



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

När frihet blir tvång

En kvalitativ studie av åtta gymnasieelevers förhållande till rådande kursplaner och ansvaret för uppföljningen av desamma

Jonathan Carlemar

Examensarbete 15 hp

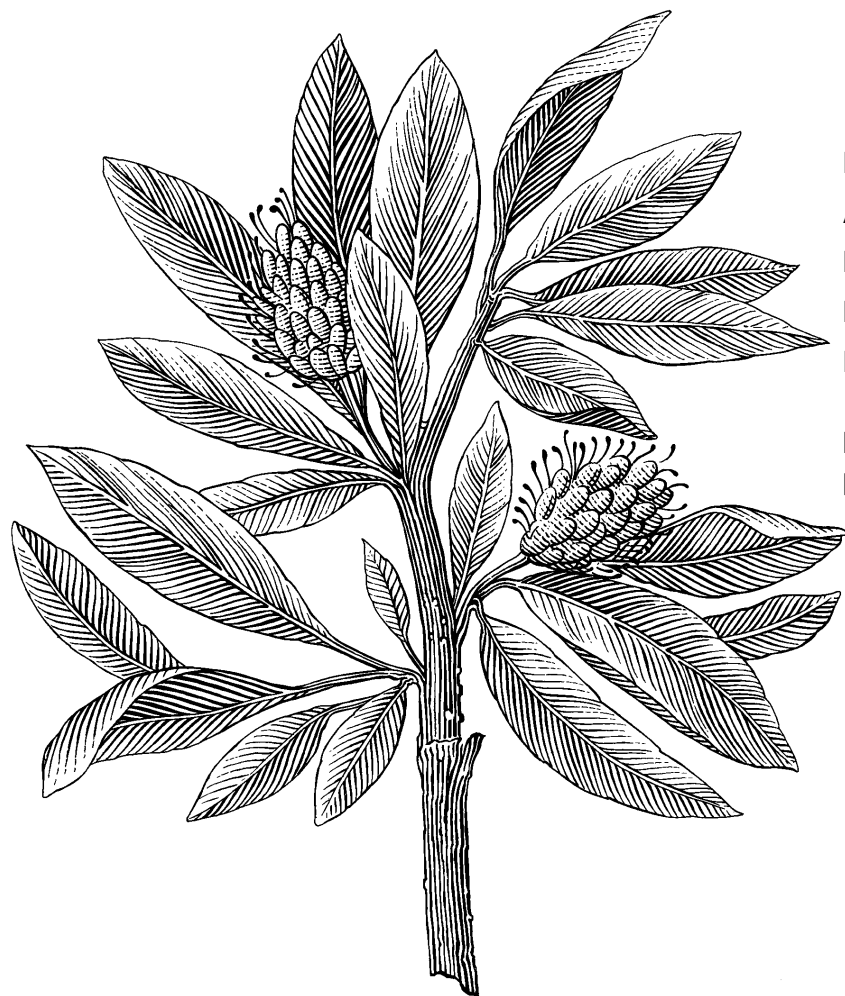
Avancerad nivå

Höstterminen 2012

Handledare: Gunilla Söderberg

Examinator: Ann-Christin Torpsten

**Institutionen för pedagogik,
psykologi och idrottsvetenskap**



Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Läroplanprogrammet

Titel: När frihet blir tvång – En kvalitativ studie av åtta gymnasieelevers förhållande till rådande kursplan och ansvaret för uppföljningen av desamma

Författare: Jonathan Carlemar

Handledare: Gunilla Söderberg

ABSTRAKT

Studien ämnar utreda vilket förhållande elever i gymnasiet tredje årskurs har till läro- och kursplanerna samt hur de upplever det egna ansvaret i uppföljningen av de tillhörande målen. I studien vägs, förutom aktuell forskning om elevrelaterat ansvar, Giddens sociologiska teoribildning in. Detta görs för att sammanlänka skolsystemet med det omgivande samhälle det är en del av. Eftersom eleverna är den sista årskullen som tar studenten enligt Lpo 94 är det också den läroplanen som i arbetet fokuseras. Eleverna utgör på så vis också det yttersta beviset på hur läroplanens ideal har förankrats i den konkreta verksamheten. Empirin har insamlats genom kvalitativa intervjuer med åtta elever från två gymnasieskolor. Studien visar att elever i mycket liten utsträckning har någon alls uppfattning om läro- och kursplanerna och därför inte heller har någon åsikt om dem. I fråga om det ansvar som ålagts eleverna finner de det ofrånkomligt och självklart, men ofta stressande. De poängterar också att de är de själva som har det absoluta ansvaret för sina betyg och att läraren endast är ett hjälpmedel i strävan efter önskvärda resultat. Ställt i relation till Giddens diskuteras hur de centralt styrda skoldokumenterna kan ses som abstrakta system som vilar på sociologiska tillitsmekanismer. Detta ger en fördjupad bild av elevernas ansvarstunga situation ur ett större samhällsperspektiv.

Nyckelord: *pedagogik, läroplan, ansvar gymnasiet*

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION.....	3
2	BAKGRUND	4
2.1	Ansvar.....	4
2.1.1	En ansvarsdefinition	4
2.2	Kort redogörelse för en samhällelig attitydförändring	5
2.2.1	Från regel till resultat.....	5
2.3	Målstyrning och ansvarsutkrävande i den svenska skolan	5
2.3.1	Från relativa till relaterade betyg.....	6
2.3.2	Lpo 94:s syn på ansvar	6
2.3.3	Aktuell forskning om ansvar i skolan.....	7
2.4	Sociologiska utgångspunkter.....	8
2.4.1	Abstrakta system och hierarkisk expertis	8
2.4.2	Läroplanen som abstrakt system	9
2.5	Kort teoretisk diskussion	9
3	SYFTE.....	10
4	METOD.....	11
4.1	Metodgenomgång	11
4.2	Undersökningsgrupp.....	12
4.3	Urval och genomförande	12
4.4	Bearbetning och redovisning	13
4.5	Forskningsetiska principer.....	13
4.6	Metodkritik	13
5	RESULTAT.....	14
5.1	ELEVERS FÖRHÅLLANDE TILL KURSPLAN OCH -MÅL.....	14
5.1.1	Ett papper som lärarna delar ut.....	14
5.1.2	"Jag bara gör det bästa jag kan liksom..."	15
5.1.3	Några undantag.....	15
5.1.4	Uppföljning av målen	16
5.2	ELEVERNAS SYN PÅ DET EGNA ANSVARET.....	17
5.2.1	Ett självklart ansvar	17
5.2.2	Positiva effekter av elevansvaret	17
5.2.3	Ett betungande ansvar.....	18
6	ANALYS.....	20
6.1	Elevernas medvetande om och förhållande till kursplanen	20

6.2	Elevernas syn på det egna ansvaret	21
6.3	Sociologisk analys	22
6.4	Pedagogiska implikationer	22
6.5	Förslag till vidare forskning	24
7	REFERENSLISTA.....	25
BILAGA		

1 INTRODUKTION

I början på 1990-talet skedde flera drastiska reformer inom det svenska utbildningsväsendet. Politiker från såväl höger som vänster enades om att Sverige tvunget måste förändra sitt utbildningssystem i grundvalarna för att matcha det postmoderna samhällets krav på företagsamhet, känsla för individen och förmåga till kritiskt tänkande. Detta resulterade i Lpo 94, som på många avgörande punkter skilde sig avsevärt från föregångaren från 1969. Det ord som kanske mer än något annat präglade förändringen var *ansvar*, vilket medförde en ökad betoning på det individuella ansvarsutkrävandet. Individen ställdes härmed i fokus och det personliga ansvaret med den.

Det har nu gått 18 år sedan Lpo- och Lpf 94 trädde i kraft och i juni 2012 tar den sista årskullen studenten utifrån 1994 års läroplan. Det torde sålunda vara av intresse att studera hur läroplanens fokus på ansvar slagit ut i praktiken och hur eleverna själva upplevt detta. De elever som idag går i årskurs tre på gymnasiet har ända sedan de började i första klass präglats av Lpo 94:s utbildningsideal och under deras sista år i gymnasieskolan borde deras medvetenhet om den egna skolsituationen vara som störst. Detta antagande utgör grunden för föreliggande uppsats som ämnar utreda hur elever i gymnasiet tredje år upplever det ansvar som Lpo- och Lpf 94 uppmuntrar och utkräver, samt vilket förhållande de har till kursplanerna och de tillhörande målen. Det ansvar som främst fokuseras i uppsatsen är ansvaret för måluppfyllandet och hur eleverna förhåller sig till rådande kursdokument.

Studien ämnar vidare belysa elevernas ansvarsbelastning ur ett större, sociologiskt perspektiv. Detta görs utifrån övertygelsen om att skolan aldrig kan ses som en isolerad företeelse utan måste betraktas som ett resultat av de politiska och ideologiska makter som styr samhället. Studiens sociologiska utgångspunkter vilar i huvudsak på Giddens teoribildning om det högmoderna samhället.

Min innerliga förhoppning är att läsningen av studien kommer att generera lika mycket glädje, tankar och insikter som den givit mig under arbetets gång. Alla som på ett eller annat sätt, direkt eller indirekt, berörs av skolan har ett ansvar för eleverna och deras skolgång - men hur ska vi förhålla oss till det ansvaret?

2 BAKGRUND

I det följande ges en redovisning av det material som utgör bakgrunden och den teoretiska ramen för studien. Inledningsvis ges en kort introduktion av ansvarsbegreppet och dess användning i studien följt av en kort redogörelse av ansvarsbegrettets påverkan på samhället och skolan under senare hälften av 1900-talet. Därefter följer Lpo 94:s syn på ansvar kopplat till elevernas måluppfyllelse och en genomgång av den aktuella forskningen gällande skola och ansvar. Sist ges en kort sammanfattning av Giddens sociologiska teoribildning om det högmoderna samhället.

2.1 Ansvar

Att framlägga något slags universell definition av ordet *ansvar* är ungefär lika svårt som att slå fast vad *kärlek* är. Det torde sålunda vara på sin plats att inledningsvis redogöra för den ansvarssyn som föreliggande studie begagnar sig av.

2.1.1 En ansvarsdefinition

Permer & Permer (1994) redovisar för ansvarsbegreppet som är mångbottnat och definieras på olika vis inom olika akademiska discipliner. Som juridiskt begrepp är ansvar noga definierat för att på ett precist sätt kunna fastslå personliga eller ekonomiska påföljder, t.ex. frihetsberövande eller böter (a.a). Inom statsvetenskapen är begreppet emellertid mer diffust och utgår från ett *politiskt ansvar* som ofta är svåråtkomligt och till viss del osynligt (a.a). Ett tredje fält som diskuterar ansvar är moralfilosofin som problematiserar begreppet i termer av determinism och intentionellt handlande (a.a). Samtliga av dessa tre discipliner är högst relevanta då det kommer till att analysera skolans verksamhet och således studiens syfte, men det krävs en begränsning. Studien kommer därför att uteslutande förhålla sig till ansvar utifrån en juridisk begreppsram.

Den definition av ansvar som hädanefter kommer att nyttjas är inspirerad av Johansson (1998). Utifrån denna innebär ansvar att den individ som handlar ansvarsfullt genomför sitt uppdrag på ett enligt rådande normer legitimt sätt. Uppdraget ska vidare utföras så som det förväntas och styras utifrån ett yttre regelverk som utgör riktlinjerna för vad som anses ansvarsfullt. Följs ovanstående allmänna principer uppfylls därmed kriterierna för ett ansvarsfullt beteende (Johansson 1998). Detta normbetonade synsätt på ansvar är högst kompatibelt med ifrågavarande studie eftersom elevers känsla för ansvar, enligt Lpo 94, mäts utifrån hur väl de lyckas förhålla sig till den rådande kursplanen.

2.2 Kort redogörelse för en samhällelig attitydförändring

Härvid kan det vara av vikt att redogöra för de samhälleliga förändringar som lett fram till det fokus på ansvar och måluppfyllelse som idag kännetecknar det svenska skolsystemet..

2.2.1 Från regel till resultat

Sverige var länge ett land där den byråkratiska ordningen styrdes av noga reglerade lagar och regler (Lindensjö 1992). Tjänstemännen hade tydliga riktlinjer att förhålla sig till, vilket gjorde det lätt att hitta den ansvarige. Trots detta var det individuella ansvarsutkrävandet relativt litet till följd av den byråkratiska styrningen (a.a). Systemet visade sig emellertid inte särskilt kompatibelt med ett samhälle som under 60-talet förändrades i allt snabbare takt, eftersom systemet krävde en stabil omgivning och hade en liten grad av flexibilitet (a.a).

Från och med 60-talet började ord som *deltagande* och *medbestämmande* få en allt mer framträdande roll i debatten om samhälleligt ansvar (Lindensjö 1992). Företag och ledningar skulle nu få en större autonomi, vilket i förlängningen skulle gynna demokratin. Detta visade sig emellertid försvåra beslutsfattandet och fördröja samhälleliga processer (a.a). Därför tog man från politiskt håll beslutet att bygga ett samhälle på *mål- och resultatstyrning*, *decentralisering* och *verksamhetsplanering* (a.a). Detta visade sig livskraftigt och utgör grunden för dagens fokus på lokala ledare, resultatansvar och debatten om hur man säkerställer likhet över landet (a.a). Det är också mot bakgrund av detta som skolan bör betraktas.

2.3 Målstyrning och ansvarsutkrävande i den svenska skolan

Samhällsförändringarna blev omvälvande, vilket blev tydligt inom skolsystemet och 1994 års läroplan som på flera avgörande punkter skilde sig från de tidigare (Eklöf 2011). I det följande ska bakgrunden till och genomförandet av Lpo 94 presenteras. Därefter kommer några för studien relevanta avsnitt ur Lpo 94 att redogöras, följt av en sammanfattning av aktuell forskningen rörande ansvar i skolan.

2.3.1 Från relativa till relaterade betyg

I och med 1994 års läroplan frångicks det omtvistade *relativa* betygssystemet.¹ Nu skulle eleverna istället bedömas utan inbördes jämförelse och utifrån ett målrelaterat system som lämnade mycket öppet för tolkning. Detta var givetvis i grunden positivt, men har blivit ett försvårande element vid urval till, exempelvis, attraktiva utbildningar (Eklöf 2011).

Förändringen framdrevs av det politiska klimat som under 70-talet präglades av mer lättillgänglig information och kunskap och senare av 80-talets politiska ideal om marknadsanpassning och individualism (Eklöf 2011). I början på 90-talet drevs en rad avgörande skolfrågor igenom, vilket i slutändan ledde till att skolan decentraliserades och avreglerades (a.a). Det svenska skolsystemet gick således mycket hastigt från att ha varit ett av världens mest centralt styrda till att vara ett av de mest decentraliserade och målstyrda (a.a).

Från och med 1994 beskriver läroplaner och kursplaner endast övergripande mål och säger inget om vilka undervisningsmetoder som ska nyttjas (vilket skiljer den från tidigare läroplaner) (Eklöf 2011). Hur eleverna ska uppnå de uppsatta målen är upp till den enskilda skolan att besluta om (a.a). Skolan och läraren har således fått en större frihet, men också ett större ansvar. De har också ett ansvar att inför staten kunna redovisa att målen efterföljs, följs upp och att alla elever får en likvärdig utbildning (a.a).

Läroplanen har på grundskolan en tregradig betygsskala (Godkänd - Väl Godkänd - Mycket Väl Godkänd). På gymnasiet finns samma gradering, men också ett underkänt betyg (Icke Godkänt) (Utbildningsdepartementet 1994).

2.3.2 Lpo 94:s syn på ansvar

Läroplanen för gymnasiet och de frivilliga skolformerna (1994) har en enfattig syn på ansvar, såväl för elever som för lärare. I de övergripande normer och värden som skolan förväntas förmedla betonas "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Utbildningsdepartementet 1994 s. 3) och att "skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (Utbildningsdepartementet 1994 s. 3). Det är vidare skolans ansvar att ge eleverna de bästa möjliga betingelser för deras bildande, tänkande och kunskapsbildning, men det betonas att skolan inte själv kan förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva (a.a). Lärarna har också en skyldighet att "planera undervisningen tillsammans med eleverna" och "tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen" (Utbildningsdepartementet 1994 s. 14).

¹ Ett femgradigt (1-5) betygssystem som trädde i kraft 1962 och utgick från att elevers resultat är kopplade till en vetenskapligt framtagen normalskala. Om en klass resultat avvek allt för mycket från denna normalskala var läraren tvungen att skriftligen motivera detta. (Eklöf 2011)

Det avsnitt i läroplanen som har störst relevans för föreliggande undersökning är det som behandlar *Bedömning och betyg*. Avsnittet är förhållandevis kort, men inte desto mindre tydligt. Det är eleven som bär på det tyngsta ansvaret.

I kursplanen görs det klart att det är varje elevs mål att

- ta ansvar för sitt lärande och sina studieresultat, och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanen. (Utbildningsdepartementet 1994 s. 15)

Läraren har i sin tur ansvaret att

- fortlöpande ge varje elev information om utvecklingsbehov och framgångar i studierna
- i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samverka med hemmen och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling, och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättningen sker. (a.a)

2.3.3 Aktuell forskning om ansvar i skolan

Om skolrelaterat ansvar och utkrävandet av detsamma har mycken forskning ägnats. Den tilltagande debatten om ansvar i skolan har eskalerat under slutet av 1990-talet och början på 2000-talet till följd av besluten om en mer målinriktad skola.

I sin avhandling *Elevskap och elevskapande - om formandet av skolans elever* har Lottie Lofors-Nyblom (2009) bland annat jämfört skillnaderna mellan Lgr 69 och Lpo 94 med fokus på vilka egenskaper som respektive läroplan framhåller som önskvärda. Hon finner att läroplanerna tydligast skiljer sig åt i synen på *ansvar* och *inflytande*. Lgr 69 framhåller elevens känsla för lojalitet och anpassningsbarhet medan Lpo 94 betonar skolans *skyldighet* att främja elevernas ansvarstagande och inflytande över den egna skolsituationen (a.a). Med utgångspunkt i Foucaults tanke om *governmentality* diskuterar Lofors-Nyholm hur läroplanens fokus på individuell frihet kan bli till ett ofrånkomligt tvång där ansvarstagande och krav på inflytande stressar många elever. En tillbakadragen elev som är i behov av fasta regler och gärna låter andra ta ansvar är helt enkelt inte önskvärd i det rådande skolsystemet och måste därför bearbetas och förändras (a.a). Hon visar vidare på att från lärarna utfärdade disciplinära åtgärder blir allt mindre förekommande i takt med att ansvaret för elevernas skolgång och klassrumssituation förläggs till dem själva. Elevernas önskvärda förmågor gällande ansvarstagande tycks emellertid handla mer om ansvar för självkontroll och måluppfyllelse än om inflytande över undervisningens pedagogiska innehåll (a.a).

Elevinflytandet i de svenska skolorna tycks, det ökade ansvarsutkrävandet till trots, tämligen begränsat. I Forsberg (2000) framhålls bland annat att vad eleverna ska lära sig och motiven för detta "sällan eller aldrig" (s. 98) diskuteras i klassrummen. I samma undersökning poängteras också att elever generellt har väldigt skilda erfarenheter gällande samtal om betygsriterierna. Vissa har hört dem, vissa har det

inte (a.a). Söderström (2006) visar i sin avhandling att det ökade fokuset på elevansvar inte fått något reellt genomslag ute i verksamheten och att lärare och elever fortfarande reproducerar den traditionella relationen mellan de båda. Det är helt enkelt lärarna som sätter agendan under lektionerna och eleverna rent av förväntar sig detta (a.a). Detta genererar, enligt Söderström, ett traditionellt sätt att se på vem som äger det övergripande ansvaret i skolsituationen. Eleverna förväntas helt enkelt godta lärarens upplägg, lämna in uppgifterna i tid och endast utöva inflytande då de blir uppmanade till det (a.a). Eleverna som medverkar i Söderströms studie menar också att ansvar och inflytande inte alltid är önskvärt eftersom detta innebär en ökad belastning och arbetsbörda.

Det ökade kravet på ansvar tycks vidare inge såväl elever som personal en känsla av paradoxal maktlöshet. Elevernas brist på inflytande gör att de känner att undervisningen blir meningslös och lärarna känner, det ökade ansvaret till trots, en tilltagande maktlöshet gentemot föräldrar, elever och organisationen (Söderström 2006). Söderström betraktar detta ur ett postmodernt perspektiv och menar att detta samspelar väl med hur det omgivande samhället ser ut: var och en bär på sina bara axlar ansvaret för sitt eget liv, medan de yttre faktorer som styr tillvaron ofta är svåra att påverka.

2.4 Sociologiska utgångspunkter

Vid tolkningen av mitt empiriska material har Giddens teorier om det *högmoderna* samhället varit mig behjälpliga. Hans tankar om de abstrakta system som vi människor förväntas finna oss i och bär ansvar för att följa passar väl in på elevers förhållande till de nationella läro- och kursplanerna. I det följande ska en kortfattad bild ges av den av Giddens utformade teoribildning som följaktligen utgör en betydande del av föreliggande studies begreppsram.

2.4.1 Abstrakta system och hierarkisk expertis

Giddens (2009) menar att det högmoderna samhälle vi idag lever i präglas av ett oöverskådligt antal *abstrakta system* som vilar på en rad tillitsmekanismer mellan de som fattar beslut och de som direkt eller indirekt påverkas av dem. Ett av systemen Giddens framhåller är det moderna penningssystem som präglar dagens globala politik. Detta är i grund och botten ett symboliskt system som står och faller i och med en tyst överrenskommelse som innebär att allt förblir stabilt så länge tillit mellan parterna råder (a.a). De abstrakta systemen ger i jämförelse med den mer personaliserade tilliten en mindre moralisk belöning och innebär ofta i vardagslivet "risker som individen inte är tillräckligt beredd att konfronteras med" (Giddens 2009 s 164).

Det högmoderna samhället präglas i högre grad än tidigare samhällen av olika expertsystem (Giddens 2009). Idag får man redan som litet barn råd och anvisningar från diverse experter (barnläkare och pedagoger), vilket var ytterst ovanligt förr då kunskaper i högre grad fördes vidare från generation till generation (a.a). Detta leder, enligt Giddens, till ett förfrämmande av självet till följd av vardagslivets *dekvalficering*. Den lokala och individuella kontrollen begränsas på bekostnad av de abstrakta systemens penetrering av vardagen (a.a).

2.4.2 Läroplanen som abstrakt system

Dessa teorier ger föreliggande uppsats en klangbotten och i ljuset av Giddens kan de nationella läro- och kursplanerna betraktas som tidstypiska abstrakta system. De är allrådande, mycket svåra att påverka och, med hjälp av tillitsmekanismer, bestämmande över den enskilda individens framtida möjligheter. De risker som ett uppror mot de mål som av Skolverket fastslagits innebär att elevens liv begränsas (svårt att nå ut på arbetsmarknaden, avsaknad av högskolekompetens, et cetera), vilket är konsekvenser som den enskilda eleven måste vara medveten om. Enligt den rådande kursplanen vilar ansvaret för måluppfyllelse på eleverna själva och med tanke på de långtgående konsekvenser ett avvikande från kursplanen kan innebära är detta ett ytterst tungt ansvar.

2.5 Kort teoretisk diskussion

Skolan är ingen isolerad ö och en studie av den här arten kan heller inte betrakta den som sådan. Genom att analysera skolsystemet inte bara utifrån det pedagogiska forskningsfältet, utan också med hjälp av juridiken och sociologin, fördjupas perspektivet och studien ges en större klangbotten. Den omvälvande förändring samhället genomgått under de senaste femtio åren har resulterat i dagens målrelaterade skolsystem och det är utifrån skolans centrala dokument (i det här fallet Lpo 94) som skolan måste utvärderas. Dokumenten är ovan redovisade i sin helhet för att minimera risken för att de på något sätt förvanskas eller att jag som författare ges tolkningsföreträde framför läsaren.

De redovisade undersökningar som tidigare gjorts i ämnet har till största del fokuserat på grundskoleelever, vilket gör det svårt att göra allt för djärva jämförelser mellan dem och min egen studie. Det torde ändå stå klart att jämförelser kan - och bör - göras eftersom eleverna är uppfostrade inom samma skolsystem och därmed bär på liknande föreställningar om det. En risk med arbetets tvärvetenskapliga perspektiv är att undersökningen blir allt för omfattande med tanke på studiens karaktär. Jag vill därför understryka att studien i första hand är av pedagogisk art och att den sociologiska begreppsramen därför är ytterst begränsad. En allt för omfattande sociologisk analys hade inte låtit sig göras inom den begränsade ramen för föreliggande arbete.

3 SYFTE

Studiens syfte är att utreda hur några gymnasielever i en mellanstor stad i Sverige ser på det ansvar de i enlighet med Lpf 94 bär på gällande uppfyllandet av kursplanernas målkriterier. Studien ämnar vidare utreda vilken relation nämnda elever har till kursplanen och de tillhörande kunskapskraven.. Genom kvalitativa intervjuer ämnar studien således ge en bild av hur eleverna uppfattar det målrelaterade utbildningsväsende som i stor utsträckning präglas av ett högmodernt samhälle med abstrakta system och individuellt ansvarsutkrävande. Studiens övergripande frågeställningar är således:

- Hur upplever eleverna sin relation till kursplanen och de tillhörande kunskapskraven, och
- hur ser eleverna på det ansvar de, enligt Lpo 94, har att följa desamma?

4 METOD

I det följande ges en redogörelse för hur det empiriska materialet samlats in och vilka överväganden som gjorts i samband med detta.

4.1 Metodgenomgång

För att få svar på de frågor som studien ämnar besvara framstod en kvalitativ undersökning som det självklara valet. Studiens syfte är att ge en bild av hur den enskilda eleven ser på sin situation med fokus på känslor, tankar och funderingar, vilket inte låter sig göras genom en kvantitativ inhämtning av empirin. Ambitionen med studien är följaktligen att försöka förstå hur elever resonerar och reagerar, vilket gör en kvalitativ ansats rimlig (Troost 2001).

Studiens vetenskapliga perspektiv har på många sätt inspirerats av den fenomenologiska ansatsen eftersom studien fokuserar på den konkreta vardag som eleverna upplever. Eftersom studien fokuserar på ett så abstrakt begrepp som *ansvar* har således hänsyn tagits till att informanternas svar inte går att betrakta som annat än högst subjektiva tolkningar av fenomenet. Detta gör att svaren antagligen säger "lika mycket om den som talar (subjektet) som om den/det som det talas om (objektet)" (Molander 2003 s. 123). Kroksmark har inom det pedagogiska forskningsfältet använt fenomenologin som forskningsansats och definierat det som "hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation där det uppfattade innehållet är det centrala" (1987 s. 225). Även om en fullständig fenomenologisk hänsyn är omöjlig att ta inom ramen för föreliggande studie erbjuder ansatsen ett synliggörande av ansvarsbegreppets komplexitet och tar hänsyn till att människor kan uppfatta det på olika vis.

Valet av metod föll på den kvalitativa intervjun. Detta kändes självklart då de svar som studien ämnar inhämta inte skulle kunna fås på annat sätt. Intervjuerna är inspirerade av Troost (2010) och utgår, i enlighet med hans metodik, från en löst sammansatt intervjuguide (se Bilaga 1). Intervjuerna är således vad man skulle kunna kalla *semistrukturerade* eftersom de utgår från olika, på förhand förberedda, teman snarare än färdigformulerade frågor.

I förfarandet har hänsyn tagits till den *symboliska interaktionism* som utgör den teoretiska grunden för Troosts (2010) syn på intervjuer. Detta innebär i sin korthet att 1.) all interaktion är social, 2.) vår kommunikation vilar på symboler, 3.) att människan är aktiv och 4.) att hon alltid handlar i nuet (Troost 2010 s. 12-24). Hänsyn har således tagits till den sociala relation jag som intervjuare haft med mina informanter och i vilken miljö intervjuerna utspelat sig. Gällande det förstnämnda har hänsyn tagits till den ovana situation den unga informanten befunnit sig i under intervjun och risken som finns att informanten svarar det den tror den ska svara vilket ofta är fallet i en normal klassrumssituation. Detta torde emellertid vara omständigheter som i sammanhanget är ofrånkomliga.

4.2 Undersökningsgrupp

Studien begränsar sig till elever som går sitt sista år på gymnasiet. Detta urval gjordes för att kunna visa på hur Lpo 94:s krav på enskilt ansvarstagande har påverkat de elever som under sin skoltid formats av den berörda läroplanen. Eftersom dessa elever är de sista som kommer att ta studenten i enlighet med Lpo 94 torde de följaktligen utgöra det yttersta beviset på vad läroplanen fått för reella konsekvenser. Att informanterna är lite äldre, åtminstone ur elevperspektiv betraktat, underlättar också diskussionen om ansvar eftersom detta är något som ökar i takt med personlig mognad.

4.3 Urval och genomförande

Det empiriska materialet utgörs av åtta intervjuer. Eleverna som intervjuats kommer från två friskolor i en medelstor, svensk stad, vilka bidragit med fyra elever vardera. Med anledning av studiens begränsade omfattning valdes två skolor som jag tidigare varit i kontakt med. Detta hade emellertid sina fördelar eftersom jag då kände till såväl miljön som eleverna, vilket är viktigt i en kvalitativ intervjusituation (Trost 2010). Att de två skolorna är friskolor torde för studien vara likgiltigt eftersom läroplanen är densamma för såväl kommunala som fristående skolor.

Urvalet gjordes av två lärare, en på vardera skolan. Dessa kontaktades i studiens inledande skede och ombads att hitta elever som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Läraren fick i detta skede inte veta vilket ämne studien ämnade utreda eftersom detta skulle kunna påverka urvalet. När eleverna valts ut och tid för intervjuerna bestämts delgav jag såväl lärare som elever ämnet för studien. Detta gjorde att eleverna i god tid kunde dra sig ur om de kände att ämnet gjorde dem obekväma. Med tanke på ämnets karaktär var emellertid den risken tämligen liten.

Intervjuerna genomfördes under november månad 2012. Då jag mötte upp eleverna berättade jag lite mer ingående om vad intervjun skulle beröra och letade tillsammans med eleverna upp ett rum där vi kunde sitta ostört. På den ena skolan blev detta ett grupprum i en elevkorridor och på den andra ett ledigt klassrum. Intervjuerna spelades in på min telefon (som under intervjun var inställd på "flygplansläge" för att undvika störande samtal eller SMS), vilket jag informerade om innan intervjun inleddes.

Intervjuerna inleddes med en öppen fråga, som gick ut på att de fick tala om vad de visste om kursplanerna, vilket Trost (2010) förordar som en lämplig start på en kvalitativ intervju. Trost (2010) betonar också vikten av att informanten styr samtalet och att den som intervjuar hela tiden är följsam och ställer följdfrågor. Detta har jag hela tiden haft i åtanke och i största möjliga mån försökt eftersträva. Det faktum att eleverna inte var för mig helt obekanta gjorde att såväl jag som eleverna kunde känna oss trygga i situationen, vilket gjorde att samtalen blev tämligen uttömmande och ärliga.

4.4 Bearbetning och redovisning

Det inspelade materialet transkriberades i exakt form, vilket gör att svaren ibland inte följer kraven för ett korrekt skriftspråk. Detta gjordes för att på ett så ärligt sätt som möjligt återge informanternas svar utan att de förvanskats för att göras mer begripliga.

När samtliga intervjuer genomförts och all data transkriberats började arbetet med att strukturera upp resultatet. Utifrån syftet lyftes två större underavdelningar fram: 1.) elevers förhållande till kursplanen och 2.) elevernas syn på det egna ansvaret. Utifrån dessa lät jag elevernas svar styra upplägget och försökte hitta mönster i intervjuerna. Detta mönster är i mångt och mycket präglad av den intervjuguide som utformades inför intervjuerna (se Bilaga 1). För att få ett bra flyt i redovisningen varvas elevernas svar med, från författaren, korta redogörelser och sammanfattningar

Eleverna har i studien påhittade namn för att säkerställa deras anonymitet.

4.5 Forskningsetiska principer

Under insamlandet av och arbetet med det empiriska materialet har vetenskapsrådets forskningsetiska principer tagits i noggrant beaktande. I enlighet med dessa har varje enskild informant inför intervjun fått reda på ämnet för min studie och jag har nogsamt poängterat deras fullständiga frivillighet. Eftersom informanterna i förevarande studie är myndiga har samtycke från vårdnadshavare inte varit nödvändig, men ett fullständigt samtycke från informanternas sida har varit av största vikt för genomförandet. Inför intervjuerna meddelades att informanterna utan vidare har rätt att avbryta intervjun och att det är de och inte jag som intervjuare som har rätten att styra händelseförloppet på ett, för informanten, behagligt sätt. För att försäkra informanterna om att materialet inte under några omständigheter skulle föras vidare lovades att de inspelade filerna utan dröjsmål skulle förstöras efter transkriptionen av dem. Det har också vidtagits åtgärder för att skydda informanternas identitet, varför falska namn används konsekvent i redovisandet av studien. Vilka skolor informanterna är hämtade från är av samma anledning inte heller nämnt. (Vetenskapsrådet 2012)

4.6 Metodkritik

I efterhand kunde jag konstatera att lärarna i hög utsträckning hade valt ut högpresterande och värtaliga elever. Problemen kring vilka elever läraren valde är emellertid i mångt och mycket obefintliga eftersom kursplanen ska ha nått ut till samtliga elever. I beaktande tas dock att högpresterande elever ofta kan tendera att svara det de tror är "det rätta svaret".

Intervjuerna genomfördes enskilt, vilket har sina för- och nackdelar. I en enskild intervju kan till exempel eleven ofta tala mer obehindrat eftersom den inte behöver ta hänsyn till de sociala koder och hämningar som kan finnas i en elevgrupp (Trost 2011). Att utföra intervjuerna i grupp hade emellertid erbjudit en intressant dimension eftersom informanterna då tillsammans hade kunnat hjälpas åt att diskutera hur väl kursplanen når ut och hur de upplever det egna ansvaret.

5 RESULTAT

I det följande ges en sammanställning av de resultat som framkommit under intervjuerna med studiens informanter.

5.1 ELEVERS FÖRHÅLLANDE TILL KURSPLAN OCH -MÅL

I läroplanen poängteras elevens ansvar att utifrån kraven för utbildningen bedöma sina resultat och individuella utvecklingsbehov. Detta kräver att eleverna i fråga har goda kunskaper i de centrala dokumenten. I det följande presenteras de intervjuade elevernas syn på kursplanen och betygskriterierna samt hur de tillämpas.

5.1.1 Ett papper som lärarna delar ut

De tillfrågade eleverna gavs som inledning på intervjun en möjlighet att fritt tala om vad de känner till om kursplanerna och de tillhörande målen. Samtliga informanter svarade trevande och ofta fick de ställa några frågor tillbaka för att förstå vad som avseddes med frågan. Så snart begreppen retts ut framkom att eleverna kände till dokumentens existens men att de inte ägnat dem någon vidare uppmärksamhet. En av eleverna, Markus, berättar:

öh...jag vet inte så mycket...asså jag vet ju vad en kursplan...vad det är för nånting liksom...som ju är nåt som lärarna ska följa, få med dom här grejerna...men asså mer vet jag ju inte...jag vet inte vad det står direkt i kursplanerna och så där...

Det tycks som om kursplanen och målen är dokument som eleverna själva inser att de förväntas läsa men att endast ett fåtal tar det ansvaret. I föreliggande undersökning är det endast en av informanter som uppger att hon faktiskt tar kursmålen på allvar. De övriga ger en bild av ett ointresse för kursdokumenten som tycks vara allmänt vedertaget.

Ja, vi brukar ju få ta del av kursplanerna inför varje uppgift vi gör...för olika betyg och så. Fast jag kan ju inte påstå att det är nån som läser det direkt. Man skummar väl igenom det och sen så ligger väl papprena nånstans och skräpar...
(Fanny)

Svaren informanterna ger behandlar kursplanerna mest som ett papper som delas ut inför varje ny kurs, men ingen av de tillfrågade hade något konkret att säga om dokumentens sakliga innehåll. Anledning till detta ointresse kommer, enligt de tillfrågade, ur att de inte känner något värde i att studera dem eftersom det till syvende och sist är läraren som sätter betyget och inte kursplanen. Att ge akt på den specifika lärarens personliga syn på bedömning är således viktigare att beakta än att studera de rådande kursdokumenten.

5.1.2 "Jag bara gör det bästa jag kan liksom..."

De tillfrågade har, som ovan redogjorts för, en begränsad kunskap om kursplanerna, men de mål som ofta följer med en uppgift är de bekanta med. Målen behandlas, enligt de tillfrågade, i början av kursen och är - jämfört med kursplanen - förhållandevis enkla att förstå. Några påpekar emellertid att det ibland kan vara svårt att uttolka vad som skiljer de olika betygsnivåerna åt. En av informanterna, Felicia, berättar:

Ja, asså det är väl lite flummigt beskrivet...det är så här ...det är samma saker på allting, bara att det står *utveckla mer*...och sånt ...och man bara okej vad ska jag göra nu...för det är inte så jättetydligt...

Felicia talar vidare om att betygsmålen därför blir henne överflödiga och att hon har svårt att förstå nyttan med att använda sig av dem. Detta är en hållning som delas med de övriga informanterna. I jakten på det perfekta betyget tycks ingen av de tillfrågade ägna någon större möda åt att studera kursmålen. Istället är de noga med "att skicka in allting i tid" (Felicia), "närvaron...så klart" (Desirée) och att "göra sitt bästa" (Markus). Det framhålls också att en kontinuerlig kontakt med läraren är viktig för att veta vad som krävs för att nå upp till det önskade betyget. Betygen tycks ofta komma som en överraskning för eleverna eftersom de inte är helt insatta i vad som bedöms. Så här berättar Markus om hur han förhåller sig till kursplanerna när han vill få ett visst betyg:

Nej, ingenting...nej asså när det är så här betygsriterier på vanliga uppgifter...jag läser aldrig dom...jag känner, det får gå som det går, liksom...man gör ju ändå sitt bästa, man kan ju inte göra mer liksom bara för att man läser det...

Detta är ett svar som känns igen från flera av intervjuerna. Den samlade bilden av de tillfrågade är att eleverna, när uppgiften delats ut, läser igenom vad som ska göras, gör så gott de kan och sedan frågar läraren vad som saknas innan det är dags att lämna in. Kursplanerna och målen anses i tillämplig form således överflödiga.

5.1.3 Några undantag

Något som i sammanhanget kan tyckas paradoxalt är att samma elever säger att de visst kan ha nytta av kursmålen, men att detta endast gäller när lärarna betonar dess vikt och ger en grundlig förklaring av deras innehåll. Problemet, som informanterna ser det, är att lärarna mycket sällan gör på det viset. Oftast delas kursmålen ut i form av ett papper, utan kommentar från läraren, eller, i sämsta fall, lämnas eleverna med en förmaning om att själva gå in på Skolverkets hemsida för att läsa målen för kursen. Gustav berättar:

jag känner att jag får mer nytta när lärarna verkligen går igenom med oss än att dom bara delar ut ett papper och sen får man själv kolla om man gör nånting med det...det är skönare att vi verkligen gör det tillsammans med klassen liksom...att vi går igenom det så att vi verkligen får in det...

En av informanterna, Emma, berättar att hon tycker lärarna slarvar med att informera om kursmålen, men att målen kan komma till nytta om lärarna bryter ner dem och förklarar vad varje punkt innebär. Annars blir det bara "en gröt första veckan" (Emma) som blir svåra att tillämpa i det fortsatta arbetet.

Två av informanterna säger att de använder kursmålen som en ram för arbetet, så att de vet att de inte gör en massa arbete i onödan. De menar att ett arbete ofta kan göras hur omfattande som helst och att kursmålen sätter upp riktlinjer för vad som ska inkluderas i den specifika uppgiften. Båda ser sig själva som ambitiösa elever och förklarar att detta är en ren överlevnadsstrategi för att klara av den skolrelaterade stressen.

5.1.4 Uppföljning av målen

När en uppgift eller kurs avslutas förväntas läraren ge eleverna en bedömning och ett betyg. Det dokument lärarna har att utgå ifrån i sin bedömning är just kursmålen och här följer en sammanfattning av hur eleverna ser på hur bedömningen kommer dem till del.

Informanterna ger en splittrad bild av hur de får ta del av betygen, men de flesta säger att de får tillbaka sin uppgift med ett medföljande betyg och en kommentar. Förankringen i kursmålen är i de här fallen vag eller obefintlig. Att lärarna samtalar enskilt med eleverna efter ett utfärdat betyg tycks också ovanligt. Två av informanterna uppger dock att de oftast får muntlig eller skriftlig feedback på sina uppgifter, vilket fungerar som en hjälp för framtida uppgifter. Detta ser de båda som mycket positivt. Enda gången någon av informanterna nämner kursmålen som en del i feedbacken är när en av de två ovan nämnda eleverna svarar att hon i svenska ofta får återkoppling i form av att lärarna relaterar till de rådande målen för kursen. Med det enda undantaget ger eleverna en samlad bild av att kursplanerna och -målen är närvarande just i början av en kurs, men att det inte sker någon återkoppling till dem när kursen avslutas. Detta styrks av informanterna som, när de ska berätta hur mycket tid som ägnas åt kursplanerna under en kurs, säger att de endast får ta del av dokumenten vid kursens start och att det sedan är deras fulla ansvar att följa dem. Ett svar, som på många sätt sammanfattar de svar som insamlats, kommer från Tova:

Det brukar va så att i början av kursen så brukar läraren gå igenom alla målen från Skolverket och så...sen är det inte mycket mer...dom uppmanar ju att, ja, gå gärna in och kolla själva om ni vill läsa vidare...sen är det inte mer med det...

Informanterna är eniga om att de inte får mycket hjälp av lärarna i arbetet med kursplanen och ges därmed ett stort ansvar, vilket ska behandlas i det följande.

5.2 ELEVERNAS SYN PÅ DET EGNA ANSVARET

I läroplanen betonas ansvarstagande som en av de allra viktigaste egenskaperna hos skoleleverna. I det följande ska således elevernas syn på ansvar i anslutning till måluppfyllelse redogöras för.

5.2.1 Ett självklart ansvar

De tillfrågade eleverna ser ingen anledning att problematisera det egna ansvaret - det tas för givet. De menar att läraren har det fulla ansvaret för att kursplanen följs och att samtliga elever ges möjlighet att visa upp sina förmågor, men att det är elevernas eget ansvar att nå de önskvärda målen. Det ofrånkomliga ansvaret kopplar informanterna samman med gymnasieskolans frivillighet, vilket de anser innebära att ingen kan tvinga eleverna till att göra något. Tova sätter ord på detta, enligt henne, självklara ansvar som grundar sig i frivillighet:

Ja, jag förstår inte riktigt...för jag har alltid sett en lärare, på gymnasiet iallafall, som ett hjälpmedel som är här för att lära mig...det är jag som är kunden då kan man säga...så då har det väl alltid liksom varit mitt ansvar...ja, det är självklart...

Tova menar därmed, likt en av de andra informanterna, att lärarna egentligen bara är att betrakta som ett hjälpmedel i arbetet och på så vis ansvarsfria från elevernas resultat. De betraktar betyget som en individuell angelägenhet som ingen annan har möjlighet att påverka än de själva. Några av de tillfrågade har emellertid en annan syn på ansvaret och menar att det egna ansvaret på ett sätt blir värdelöst eftersom det ändå är lärarna som leder eleverna i önskad riktning. En av informanterna, Felicia, menar till exempel att lärarna likväl säger vad hon ska göra och inte göra och "då känns det som att dom har ansvaret ändå". Hon upplever att lärarna, det frivilliga gymnasiet till trots, lägger mycket möda på att "pusha oss" och att det kanske inte hade blivit mycket gjort annars. Hon menar att elever generellt skulle kunna tjäna på att ta större ansvar, men att lärarna hela tiden berättar om de är rätt ute i kursen.

5.2.2 Positiva effekter av elevansvaret

De tillfrågade är ense om att det egna ansvaret på många sätt är positivt. De framhäver att det känns skönt att slippa bli tvingad till saker och att de själva får styra över i vilken takt de arbetar. Flera av informanterna framhåller att ansvaret upplevs väldigt olika beroende på vilken typ av person man är. En av de som trivs bra med ansvaret är Emma som berättar:

Ja, asså, det positiva är ju att om man har ett ansvar tar man ju tag i det själv...ungefär som vill man få nåt gjort måste man göra det själv...är det lärarna som ska bestämma, öh, ha koll på det, lutar man ju tillbaka på det och kanske inte tar det ansvaret själv...

Då informanterna ombes formulera vad de tycker är positivt med det egna ansvaret väljer de att definiera ansvar som något eftersträvansvärt och positivt *per se*. Den egna friheten betonas och informanterna uppger att de uppskattar känslan av att själva få välja vilket betyg de strävar efter och hur mycket tid de vill lägga på skolan. Detta understryks av Gustav som menar att:

Det jag tycker är skönt är att man inte blir tvingad till att göra nånting utan att jag själv kan välja...om jag vill ha MVG då kan jag välja att anstränga mig...om jag väljer att inte anstränga mig så mycket så vet jag att jag bara får G...men det valet kan jag själv göra och det är inte läraren som säger vad jag ska göra...så jag tycker om det ganska mycket...att man har lite frihet...

Flera av informanterna påpekar att det egna ansvaret ökat under deras skolgång och nu nått sin kulmen under gymnasiets sista år. Detta ser de som en naturlig utveckling som förbereder dem inför det stundande vuxenlivet. Av svaren att döma är emellertid friheten förbunden med ett förpliktigande som många gånger kan resultera i oönskade effekter av negativt slag.

5.2.3 Ett betungande ansvar

Även om eleverna betraktar ansvaret som en självklarhet berättar flera av dem att det ibland kan kännas betungande. Fanny berättar, till exempel, att hon upplever att allting vilar på hennes axlar och att det ibland kan kännas jobbigt. Detta understryks av Felicia som menar att hon skulle bli "helt galen" om hon tänkte på allt ansvar som hon förknippar med skolan. Den av informanterna som emellertid känner det största obehaget inför det skolrelaterade ansvaret är Tova som berättar:

ja, men självklart finns det nackdelar, för att jag känner ju det själv...om man får bli personlig liksom, att jag har upplevt att det har ju brytit ner mig mer än en gång...och det vet jag att det har gjort med andra människor också...

Tova ger således uttryck för en nedbrytande arbetsbörda som hon säger sig dela med flera andra. Hon poängterar dock att ansvaret är ofrånkomligt och att hon inte ser att det skulle kunna vara på något annat sätt. Ansvaret och betygen är, enligt henne, det som motiverar och gör skolan meningsfull. Hon betonar dock, liksom många andra informanter, att ansvaret blir många elever övermäktigt. Informanterna menar att många av deras klasskamrater inte är villiga att ta ansvaret och att de därmed drabbas hårt av lärarnas uteblivna guidning. Några av informanterna påpekar här att de anser att lärarna har ett stort ansvar när elever börjar hamna efter. Ett ansvar som lärarna i vissa fall inte tar. Desirée berättar att det ofta handlar om att lärarna har för lite tid, som ett resultat av att skolan har för få anställda lärare:

Ja, det blir ju inte så mycket tid åt dom som inte förstår...så bara lägger dom [eleverna] av och det kanske blir ett IG...och det är ju synd...och sen är det ju en pengafråga...den här skolan kanske inte har råd att ta in flera lärare för det kostar ju faktiskt...

Ovanstående citat styrks av Gustav som anser att lärare har en skyldighet att ta reda på vilka bakomliggande faktorer som gör att vissa elever inte ägnar sin tid i skolan åt att arbeta med det som de förväntas göras. Att lärarna har ett stort ansvar är samtliga informanter överrens om, men vilket ansvar de har är de aningen oense om.

6 ANALYS

I det följande ska de framkomna resultaten analyseras utifrån tidigare forskning och det i bakgrunden presenterade teoretiska ramverket.

6.1 Elevernas medvetande om och förhållande till kursplanen

De tillfrågade elevernas ovilja att läsa och studera kursplanen tycks grunda sig i en föreställning om att ett sådant initiativ skulle bli fruktlöst. De ger istället uttryck för en lojalitet och tillit gentemot läraren som förväntas vara expert i ämnet. Eleverna rentav förutsätter att läraren sätter agendan under kurser och lektioner, vilket befäster ett traditionellt klassrumsmönster (jfr Söderström 2006). Det faktum att eleverna knappt alls hört talas om kursplanerna är ett demokratiskt problem, vilket en av informanterna framhåller, och omöjliggör en kritisk dialog mellan elev och lärare (a.a).

I studien framkommer att de tillfrågades lärare delger eleverna kursplanerna på ett knapphändigt och oengagerat vis. Denna brist i informationsdelandet har observerats i tidigare studier (Forsberg 2000, Söderström 2006) där det fastslagits att motiven för undervisningen ytterst sällan diskuteras med eleverna. Flera av informanterna berättar att kursplanen och målen upplevs som svåra att förstå, men att en klassrumsdiskussion ofta underlättar förståelsen. Eftersom eleverna framhåller att lärare generellt inte ägnar någon avsevärd tid åt dylika diskussioner misslyckas lärarna därmed med uppdraget (se Utbildningsdepartementet 1994) att informera eleverna om kursplanerna på ett behjälpligt sätt. Detta leder i förlängningen till att eleverna inte kan utöva något inflytande över kursernas upplägg såvida de inte inbjuds till det av lärarna, vilket även observerats av Forsberg (2000) och Söderström (2006).

Eleverna ger i studien uttryck för en mentalitet där det viktigaste är att göra sitt bästa. Då eleven utfört en uppgift efter bästa förmåga lämnas uppgiften in och eleven har inte en aning om vilket betyg som väntar innan läraren lämnar den tillbaka. Det ansvar som Lpo 94 betonar gällande elevens skyldighet att bedöma sina studieresultat i förhållande till kraven för utbildningen lyser således här med sin frånvaro. Ingen av de tillfrågade informanterna förhåller sig nämnvärt till kursplanen under arbetsprocessen och de svar de ger rörande hur man som elev går till väga för att nå ett högt betyg svarar de, i enlighet med de elever som Söderström (2006) intervjuat, att vara närvarande, lämna in i tid och vara tyst i klassen är viktigt.

6.2 Elevernas syn på det egna ansvaret

Eleverna har ett självklart och medvetet förhållningssätt till det egna ansvaret. Det ansvar som eleverna talar om är nära förknippat med den del i läroplanen som fastslår elevernas ansvar för sina studieresultat (se Utbildningsdepartementet 1994). Detta ansvar tar eleverna för givet med motiveringen att gymnasieskolan är frivillig. Ansvaret för det egna lärandet, vilket betonas i läroplanen, tycks däremot vara ett svårare uppdrag att förhålla sig till.

Eleverna upplever att lärarna har det övergripande ansvaret för att eleverna gör vad de ska, men att de själva har ansvar för hur väl uppgifterna utförs. Detta rimmar väl med Lofors-Nybloms (2009) studie där hon kunnat se att elevers ansvar oftare handlar om självkontroll och måluppfyllelse än om inflytande över den pedagogiska planeringen. Då eleverna, i föreliggande studie, ges frågan om vad deras ansvar innefattar svarar de nästan uteslutande att det rör sig om genomförandet av uppgifterna och inget annat. Ansvar beträffande planering, bedömning och kursupplägg tycks de inte ha någon erfarenhet av.

Enligt läroplanen ska läraren tydligt visa på vilka grunder betygssättningen sker (Utbildningsdepartementet 1994). Enligt flera av de tillfrågade eleverna misslyckas lärarna med det uppdraget och lämnar i många fall tillbaka en rättad uppgift utan några kommentarer. Eleverna sätter således en stor tillit till att läraren förhåller sig rättvist till kursplanen. Detta är ytterligare ett tecken på att lärarna behåller sitt grepp som ej ifrågasatta uttolkare av de mål som elevernas framtid är beroende av (jfr Söderström 2006). Söderström (2006) kopplar detta till postmodern teoribildning och menar att detta reproducerar ett expertsamhälle där de berörda individerna har liten eller ingen insikt i vilka centrala dokument som styr deras liv.

Ansvaret upplevs, enligt informanterna, ofta som betungande. Flera av dem påpekar att långt ifrån alla elever är kapabla att ta det ansvar som krävs, men att de inte får någon hjälp när det känns tungt. Deras utsagor om kamrater som far illa av ansvaret har studerats mer ingående av Lofors-Nyholm (2009) som med hjälp av Foucaults teorier diskuterar ansvar som tvång. Hon talar om en skolatmosfär där de elever som är tillbakadragna och beroende av fasta riktlinjer inte är önskade. Detta påminner om Desirées klasskamrater som inte får det stöd de behöver och därför inte ens kan nå upp till ett godkänt betyg. Dessa bortglömda elever som faller utanför ramen för de postmoderna ansvarskraven får betala ett dyrt pris för sin oförmåga. Istället för att agera och vidta åtgärder får eleverna skylla sig själva, vilket tidigare visats av Lofors-Nyblom (2009).

6.3 Sociologisk analys

Genom att betrakta det målinriktade betygssystemet som ett *abstrakt system* framträder en rad förhållanden som fördjupar studiet av det framkomna resultatet. I det följande ska Giddens teorier om det högmoderna samhället således relateras till informanternas ovan redovisade utsagor.

Informanterna ger uttryck för flera *tillitsmekanismer* som präglar deras relation till den betygssättande läraren (Giddens 2009). Eleverna, vilka är de som främst påverkas av det tilldelade betyget, litar till att lärarna gör en korrekt bedömning och gör därför ingen ansträngning att förstå de styrande dokumenten. Dokumenten förblir för eleverna dunkla handlingar som styr deras liv på ett påtagligt sätt, men som de förlitar sig på att andra ska tolka åt dem. Den individuella kontrollen begränsas därmed genom en tydlig *dekvalificering* av eleverna i fråga om uttolkandet av de rådande kursdokumenten (a.a). Detta förhållande reproduceras samtidigt av lärarna som på många sätt förvägrar eleverna en fördjupad medvetenhet genom att avstå från att inför eleverna dissekera de rådande dokumenten och på så vis göra dem begripliga.

Den bild som genom informanternas svar framträder visar upp skolan som ett hierarkiskt *expertsystem* (Giddens 2009). Det är lärarna som sätter agendan och eleverna som får finna sig i sin situation. De dokument som styr utbildningen är för svåra för att eleverna ska förstå dem, vilket resulterar i att lärarna blir experter vid uttolkningen. Detta genererar ett system som är föga rättssäkert. Detta framhålls av informanterna som i flera fall anser att läraren har en skyldighet att presentera kursdokumenten på ett förståeligt vis, vilket lärarna också är förpliktigade att göra enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1994).

De betyg som eleverna erhåller är en del av ett *symboliskt* utbildningssystem som påverkar elevens möjligheter att, till exempel, arbeta med vad han/hon vill (Giddens 2009). Detta system vilar på ett samförstånd där samtliga inblandade aktörer samtycker och inställer sig i ledet. Detta förhållande styrks av de intervjuade eleverna som ser sig som en del i systemet och själva bär ett ansvar för att systemets mekanismer upprätthålls. Under intervjuerna framkom inga som helst protester mot det rådande systemet, utan eleverna fann sig fogligt i sin situation. Giddens (2009) argumenterar för att det högmoderna samhället präglas av en rad abstrakta system av det här slaget och att individer ofta inte är beredda att möta de svårigheter som det skulle innebära att bryta mot dessa system. Denna ängslan över det stora ansvar som vilar på var och ens axlar kommer till uttryck hos flera av informanterna och kanske främst hos Felicia som berättar att hon antagligen skulle bli galen om hon hela tiden var medveten om ansvaret.

6.4 Pedagogiska implikationer

Informanterna visar på ett okritiskt och omedvetet förhållningssätt till de rådande kursplanerna, vilket i förlängningen kan ses som ett demokratiskt problem. Lärarna är experter och eleverna ges sällan möjlighet att fördjupa sig i de centrala dokumenten om de själva inte tar initiativ till det. Det ansvar som vilar på eleverna, och gör gällande att varje elev ska kunna relatera sina studieresultat till rådande kursdokument, blir emellertid eleverna övermäktigt. Eleverna vill helt enkelt inte sätta sig in kursdokumenten för att de anser det onödigt. Detta gör att lärarna, utan

någon egentlig insyn utifrån, kan sätta det betyg som finnes lämpligt. Det torde stå självklart att en utbildad lärare är värdig det uppdraget, men om den elev som drabbas av betyget inte har någon möjlighet att göra en egen värdering av sitt arbete blir det svårt att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Skolan reproducerar då ett samhälle som vilar på en rad abstrakta system som är mycket svåra att påverka som enskild individ. Ett samhälle som vilar på tillit, men som är skört eftersom en elit alltid kommer att få tolkningsföreträde i de frågor som den har expertis inom. Eleverna ger uttryck för en sådan tillit gentemot läraren. Tilliten är på många sätt eftersträvansvärd, men i ett målrelaterat utbildningssystem måste alla inblandade vara medvetna om vilka rättigheter och skyldigheter som vilar på ens axlar. Det tycks emellertid som om elevernas ovilja att sätta sig in i kursplanerna snarare har medlett än tillit att göra. Eleverna verkar tycka att en förståelse för kursplanerna leder till en ökad arbetsbörda som de inte är beredda att ta på sig. Därför väljer de den enklare vägen och förlitar sig på att de efter eget huvud kan lista ut vad läraren efterfrågar i en specifik uppgift. De elever som faktiskt använder sig av kursplanerna och de tillhörande målen nyttjar dem mest som ett ramverk för att de inte ska arbeta för mycket och länge med en uppgift. Detta är givetvis positivt, men visar inte på någon förståelse för på vilka grunder läraren gör sin bedömning. En av informanterna säger att hon inte riktigt förstår nyanserna i kursmålen och att progressionen i betygsstegen bara handlar om att *utveckla mer*, vilket visar på ett misslyckande att från lärarnas sida förklara vilka resultat som efterfrågas. Som ovan nämnts vilar ett demokratiskt samhälle på att alla engagerar sig i sin egen situation och de rättigheter och skyldigheter man som medborgare har. Görs inte detta kan en maktelit låta utnyttja de icke insatta och på så vis skapa ett ojämnt samhälle. Dessa odemokratiska konsekvenser är viktiga att beakta i skolans värld som, enligt läroplanen, ska utbilda kritiskt tänkande individer med stort ansvarskännande för den egna situationen. Elevernas förhållningssätt till kursplanen är helt enkelt bristande och går stick i stäv med det ansvar de har att följa och förhålla sig till den.

Det ansvar som ovan efterfrågas upplevs av eleverna ofta som överväldigande. En av informanterna uppger att hon ofta bryts ner av ansvaret och en annan berättar att hon skulle bli galen av att tänka på vilket stort ansvar hon bär omkring på. Detta utgör på många sätt en paradoxal fond till det eftersträvansvärda ansvar som det högmoderna samhället efterfrågar. Ansvaret leder till en isolering av individen och lämnar varje elev ensam i sin belägenhet. Lärarna tycks vara mer eller mindre engagerad i elevernas arbetsförlopp, men detta upplevs av eleverna som naturligt eftersom ansvaret för uppgiften ofrånkomligen är deras. Läraren är bara ett hjälpmedel som kan användas om så behövs. Just elevernas upplevelse av det naturliga i det egna ansvaret är genomgående i studien och de finner liten eller ingen anledning att ifrågasätta detta. De har själva valt att gå gymnasiet och det är nu deras ansvar att slutföra detta enligt rådande mål och krav. Som nämnts tidigare i kapitlet är emellertid dessa mål och krav för eleverna osynliga och på så vis omöjliga för eleverna att förhålla sig till. Detta ökar stressen eftersom eleverna hela tiden måste försöka gissa sig till vad läraren efterfrågar istället för att själva ha en tydlig bild av vad som krävs i den specifika situationen. Ansvaret blir således abstrakt och svårgripbart. Den frihet eleverna har gällande att efter eget initiativ strukturera upp sin skolgång blir sålunda, på ett tämligen paradoxalt vis, till sin raka motsats: ett ofrånkomligt tvång.

6.5 Förslag till vidare forskning

Som studien visat har *ansvar* en central roll i dagens skolsystem. Detta upplevs av såväl lärare som elever. Många av eleverna förklarar att de upplever en osund stress som de i många fall har svårt att hantera. Detta gör att jag vill efterlysa studier som anlägger ett tvärvetenskapligt perspektiv där elevernas situation analyseras utifrån en psykologisk begreppsram. Först då skulle konsekvenserna av de ansvarsbetonande kursplanerna kunna utredas till fullo och det skulle vara möjligt att se hur eleverna mår och känner inför detta ansvar.

Vidare vore det intressant att göra en större kvantitativ undersökning som berör stress och prestationskrav hos svenska skolelever.

7 REFERENSLISTA

- Eklöf, H. (2011). Betygen i den svenska skolan. I: Hult, A. & Olofsson, A. (Red.). *Utvärdering och bedömning i skolan - För vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala universitet.
- Giddens, A. (2009). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Johansson, U. (1998). *Om ansvar: ansvarsföreställningar och deras betydelse för den organisatoriska verkligheten*. Lunds universitet.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Studies in Educational Sciences 63. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lindensjö, B. (1992). *Regler, procedurer, mål eller marknad*. Locus nr 2, s. 3-6. Stockholm: Centrum för barn- och ungdomsvetenskap.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande - om formandet av skolans elever*. Högskolan Dalarna.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder - Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Permer, K. & Permer, L-G. (1994). *Begreppet ansvar: en litteraturgenomgång och en empirisk studie i skolan*. Kristianstad: Högskolan.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Söderström, Å. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid" - om elevansvar i det högmoderna samhället*. Karlstad universitet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilaga

Intervjuguide

Vad vet du om kursplanerna?

Hur använder du dig av kursplanerna och målen?

Hur presenteras dem av läraren?

Hur följs de upp under kursens gång?

Finns de med när betygen diskuteras?

Vem har ansvaret för att kursmålen följs?

Hur upplever du ditt ansvar?

Vad har läraren för ansvar?