' responsibility for schoolwork. A result that may not be a surprise but which, at least in Swedish research on schools, has seldom been elucidated empirically.

The picture of high modernity as a society where traditional values have lost their grip on human beings' thoughts and actions is not confirmed in my study. The views expressed by both pupils and teachers concerning pupils' responsibility and work during study times, show a traditional view of the school's form and content, the school as a system as well as the power structure of the school. At the same time the freedom and scope during study times creates opportunities to change both the school's form, content and power structure. Freedom during study times is, for example, used by both pupils and teachers to take responsibility for social relationships.

When the school wants to give pupils increased responsibility for their schoolwork, the aim is to increase the pupils' sense of freedom, participation and motivation. The increased responsibility should also increase the pupils' opportunities to themselves have control over their study results. Pupils who choose to take major responsibility also increase their possibilities of getting good grades. These are praiseworthy intentions. Simultaneously I see great risks with this basic point of view having had such a strong impact in the compulsory

school. I also reflect over a number of the factors that cause pupils' responsibility for their schoolwork to be difficult to live up to, through these intentions.

Schoolwork is not a natural starting point for building relationships and creating a feeling of solidarity. In pupils' and teachers' structuration of pupils' responsibility for schoolwork, the high modernity's view of the individual as autonomous and self-governing becomes visible. Simultaneously a lone individual completely reliant on himself/herself appears. During the study times another kind of taking responsibility is enacted: that towards the social relationships. Pupils' maintain relationships with their classmates and their teachers while the teachers maintain relationships with their pupils. This responsibility occurs alongside schoolwork and many times is a hindrance to the responsibility the pupils are expected to take for their work. Responsibility for social relationships is unconditionally a collective responsibility. Responsibility for schoolwork is primarily regarded as being individual. It is interesting to toy with the idea that also pupils' responsibility for schoolwork of necessity should be a collective concern. This would challenge the official school ideology's emphasis on pupils' responsibility for their own work. The responsibility for social relationships could be integrated into and through work and not as now at the cost of this work.

It is difficult to determine just how conscious pupils and teachers are concerning the study times' importance for developing social responsibility. In the teacher interviews the observations carried out during study times are not referred to, but in all the interviews it emerged that teachers place much value on developing good relationships with their pupils. They mean that this promotes a secure and agreeable atmosphere, which in turn encourages a good climate for learning. During the observations relationship building was taking place and this was confirmed in the pupil interviews. If it is not obvious to both teachers and pupils that one of the most important functions of the study times is to develop a social responsibility, then there is a risk that the power positions among the pupils, which perhaps do not always favour a good, secure learning environment, are reinforced. Those pupils who are popular strengthen their popularity and those who are on the periphery of the collective may risk becoming outsiders more and more.

Learning is not experienced as the goal for work: It is important to reflect over what consequences there can be from learning on one's own responsibility being firmly associated with doing tasks and not actually leading to learning. Learning and doing can be regarded as intimately entwined. In school it is demanded that teachers and pupils together conduct a dialogue on the responsibility/reason for doing things is to learn. There is an obvious risk that learning on one's own responsibility otherwise becomes superficial and mechanical as responsibility is seen as the same as doing the tasks one has been given and not learning a content. Would this appear differently if teachers and pupils developed a joint responsibility for learning? Lyngsnes (2004) shows in her study that a consciously explicit, shared responsibility creates a taking of responsibility with greater depths. The privatisation of learning and responsibility that is characteristic of the study times involves a risk that pupils and teachers do not regard themselves as sharing a joint project where the endeavour is to create meaning together. The content of the work does not become a joint concern.

Pupils' influence over the form and content of schoolwork is poor and pupils are not given any training as to how they can achieve effective and meaningful influence. The teachers have primarily two strategies concerning confronting pupils who have difficulties in taking own responsibility. Either the problem is blamed on the individual pupil who is urged to change his/her way of behaving and/or the teachers take upon themselves the responsibility for steering up the teaching and reducing the pupils' freedom. The latter strategy seems to be a solution that even pupils regard as the most effective. The importance of acting responsibly is taken for granted which can be one cause of there being so few dialogues where pupils and teachers together problematise pupils' responsibility. Pupils' and teachers structuration of the ideology that is coupled with responsibility for schoolwork, mainly takes place in concrete actions instead of in words. The meaning of responsibility is therefore mostly situated in pupils' and teachers' practical consciousness. Through few dialogues taking place about this responsibility, the discursive consciousness becomes neglected.

If responsibility demands great freedom then it is not certain that this is achieved in the school, as it is an institution with well-defined boundaries. These boundaries are e.g. that school activities are compulsory and there are general goals for activities against which the pupils are assessed. The physical preconditions for the activities are also an important boundary. Yet freedom

can also be viewed in relation to the school's democratic mission. If the coupling between responsibility and influence is given a distinct and concrete meaning in the school activities, this can mean that pupils have greater opportunities to influence life in school. Within this opportunity there lies freedom but this freedom too seems difficult to achieve. Many pupils think that the content of the teaching is centrally regulated. At the same time they find it difficult to imagine their having any effective influence. Through the teachers' superior position it is they who must invite the pupils to have genuine opportunities to influence both the form and content of their schoolwork. In order for influence not to feel chaotic, pupils' possibilities to influence need to be formalised and distinct. For this influence also to become an exercise in democracy it is necessary that the pupils' collective power be harnessed, both regarding their influence and the ensuing responsibility. The question is if the individualism that pupils and teachers alike give such a strong impression of, and which is emphasised in descriptions of the ultra-modern society today, needs to mean that both influence and responsibility lack a collective dimension. Is it unavoidably the case that the rules and resources in western society today that are the foundation of pupils' and teachers' structuring of pupils' own responsibility for their schoolwork, make the choice between influence and responsibility individually or collectively into a non-choice? According to Giddens the actors always have the possibility to act in a way that does not reproduce the existing conditions. Reproduction is however the normal state of things, which this study shows too. The ultra-modern society's focus on the individual corresponds with the picture of the pupil as a very lonely individual who primarily can impose an individual, if however limited, influence on his/her schoolwork.

Pupils can lack the basic competence for doing and for taking responsibility for their schoolwork.

Pupils' responsibility for schoolwork is simultaneously both unending and extremely limited. The pupils' individual responsibility for the assigned tasks being done and handed in on time is individual and without limits. At the same time responsibility, as is freedom, is conditional. Work assignments' form and content have more or less distinct frames. The pupils must also command a number of competences in order to take own responsibility. The consequences if this responsibility is not lived up to are considerable. The will and ability to take responsibility is a criterion according to which pupils' work efforts are assessed. It is also one way of creating one's own free space, as pupils who

show they can take responsibility are often given greater freedom of action and movement than other pupils who do not have the will to and/or ability to live up to the demands placed upon them.

It is difficult to determine to what extent it is the lack of ability to organise one's own work that hinders pupils from taking responsibility for their schoolwork. One thing is certain; this is a common explanation among teachers and pupils. Pupils' descriptions of the difficulties in taking responsibility to a great extent refer to experiencing schoolwork as meaningless. The study also shows that pupils who have reading and writing impairments run an extra large risk of being the losers in education based on own work and own responsibility. If the pupils with impairments are the losers, then this is the exact opposite of the intentions involved in giving pupils increased freedom, as one intention is that increased flexibility in their education will give pupils greater opportunities to utilise more time for what is experienced as being difficult. At the same time teachers are expected to have more time during pupils' study times to take on the role of special needs teachers and devote more time to those pupils who find it difficult to resolve work tasks. My results show that these intentions are hard to live up to. Pupils very reluctantly choose tasks that are experienced as difficult ones. When they do start work on such tasks their motivation often is getting the work done and not to learn i.e. to increase their competence. Nor does timetabling study times mean that the teacher can spend more time with pupils experiencing difficulties. During my observations the teachers were constantly occupied. They moved around to monitor pupils, encouraged them to work, followed up their work, endeavoured to create good relationships etc. The time is fragmented and it is difficult to see how teachers would be able to create coherent time for more planned work with a smaller group of pupils.

There is an inadequate coupling between the school's work assignments and the pupils' way of life. Theoretically I have a conviction that the school's actors do have both the energy and opportunity to influence what takes place in school. This is reflected, for instance, in the choice of Giddens as theoretical point of departure. In the study this conviction constantly collides with the limitations that are found in the school context. For example, in my results it is shown that: Study times to a great extent reproduce the form and content of the school's education and teaching. The rules and routines that create, and are created in relation to, the study times to a large degree are a reproduction of the

school as a system. Teachers' and pupils' ways of wielding power and opposition to a large extent are a reproduction of the school's power structure.

I believe that the changes that are taking place in schools are experienced in different ways depending on what one focuses, who is studied and on the amount of autonomy. In order to take responsibility a certain amount of freedom and some autonomy is a necessity. If responsibility is to signify something beyond following given rules and norms, it means that indirectly I too study the degree of freedom and scope, autonomy and influence. If one's gaze is turned towards the individual level, then many teachers feel that they allow the pupils a relatively large amount of freedom and scope. Many pupils do experience that they are granted a certain amount of freedom and they do attach value to this. Many pupils believe themselves to have a large degree of autonomy as they think they have full freedom to choose not to follow the school's norms and rules. Is one widens one's horizon and includes the consequences of pupils' and teachers' actions, then the school offers very limited freedom and an autonomous actor becomes, in many respects, a delusion. If pupils want to improve in school this necessitates their taking responsibility by doing their tasks and handing them in on time. The consequences if this is not the case are the pupil being seen as a failure and getting a lower grade and/or negative assessments. The question is to what extent can a pupil be autonomous? Perhaps there is a reason that the school chooses to regard responsibility in relation to influence and meaningfulness rather than in relation to freedom. Responsibility in relation to influence has been a theme in the thesis both in relation to the actor and system levels. From my results I perceive that responsibility in relation to meaningfulness is just as important a theme. For example, in my study both teachers and pupils speak very little about changing the content of the education. Pupils believe that the school content is given and do not expect that it will be coupled to their own experiences or their own way of life. Nor do they expect to be affected. Knowledge therefore easily becomes something meaningless and free from commitment and feelings.

Because one question easily leads to a couple of new ones it is difficult to put an end to this study. As an end I have chosen to present two questions I would like to go on studying:

- Can there be an unforeseen power behind regarding responsibility for schoolwork as a collective responsibility?
- Can a reintroduction of the concept “medansvar” = joint liability influence the view on pupils’ and teachers’ responsibility in school?

Referenser

- Aasen, P. (1992). Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori. I A. Petter & A. Oftedal (red.), *Takten, takten, pass på takten* (sid. 25-65). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Alm, F. (2003). *Skolämnena och alternativen: schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Althusser, L. (1976). *Filosofi från proletär klasståndpunkt*. Urval och redigering av G. Therborn, Köthen, DDR: Bo Cavefors Bokförlag.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1961). Bildningens kris. I T. Kroksmark (red), *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Arendt, H. (1954/1993). The Crisis in Education. In H. Arendt (Ed.), *Between Past and Future*. New York: Penguin books.
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1995). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G., & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Arnot, M. (2004). *Educating Learner-citizens for social change: a gendered approach to citizenship education in contemporary society*. Paper presented at the NFPF/NERA Conference, Reykjavik, Island.
- Aspelin, G. (1972). *Karl Marx som sociolog*. Halmstad: Gleerup/Lund.
- Augoustinos, M. (1998). Social representations and ideology: towards the study of ideological representations. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social*. (pp. 156-169) Cambridge: Cambridge university press.
- Axén, C., & Näslund, L. (1996). *Inflytande och ansvar i skolan Barnkonventionens artikel 12 i praktisk tillämpning, skollagen, läroplanen*. Jönköping: Bratts Tryckeri.
- Bacon, C. S. (1993). Student Responsibility for Learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Balls, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1997). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Context. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 409-421). Oxford: Oxford University Press.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (1999). Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory on Social Behaviour*, 29 (2), 163-186.
- Bauman, Z. (1991). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments - Essays in Postmodern Morality*. Oxford: Blackwell.

- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Baylan, I. (2005). Skolminister Ibrahim Baylan kommenterar timplanedelegationen: Utbildnings- och kulturdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/6047/a/53313#op> [2006, 20 mars].
- Beck, J. (1998). *Morality and Citizenship in Education*. Great Britain: Redwood Books, Trowbridge, Wilts.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation: Institutionalised individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. N. Y.: Doubleday & Company, Inc. Garden.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *Modernity, Pluralism and the Crises of Meaning - The Orientation of Modern Man*. Fulda: Bertelmann Foundation Publishers.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköpings Universitet: Linköping Studies in Art and Science.
- Bergqvist, K. (2001). Discourse and classroom practices. Reflectivity and responsibility in learning and instruction. *Nordisk Pedagogik*, 21, 82-91.
- Berlak, A., & Berlak, T. (1981). *Dilemmas in Schooling: Teaching and Social Change*. London: Methuen and Co.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1997). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society*. (pp. 59-79). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, Symbolic, Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bernstein, B. (1990/2003). *Class, Code and Control. Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber.
- Bittner, E. (1965/2002). The Concept of Organization. In S. Clegg (Ed.), *Central Currents in Organization Studies I Frameworks and Applications* (Vol. 2, pp. 76-87). Cambridge: SAGE Publications.
- Bjereld, U., Demker, M., & Ekengren, A.-M. (2005). Makt, identitet och modernitet. Individualisering och destabilisering i en globaliserad värld. I U. Bjereld, M. Demker, J. Ekecrantz & A.-M. Ekengren (red), *Det hyperindividualiserade samhället?* (sid. 9-32) Umeå: Boréa.
- Björklid, P. (1985). "Drömmen om Elin" Elevers medinflytande på lågstadiet (ELIN-projektet). Stockholm: Barn- och ungdomspsykologiska forskningsgruppen, Högskolan för lärarutbildning.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:45.
- Borgström, L. (1988). *Vuxnas kunskapssökande: en studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Brevskolan.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.

- Bourdieu, P. (1973). Culture reproduction and social reproduction. In I. R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Culture Change*. London: Tavistock Publication.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. N.Y.: Basic Books.
- Brante, T. (1989). *Anthony Giddens och samhällsvetenskapen*. Göteborg: Research report from the department of Sociology, Forskningsrapport nr. 89, University of Göteborg.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The Ecology of Human Development*. USA: Harvard University.
- Carlgren, I. (1994). Från klassrumsundervisning till "eget arbete" Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis*, 2, s. 9-14
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstruerande kultur. *Nordisk Pedagogik*, 17, 8-27.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. Om betydelsen av eget arbete för att skapa människor som styr sig själva. I E. Österlind (red.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskolan till gymnasiet* (sid. 11-38). Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersson, N.-O. (1982). *Utbildningsekonomi. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), s. 81-98.
- Colnerud, G., & Thornberg, R. (2002). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Craddock, E. A. (1923). *Självstyrelse i skolan. En framställning baserad på erfarenhet av E.A. Craddock*. Uddevalla: Natur och Kultur.
- Craib, I. (1992). *Anthony Giddens*. Great Britain: Routledge.
- Dawes, A., & Donald, D. (2000). Improving children's chances: Developmental theory and effective interventions in community contexts. In D. Donald, A. Dawes & J. Louw (Eds.), *Childhood Adversity* (pp. 1-25). Cape Town: Credo Press.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom Control. A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ds1995:5. "Där man inte har något inflytande finns inget personligt ansvar" - en översyn av elev- och föräldrainflytandet i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Ds1999:1. Utan timplan - med oförändrat uppdrag. Stockholm: Stockholm: Fritzes.
- Ds2001:48. Samverkande styrning Om läroplanerna som styrinstrument. Stockholm: Fritzes.
- Eagleton, T. (1996). *Ideology. An introduction*. London: Verso.
- Egidius, H. (2002). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.

- Eide, M., & Knapskog, K. (1994). Samfunnsforskning mellom Cambridge og Dikemark. Struktureringsteoriens posisjon og potensial. *Sosiologi i dag*, 1, 53-65.
- Ekholm, Fransson, A., & Lander, R. (1987). *Skolreformer och lokalt gensvar. Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbedömningar 1980-1985*: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Eliasson, S. (1972). *Vokabulärstudie i läroplanstexter 1935-1969*. Stockholm: Språkförlaget Skriptor AB.
- Elliott, A., & Lemert, C. (2006). *The new individualism. The emotional costs of globalization*. Cornwall: Routledge.
- Elmeroth, E., Eek-Karlsson, L., Olsson, R., & Valve, L.-O. (2005). *Tid för målstyrning. Utvärdering av kvalitetsarbete i försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Eriksson, I., Arvola, A., & Jedemark, M. (2004). *Varierande undervisningspraktiker i timplanlösa skolor - likvärdiga förutsättningar för elevens lärande*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm & Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll, Rapport 4.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lunds Studies in Education 8: Lund University Press.
- Fuglestad, L. O. (1993). *Samspel og motspel - Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gauffin, E. (1928). *Karaktärsdanning genom social fostran. Studierön från Amerika*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: The University of California Press.
- Giddens, A. (1989). A reply to my critics. In D. Held & J. B. Thompson (Eds.), *Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his critics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1995). *Intimitetens omvandling*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (2003). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Kristianstad: SNS Förlag.
- Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens - Making Sense of Modernity*. Padstow: Polity Press.
- Gillies, V. (2005). Raising the "Meritocracy": Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39 (5), 835-853.
- Gilligan, C. (1985). *Med kvinnors röst*. Värnamo: Prisma.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' Perceptions of School and Reasons for Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational sciences 147.
- Giroux, H. (1997). Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.

- S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 113-130). Oxford: Oxford University Press.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (sid. 223-241) Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K., & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum - en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gulbrandsen, L. M. (1994). Bland hester och gorillaer i skolgården: utveckling i en könnet kultur. *Psyke og Logos*, 15, 109-124.
- Gustafsson, B., Stigebrandt, E., & Ljungvall, R. (1981). *Den dolda läroplanen*. Södertälje: Liber UtbildningsFörlaget.
- Göhl-Muigai, A.-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998: En textanalys*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hadenius, K. (2005a). *Elever, Mål och Makt - två bilder*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Hadenius, K. (2005b). *Steg mot målstyrning. Lärares arbete i grundskola utan timplan. Enkätundersökningar i sex skolor 2002-2004*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Hallerdt, B. (1995). *Studieresultat och social bakgrund - en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Skolverket: Liber distribution.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Ethnography, principles in practice*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Hansson, J. (2000). *Självstyrt lärande: när katedern inte räcker till*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. Bristol: Routledge & Kegan Paul.
- Harste, G., & Mortensen, N. (1996). Sociala interaktionsteorier. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (red.), *Klassisk modern samhällsteori*. (sid. 207-233) Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson, E. (1974). *Upplevelser och påverkan. Jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. Trelleborg: Pedagogiska skrifter 256, Sveriges Lärarförbund.
- Hochschild, A. (2003). *The commercialization of intimate life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hägglund, S. (2000). Social Responsibility in the Classroom: The Presence of Social Representations in Communication and Interaction. In M. Chaid & B. Orfali (Eds.), *Social Representations and Communicative Processes* (pp. 124-138). Jönköping: Jönköping University Press.
- Hägglund, S., & Öhrn, E. (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling*. Göteborg: Rapport nr 1992:02, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungdomars villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

- Illeris, K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jedeskog, G. (2001). *Maila mig sen! Lärarintentioner och förändrade gränder för elevers arbete*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Jerdal, E. (1994). Anthony Giddens - kritisk sosiolog eller samfunnsfilosof? *Sociologi i dag*, 1, 27-51.
- Johansson, T. (1995). *Rutinisering och reflexivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, U. (1998). *Om ansvar - ansvarsföreställningar och deras betydelse för den organisatoriska verkligheten*. Malmö: Lund Studies in Economics and Management 43, The Institute of Economic Research, Lund University Press.
- Johansson, U., Ahl, A., Andersson, H., From, J., & Holmberg, C. (2005). *Tid som frihet - Tid som tvång. En fallstudieutvärdering av försöksverksamheten med skola utan timplan*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G., & Palme, M. (1993). *Skola - fritid - framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallós, D. (1978). *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Karlsson, S. (2005). *Nödvändighetens väg - världsbyggande gränsarbete i skildring av informationssamhället*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:14.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Korczak, J. (1918/1992). *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kristiansson, M., Scherp, H.-Å., & Söderström, Å. (2003). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av läroprocessen*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, P. O., & Messelius, U. (2001). *Natur och Kulturs Svenska Ordbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Laclau, E. (1996). The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies*, 1(3), 201-220.
- Lareau, A. (1997). Social-Class Differences in Family-School Relationship: The Importance of Cultural Capital. In A. H. Halsey, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 703-717). Oxford: Oxford University Press.
- Larrain, J. (1994). The postmodern critique of ideology. *Sociological Review*, 42(2), 289-314.
- Larsson, J. (2005). *Individualisering eller individuation? Om identitet och bildning i en flytande modernitet*. Unpublished manuscript, Karlstads Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Seminarieriet "Pedagogik och filosofi".
- Layder, D. (2004). *Emotion i social life. The lost heart of society*. Great Britain: Sage Publication.

- Liedman, S.-E. (1989). Om ideologi. I S.-E. Liedman & I. Nilsson (red.), *Om ideologi och ideologianalys*. Göteborg: Arachne nr.6 Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Göteborgs universitet.
- Lindkvist, M. (2003). *Individualisering. Att kliva ur och vara i gemenskap*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Lucas, J., Randolph. (1993). *Responsibility*. Oxford: Clarendon Press.
- Lundahl, L., Nyroos, M., & Rönnberg, L. (2005a). När styrningen av tiden blir skolans och lärarnas sak. I SOU 2005:102. I Timplanedelegationen (red.), *Utan timplan - forskning och utvärdering. En antologi från Timplanedelegationen*. (sid 55-75) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, L., Nyroos, M., & Rönnberg, L. (2005b). *Timmarna i skolan. Sammanfattande rapport från projektet Skola utan nationell timplan (SKUT)*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Lyngsnes, K. M. (2004). *Ansvar for egen laering - prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, Dr. polit.-avhandling.
- Løgstrup, K. E. (1986). *Den etiske fordring*. Danmark: Gyldendal.
- Madsén, T. (2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiskt Magasin, nr3*.
- Malmström, S., Györki, I., & Sjögren, P. A. (1999). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- Marx, K., & Engels, F. (1845/1970). Den tyska ideologin. I S.-E. Liedman (red), *Karl Marx Människans frigörelse. Ett urval ur Karl Marx skrifter*. (sid. 123-180) Lund: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Mellin-Olsen, S. (1977). *Laering som en social process*. Oslo: Gyldendal.
- Miles, M. B., & Khattri, N. (1995). *Thinking About Restructuring: The Maps in Our Minds*. New York: Teachers College Press.
- Mogård, B. (1981). *Skolan i politiken och praktiken. Om den politiska viljans möjligheter och begränsningar*. Stockholm: Liber Läromedel.
- Nationalencyklopedins Ordbok*. (1995.). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av lärprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- Nyroos, M. (2006). *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* Umeå: Umeå universitet, Institutionen för Barn- och ungdomspsykologi, specialpedagogik och vägledning.
- Nyroos, M., Rönnberg, L., & Lundahl, L. (2004). A Matter of Timing: time use, freedom and influence i school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4).
- Ord för ord: svenska synonymer och uttryck*. (1992.). Stockholm: Nordstedt.
- Oscarsson, H. (2002). Ungdomars värderingar. I H. Oscarsson (red.), *Spår i framtiden*. Göteborg: SOM-rapport nr 28, SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Oscarsson, H. (2005). Om individualisering. I U. Bjereld, M. Demker, J. Ekecrantz & A.-M. Ekengren (red.), *Det hyperindividualiserade samhället?* (sid. 59-80) Umeå: Boréa.

- Permer, K., & Permer, L. G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Lärarytbildningen - Malmö högskola.
- Piaget, J. (1972). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Prop.1990/91:18. Om ansvaret för skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop.1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan: Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Putnam, R. D. (2001). *Den ensamme bowlaren. Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*. Falkenberg: SNS Förlag.
- Richards, J. (1995). Construct(ion)ivism: Pick One of the Above. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richardson, G. (2003). *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik. Beredningspedagogik och demokratiförstran under andra världskriget*. Falun: Scanbook.
- Rönning, G. (1994). Handling och struktur hos Anthony Giddens. *Sociologi i dag*, 1, 3-26.
- Scherp, H.-Å. (2000). *Ansökan om medel för forskning om utbildning utan timplan i grundskolan*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2002). *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Karlstad: Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Scherp, H.-Å., Scherp, G.-B., Johansson, P.-O., & Jönsson, E. (2004). *Lärande medarbetarsamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Schutz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Uddevalla: Daidalos.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1974). *The structures of the Life-World*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet: en studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Akademisk avhandling: Luleå Tekniska Universitet.
- SFS2005:141. Förordning om dels fortsatt giltighet av förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan, dels ändring i samma förordning.: Stockholm, Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Sigfridsson, B., & Sundberg, D. (2005). *En reform i tiden. Slutrapport från TOP-projektets forskning kring den nationella försöksverksamheten utan timplan i grundskolan*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan. Om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärandet*. Linköping: Linköping studies in education and psychology.
- Skolverket. (1992). *Skolors och elevers utveckling*. Stockholm: Skolverket, Rapport nr 27.
- Skolverket. (1994). *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

- Skolverket. (1995). *Elevers skolsituation och sociala utveckling. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket, Rapport nr 127.
- Skolverket. (1996). *Bilden av skolan*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1999). *Läroplanerna i praktiken*. Stockholm: Skolverkets rapport nr. 175.
- Skolverket. (2003). *Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 238*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Rapport 275 Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan. Lgr 62*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- SOU. (1974:53). *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (1992:94). *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU. (1996:22). *Inflytande på riktigt - om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (1997:121). *Skolfrågor - om skolan i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (2004:35). *Utan Timplan - med målen i sikte. Delbetänkande av timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU. (2005:101). *Utan timplan - för målinriktat lärande. Slutbetänkande från Timplanedelegationen*: Stockholm, Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU. (2005:102). *Utan timplan - forskning och utvärdering. Antologi från timplanedelegationen.*: Stockholm, Fritzes Offentliga Publikationer.
- Statistiska centralbyråns kommunfakta. (2004). Statistiska centralbyrån, Tillgänglig: <http://www.scb.se/> [2006, 24 juni].
- Stones, R. (2005). *Structuration Theory*. China: Palgrave McMillan.
- Svedberg, L. (1992). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (2002). *Den sociala snedrekryteringen till högskolan - när och hur uppstår den?* (Rapport 2002:10) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitete.
- Söderström, Å. (2002). *Att arbeta utan timplan - ett utkast till en första delrapport* (Arbetsmaterial). Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Söderström, Å. (2004a). Elevers ansvar för sitt skolarbete - ett individuellt projekt. I G. Colnerud & S. Hägglund (red.), *Etiska lärare - moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap. PiUS - Pedagogik i utbildning och skola.
- Söderström, Å. (2005a). Elevers egen syn på ansvar. *Grundskoletidningen, nr 1/2005*, 8-15.

- Söderström, Å. (2005b). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen. Slutrapport*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school - Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping: Faculty of Arts and Science, Linköpings universitet.
- Thompson, J. B. (1989). The theory of structuration. In D. Held & J. B. Thompson (Eds.), *Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten - om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Truedson, L. (1993). *Vad händer i skolan? Resultat från den Nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Utbildningsdepartementet. (1979). *Skolan ska fostra. En debattskrift*. Stockholm: LiberFörlag.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Waslander, S., & Thrupp, M. (1997). Choice, Competition and Segregation: An Empirical Analysis of New Zealand Secondary School Market. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 439-459). Oxford: Oxford University Press.
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Helsingborg: Liber.
- Westlund, I. (2003). *Gränslöst arbete - inom vissa gränser. Lärares och rektorers uppfattning om arbetet utan timplan i grundskolan*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Wetterström, M. (1977). *Medinflytande i skolan: några berörda gruppers åsikter*. Malmö: Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan.
- Williams, J. (2003). *Promoting independent learning in the primary classroom*. Buckingham: Open university.
- Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- von Glasersfeldt, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woodhall, M. (1997). Human Capital Concepts. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 219-223). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ziehe, T. (1984). Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. I J. Fornäs (red.), *Ungdomskultur : identitet och motstånd*. (sid. 147-176) Stockholm: Akademilitteratur.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom : Om ovanliga lärprocesser*. Malmö: Nordstedts.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning och modernitet*. Stockholm: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.

- Åkesson, J. (1997). *Ansvar - hur lär man sig det?* Institutionen för beteendevetenskap. Högskolan i Kristianstad.
- Åstrand, S. (1928). *Förtroendemetoder i skoluppfostran*. Stockholm: Ernst Wessmans Bokförlag.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational science 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (1998). Gender and Power in School: On Girls' Open Resistance. *Social Psychology of Education*, 1, 341-357.
- Öhrn, E. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5, no. 2/3, 319-328.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Kalmar: Skolverket & Liber Distribution.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education, Uppsala universitet.
- Österlind, E. (2005). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

**Kort information inför den inledande intervjun i forskningsprojektet
"Utbildning utan nationell timplan"**

Syftet med projektet är att belysa vilka möjligheter och/eller svårigheter avvecklingen av den nationella timplanen innebär för lärares möjligheter att utveckla undervisningen.

Forskningsprojektet sträcker sig över fyra år och inleds i höst med en kartläggning av nuläget. I denna kartläggning ingår 11 slumpmässigt utvalda arbetslag med sammanlagt ca 70 lärare. Ditt arbetslag är ett av dessa. Undersökningen börjar med en individuell intervju. Varje intervju tar en timme och innehåller tre delar. Vi kommer att samtala om;

- vad du tycker är viktigt i ditt arbetet med barnen/eleverna
- vilka problem och glädjeämnen du upplever i arbetet med barnen/eleverna och vad du anser fordras för att problemen skall kunna lösas
- vad du ser för möjligheter och /eller svårigheter med att arbeta utan nationell timplan

Anledningen till att jag presenterar innehållet i intervjun är för att vi båda skall vara införstådda med innehållet då en timme går snabbt. I intervjusituationen är du den verkliga experten då det är dina tankar och funderingar som är intervjuns fokus. Det är inte meningen att du skall göra några förberedelser inför intervjun.

Efter dessa inledande intervjuer görs fördjupade studier utifrån den gjorda kartläggningen. Hur dessa kommer att läggas upp är ännu en öppen fråga.

Hösten 2003 görs uppföljningsintervjuer som knyter an till de intervjuer som görs nu i höst.

Jag kommer för intervjuer på din skola: _____

Din skolledare har fått information om tiderna för ett fungerande intervjuschema.

Har du ytterligare frågor och funderingar så hör gärna av dig till mig.

Åsa Söderström
Doktorand på Karlstads universitet

Tel. 070/331 84 10 eller 0550/16262
e-post asa.soderstrom@telia.com

Bilaga 2

Karlstad den 25 mars 2004

Hej,

Den 1/4 kommer jag till Din skola för att göra uppföljningsintervjuer i forskningsprojektet kopplat till timplaneprojektet.

Varje intervju tar max en timma. Vi kommer att utgå från det som sades vid första intervjutillfället hösten 2001. Jag sänder därför en utskrift av den intervju jag då hade med Dig. Syftet är att kartlägga vad som hänt sedan sist.

Den utskrift du får är ett arbetsmateriel därför finns det säkert språkliga fel vilket jag beklagar. Jag ber dig att ta med utskriften när vi ses då materialet efter vårt samtal skall kodas så att intervjuvaren inte kan härledas till Dig som person.

Med vänliga hälsningar

asa.soderstrom@telia.com

tel. 070/3318410

Bilaga 3

Karlstad den 25 februari 2003

Skolorna i X kommun deltar, tillsammans med skolor i 78 andra kommuner i Sverige, i en försöksverksamhet att arbeta utan timplan. Att skolorna arbetar utan timplan innebär att eleverna under grundskolans nio år är garanterade att få 6 665 timmars lärarledd undervisning men hur dessa timmar fördelas mellan skolans olika ämnen bestäms på varje enskild skola. Försöket är initierat av utbildningsdepartementet och pågår fram till år 2005. Till försöksverksamheten är kopplad en rad forskningsprojekt.

Jag heter Åsa Söderström och arbetar på Karlstads universitet och jag genomför undersökningar på hur skolorna i X arbetar med försöket utan timplan. Ett av de konkreta exemplen på ett arbete utan timplan är de arbetspass som införts för eleverna på högstadiet. Under våren 2003 har jag deltagit under några arbetspass i din sons/dotters klass. För att förstå elevernas inställning till arbetspassen vill jag komplettera mina observationer med att intervjua eleverna.

Intervjuer är planerade att genomföras med samtliga elever i arbetslag X på Xkolan under läsåret 2002-2003. Intervjuer kommer att genomföras under skoltid och i grupper om ca. 4 elever. En intervju beräknas ta en timme. Vid sammanställningen av resultaten kommer elevernas anonymitet att garanteras. Deltagandet i en undersökning är alltid frivillig och det är av den anledningen jag skriver detta brev till er. Vill **inte** din son/dotter delta ber jag att ni lämnar ett meddelande om detta. Min förhoppning är att så många som möjligt vill delta då det garanterar en större variation i synpunkterna på arbetspassen.

Med vänliga hälsningar

Åsa Söderström

Vill du ha närmare information hör av dig på 070/331 84 10 eller asa.soderstrom@telia.com



Min son/dotter skall inte delta i intervjuundersökningen

Namn: _____

Lämna snarast till X som lovat samla in och vidarebefordra lapparna till mig

”Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid”

Bakom de begrepp som används för att beskriva skolans verksamhet ligger system av idéer, värden och trossatser. Att försöka synliggöra sådana tanke-system är viktigt för att ha möjlighet att förstå det som sker i skolan. I de pågående förändringarna av det svenska skolsystemet har ansvar blivit ett allt viktigare begrepp. Syftet med denna avhandling är att beskriva och förstå elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt skolarbete och hur denna relaterar till en mer övergripande skol- och samhällsideologi. Analysen är inspirerad av Anthony Giddens struktureringsteori och begreppen praktiskt och diskursivt medvetande, regler, rutiner och resurser.

Studien tar sin konkreta utgångspunkt i lektioner, ”studiepass”, som införts för elever i år 6-9 med avsikt att erbjuda valfrihet, flexibilitet och eget ansvar. Den ideologi som kommer till uttryck i elevers och lärares syn på elevers ansvar jämförs med skolans ”oficiella” ideologi uttryckt i skolans styrdokument. Dessa ideologiska strömningar speglas i sin tur mot beskrivningen av det högmoderna samhället som präglad av individualism och värderativism.

Resultaten visar att det rådde en samstämmighet i elevers och lärares syn på elevers ansvar för skolarbetet. Elevers och lärares ”ansvarideologi” gav en bild av en elev som ensam hålls ansvarig för sitt arbete. Kravet på ansvar sågs främst i relation till elevers individuella arbete. I skolans styrdokument beskrivs ansvar, tillsammans med inflytande, som en av de demokratiska principerna. Denna koppling mellan ansvar och inflytande var svårt att finna i elevers och lärares bild av elevers ansvar. Den frihet som erbjöds under studiepassen användes av både lärare och elever till att umgås och skapa nära relationer vilket kan få konsekvenser för elevers ansvar för skolarbetet då relationer inte skapades genom arbetet utan många gånger på bekostnad av detsamma.