

Oppdragelse til demokratisk medborgerskap i skolen.

Åsne-Marit Hokstad Pladsen



Masteroppgave i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

November 2015

Oppdragelse til demokratisk medborgerskap i skolen.

© Forfatter

2015

Oppdragelse til demokratisk medborgerskap i skolen.

Åsne-Marit Hokstad Pladsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan skoleledere ivaretar demokratioppdraget i skolen. Oppdraget er beskrevet i Opplæringslovens formålsparagraf, og innebærer at skolen skal arbeide for å fremme demokrati. Problemstillingen i studien er: Hvordan arbeider skoleledere for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse og hvilke verdier ligger til grunn for dette arbeidet? I arbeidet med problemstillingen er det brukt forskningsspørsmål som gir svar på hvordan skolens elevrådsarbeid organiseres og hvordan undervisningen tilrettelegges for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet. Det har også vært satt fokus på hvordan en reflekterer over demokratiundervisningen i personalet, og hva rektor vektlegger i sin ledelsespraksis.

I studien er det brukt en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen som ble foretatt ved tre ungdomsskoler, foregikk ved hjelp av semi-strukturerte forskningsintervju. Det var rektor, elevrådskontakt og elevrådsleder ved hver av skolene, som var informanter.

Teorigrunnlaget er hovedsakelig hentet fra nyere norsk forskning innen fagfeltet demokratisk medborgerskap i skolen, der Janicke Heldal Stray og Heidi Biseth har vært viktige bidragsyttere. Stray (2011) forklarer sentrale begreper som demokrati, demokratisk medborgerskap og demokratisk deltakelse, mens Biseth (2014) retter søkelyset mot den demokratiske praksisen i skolen, og hvordan en kan utvikle elevenes demokratiske kompetanse. I tillegg er det brakt inn teori knyttet til inkludering, og hvilke stemmer som blir hørt i demokratiet (Biesta, 2009). Det er også brakt inn teori knyttet til ledelse i et demokratisk perspektiv.

I drøftingen er det tatt utgangspunkt i resultater som har sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen. Hovedsakelig gjelder dette da resultater som handler om hvordan elevrådet organiseres, hvordan undervisningen tilrettelegges for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet, hvordan en reflekterer over demokratiundervisningen i personalet, og hva skolelederen vektlegger i sin ledelsespraksis.

Avslutningsvis konkluderes det med at selv om rektorene ved skolene i utvalget alle baserer arbeidet sitt på demokratiske verdier, arbeider de ganske ulikt for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse. Det kan bety at det blir veldig tilfeldig hvordan arbeidet med demokratiopplæring vektlegges og gjennomføres.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på drøyt fire års deltidsstudier i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Gjennom studiet har jeg fått nye perspektiver på områder innen ledelse, utviklingsarbeid og skolen generelt. Det har vært en glede å bli kjent med lærere og skoleledere fra ulike kanter av landet, og ta del i diskusjoner og samtaler omkring mange aktuelle utfordringer i skolehverdagen.

Sommeren 2013 var jeg så heldig å bli plukka ut til å delta på den internasjonale modulen av Masterprogrammet: "Leadership for Democratic Citizenship in European Schools", i Murcia i Spania. Oppholdet her ga mange flotte opplevelse og nye venner. Samtidig var det starten på en interesse for demokratisk medborgerskap i skolen. Det er uten tvil Spaniaoppholdet som har gitt meg inspirasjon til å skrive denne oppgaven.

Det tar tid å skrive en masteroppgave, og arbeidet med denne ved siden av full jobb som rektor, har en vært krevende øvelse. Samtidig har det vært fint å få en mulighet til å fordype seg i et tema som opptar meg.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Anne Marie Presthus, for hjelp til å finne relevant litteratur, god støtte og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Jeg vil også takke informantene mine, som har vært rektorer, elevrådskontakter og elevrådsledere ved tre ungdomsskoler, for at dere velvillig stilte opp, og tok dere tid til intervjuer midt i eksamenstida.

Oktober-2015

Åsne-Marit Hokstad Pladsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Valg av problemstilling.....	1
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	2
2	Kunnskapsgrunnlag.....	3
2.1	Skolens demokratioppdrag.....	3
2.1.1	Demokrati og demokratisk medborgerskap.....	4
2.1.2	Demokratioppdraget.....	4
2.2	Demokratiopplæring.....	5
2.3	Felles fundament - Verdigrunnlag.....	6
2.4	Å utvikle demokratiske medborgere.....	8
2.5	Ulike stemmer.....	8
2.6	Et demokratisk ledelsesperspektiv.....	10
2.7	Avrunding av kunnskapsgrunnlaget.....	11
3	Forskningsdesign og metode.....	13
3.1	Forskningsdesign.....	13
3.2	Fenomenologisk forskningstilnærming.....	14
3.3	Datainnsamling - Kvalitativt intervju som metode.....	15
3.3.1	Intervjuguide og prøveintervju.....	16
3.4	Utvalg.....	18
3.4.1	Presentasjon av informantene i studien.....	18
3.5	Intervjuprosessen.....	19
3.5.1	Gjennomføring.....	20
3.5.2	Transkripsjon av intervjuene.....	20
3.6	Analyse og koding.....	20
3.7	Validitet og reliabilitet.....	22
3.8	Etiske vurderinger.....	23
4	Resultater - empiri.....	25
4.1	Organisering av skolens elevråd –.....	25
4.1.1	Elevrådet. Valg og representasjon.....	25
4.1.2	Hva slags saker behandler elevrådet?.....	26

4.2	Demokratisk deltakelse.....	28
4.3	Kollektiv refleksjon i personalet.....	30
4.3.1	Demokratisk deltakelse som begrep.....	31
4.3.2	Hva er viktigst for deg som rektor når det gjelder demokratiopplæringen i skolen? 31	
4.3.3	Når fagplanen erstattes med valgfag.	32
4.3.4	Demokratiopplæringen som tema i leder- og lærergruppa.....	34
4.4	Skoleleders rolle	35
4.4.1	Skoleleders engasjement, rolle og prioritering.....	35
4.4.2	Demokratiske verdier	36
4.5	Oppsummering av resultatene	38
5	Drøfting	39
5.1	Teoretisk overbygging for drøftinga.....	39
5.2	Elevrådet.....	40
5.2.1	Sammensetning av skolens elevråd, valg og representasjon.....	40
5.2.2	Elevrådskontakten	41
5.2.3	Elevrådets arbeid	42
5.3	Opplæring til demokratisk medborgerskap	44
5.3.1	Opplæring til demokratisk medborgerskap – viktige ferdigheter.	44
5.3.2	Vi må sette av tid til å ta opp saker	45
5.3.3	De må lære seg å si hva de mener.	46
5.3.4	Demokratiopplæring – likt for alle.....	47
5.4	Hvordan reflekterer en over demokratiundervisningen i personalet?	48
5.4.1	Viktige elementer i skolens demokratiopplæring.....	48
5.4.2	Demokratisk deltakelse	49
5.4.3	Fagplan for elevrådsarbeid er borte. Hva nå?	49
5.4.4	Har skolen et felles fundament for demokratiopplæring?	51
5.4.5	Demokratiopplæringens plass i personalgruppa	52
5.5	Skoleleders rolle	53
5.5.1	Skoleleders rolle og prioritering.....	53
5.5.2	Skolelederen og skolens demokratioppdrag.....	55
6	Oppsummering, konklusjon og implikasjoner	57
6.2	Oppsummering knyttet til forskningsspørsmålene	57

6.3	Konklusjon.....	60
6.4	Metodiske styrker og begrensninger for oppgaven	61
6.5	Noen implikasjoner for ledelse og videre forskning.	62
7	Referanser.....	64
8	VEDLEGG.....	68
	Figur 1 Maxwells interaktive modell	14
	Figur 2 Eksempel på hvordan informanten oppdager noe som kan endre praksis.....	21
	Figur 3 Eksempel på utsagn med flere koder.	22

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet i dette masterprosjektet er **Demokratisk medborgerskap i skolen**. Hensikten med studien har vært å studere hvordan rektorer ivaretar skolens demokratioppdrag.

Skolens demokratioppdrag er nedfelt i Opplæringsloven, kapittel 1, §1-1, som omhandler formålet med opplæringen. Her blir det fastslått at skolen skal fremme demokrati, og at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Demokratioppdraget er også omtalt i læreplanverket Kunnskapsløftets (LK06) generelle del.

Stray (2012) uttrykker en bekymring for at dagens læreplan (LK06) vektlegger demokratioppdraget i for liten grad. Hun mener også at demokratioppdraget er uklart. Dette fordi læreplanen først og fremst har fokus på innlæring, tilegnelse og testing av kunnskap i fagene, men ikke minst fordi læreplanens generelle del og fagplanene tolker demokratibegrepet på ulik måte. Vi kommer likevel ikke unna oppdraget som er gitt i Opplæringsloven, og i læreplanens generelle del. Med bakgrunn i dette, kan det være interessant å se nærmere på hvordan demokratioppdraget ivaretas og vektlegges i skolen.

Hensikten med dette arbeidet er å sette fokus på hvordan opplæring til demokratisk deltakelse i samfunnet ivaretas i skolen. Oppgaven avgrenses til hovedsakelig å handle om det formelle elevdemokratiet – arbeidet omkring elevråd og klasseråd.

1.2 Valg av problemstilling

Problemstillingen i studien er **Hvordan arbeider skoleledere for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse, og hvilke verdier ligger til grunn for dette arbeidet?**

Ut fra dette ble det utledet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres skolens elevrådsarbeid?
2. Hvordan tilrettelegges undervisningen for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet?

3. Hvordan reflekterer man over demokratiundervisningen i personalet?
4. Hva vektlegger rektor/skolelederen i sin ledelsespraksis?

1.3 Oppbygging av oppgaven

I neste kapittel, kapittel to presenteres teori som er relevant for å belyse forskningsspørsmålene. Det er valgt teori som omhandler demokratibegrepet, og om hvordan en kan forstå demokratioppdraget i skole. Videre er det valgt teori som belyser opplæring til demokratisk medborgerskap. Kapittelet avsluttes med et avsnitt om et demokratisk ledelsesperspektiv.

I kapittel tre redegjøres det for forskningsdesign og metoder. Validitets- og reliabilitets spørsmål er også behandlet her. Det er valgt en kvalitativ forskningsmetode, der datainnsamlingen har foregått med hjelp av semistrukturerte intervjuer. Analysen tar utgangspunkt i Brinkmann & Kvaales (2009) trinn i analyseprosessen. Dataprogrammet Hyper-Research er brukt som hjelpemiddel i forbindelse med analysen.

Kapittel fire gir en presentasjon av resultater som belyser forskningsspørsmål og problemstilling. Kapittelet er strukturert i 5 hoveddeler, basert på forskningsspørsmål og problemstilling, og avsluttes med en oppsummering av resultatene. Resultatene presenteres dels som sitater fra intervjuene, dels som beskrivelser basert på intervjuene.

I kapittel fem drøftes resultatene i lys av teori og forskningsspørsmål. Kapittelet er strukturert i fem deler. En innledende del, og fire hoveddeler basert på forskningsspørsmålene.

Det avsluttende kapittel seks inneholder oppsummering fra drøftingene, samt konklusjon knyttet til problemstillingen. Til slutt i kapittelet presenteres implikasjoner for ledelse og for videre forskning, samt en vurdering av metodiske styrker og begrensninger.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres teori og kunnskapsgrunnlag for denne oppgaven. Det presenteres teori som omhandler demokratibegrepet, og om hvordan en kan forstå demokratioppdraget i skole. Videre presenteres teori om opplæring til demokratisk medborgerskap.

Kunnskapsgrunnlaget avsluttes med et avsnitt om et demokratisk ledelsesperspektiv.

I oppstart med arbeidet med masteroppgaven ble det gjort et litteratursøk, der tema var ”Demokratisk medborgerskap i skolen”, nærmere avgrenset til: ”Skolens demokratioppdrag”. Det har ikke vært lett å finne aktuell litteratur innen dette området på norsk. Det som kan henge sammen med at dette er et forholdsvis nytt forskningsfelt her i landet (Stray, 2011). Det ser imidlertid ut til at det har vært større fokus på dette feltet de siste par årene, kanskje fordi de tragiske hendelsene som rammet landet vårt 22.juli 2011, synliggjorde betydningen av demokratisk oppdragelse. En annen årsak som kan ha hatt betydning for økt fokus på temaet, er arbeidet med Ungdommens maktutredning, som konkluderte med et forslag om et eget demokratifag i skolen (Berge & Stray, 2012).

Mye av den engelskspråklige litteraturen som omhandler demokratisk medborgerskap i skolen, peker på viktigheten av å oppøve evnen til kritisk tenkning (ten Dam, 2004), hvordan en kan skape arenaer der de ulike stemmene i samfunnet vårt kan bli hørt (Fielding, 2006, Biesta, 2009), og om viktigheten av å lære demokrati i praksis (Biesta, 2006).

2.1 Skolens demokratioppdrag

Nyere norsk forskning viser blant annet at det i stor grad er tilfeldigheter som rår i arbeidet med demokratiopplæringen i skolen (Biseth, 2014), og at læreplanen vektlegger demokrati i for liten grad (Stray, 2012).

Å fremme demokrati i opplæringen er et helt sentralt element i norsk skole. Dette understrekes både i Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) og i læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Begrepet demokrati brukes i mange og ulike sammenhenger, og har flere tolkningsmuligheter og betydninger. Hvordan begrepet forstås er avhengig av hvilken sammenheng det diskuteres i – politisk, sosialt, historisk, ideologisk eller kulturelt. En ser også at ulike land, som alle hevder å være demokratier, styres forskjellig fordi politikerne tolker demokratibegrepet ulikt (Stray, 2011). Når en i denne masteroppgaven

snakker om demokrati og demokratisk oppdragelse, refereres det til det norske demokratiet (Stortinget, 2015).

2.1.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap

Begrepet demokrati kommer av sammenstillingen av de greske ordene demos (folk), og kratos (styre) – og betyr folkestyre. Det er en politisk styreform der to av de viktigste verdiene er frihet og likhet (Stray, 2011). Østerud, Selle & Engelstad kategoriserer demokratiet i fire fortolkningsdimensjoner, som er:

- Demokratiet som statsform med folkestyre
- Demokratiet som rettigheter og rettsstat
- Demokratiet som aktiv deltakelse
- Demokratiet som felles verdigrunnlag (Østerud, Selle & Engelstad, 2003)

De to første punktene omtales som det representative demokratiet, og en kan si at det er en måte å styre på. Her i Norge er den politiske styreformen representativt demokrati. Det innebærer blant annet at det hvert fjerde år, velges representanter som skal styre landet på vegne av de andre innbyggerne. De to siste punktene er mer en måte å samhandle og leve sammen på. Demokrati som aktiv deltakelse, kalles også deltakerdemokratiet, eller det deliberative demokratiet. Dette krever at deltakerne tar aktivt del i demokratiske prosesser, og er med på å løfte fram saker som det er nødvendig å diskutere og bli enige om. I det norske demokratiet er det også innslag av dette, for eksempel når det en sjelden gang holdes folkeavstemninger. Opplæring til demokratisk deltakelse og demokratisk medborgerskap handler om hvordan en lærer opp elevene til å samhandle og leve sammen i et demokrati, og om hvordan en legger til rette for at flere deltar i demokratiske prosesser (Stray, 2011).

2.1.2 Demokratioppdraget

”Skolen må legge til rette for at elevene skal være subjekter som gjennom erfaring lærer hva demokrati betyr og innebærer” (Biesta, 2006 I: Stenshorne & Ballangrud, 2014, s 102).

Å fremme demokrati er et helt klart politisk samfunnsoppdrag, som beskrives både i formålsparagrafen (§ 1-1) til Opplæringslova (2009), og i læreplanens generelle del.

Formålsparagrafen fra 2009 vektlegger demokratiopplæring sterkere enn de foregående formålsparagrafene. Her har det skjedd endringer fra formålsparagrafen av 1848: ”å forskaffe dem de kundskaber og ferdigheder som ethvert medlem av Statssamfundet bør besidde” (Bostadutvalget, 2006) , via ”å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikle deira evner og anlegg og gje dei god almenkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneskje både åndeleg og kroppsleg” (1959) (Bostadutvalget, 2006), til dagens: ”Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkemåte”(Opplæringsloven, 2009).

Å fremme demokrati er noe mer enn å lære om demokrati. Her ligger en målsetting om å styrke demokratiet og elevenes deltakelse. Oppdraget blir dermed opplæring til demokratisk medborgerskap, som innebærer å lære elevene opp til å delta i samfunnet, samhandle og delta i demokratiet (Stray, 2011).

Forskning på dette feltet viser litt sprikende resultater. På den ene sida sier Biseth:

*Norske skoleelever scorer over gjennomsnittet på mange internasjonale undersøkelser av demokratisk forståelse og kompetanse, og media og politikere gir oss også et inntrykk av at norske skoler er preget av demokrati (Biseth, 2014).*¹

Måten resultatene fra de internasjonale undersøkelsene ble presentert på i media, dannet noe av bakgrunnen for Biseths undersøkelse fra 2012: ”*Educators as custodians of democracy: A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*”. I denne undersøkelsen viser resultatene blant annet at når en ikke snakker om demokrati i skolen, er det en fare for at det er tilfeldighetene som blir rådende på dette området innen opplæring. Det gjelder tilfeldigheter både med tanke på innhold, avsatt tid og muligheter til å demokratisk deltakelse. Det kan også være en reell fare for at det da blir opp til hver enkelt lærer, hvordan en arbeider med temaet (Biseth, 2012)).

2.2 Demokratiopplæring

Europarådet (Dürr, 2004) beskriver tre ulike nivåer i demokratiopplæringen: Demokrati som styringsform, demokrati som samfunnsform og demokrati som levesett (Biseth, 2014).

Demokrati som styringsform omhandler blant annet rettssikkerhet, hvordan

¹ Biseth viser her til undersøkelser som for eksempel den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS (2009), og Civic Education study Norge 2001 og 2002.

menneskerettighetene ivaretas, hvordan parlamentarisme fungerer – hvilken juridisk status du har som medborger. Demokrati som samfunnsform handler mer om hvordan vi skal leve sammen i samfunnet – om hvilken rolle den enkelte har. Demokrati som levesett er den praktiske utøvelsen, hvor de demokratiske verdiene omsettes i handling. I arbeidet i skolen må en ta utgangspunkt i medborgerskap både som status og rolle, for å lære elevene hvordan de kan ta del i demokratiske prosesser (Stray,2011).

Stray (2011) har bearbeidet de ulike tilnærmingene til demokrati til strategier for opplæring i demokratisk medborgerskap. Hun vektlegger at dersom undervisningen skal fremme demokrati, må den omfatte læring **om, for og gjennom** demokrati. Læreplanens kompetansemål i fagene handler for en stor del om læring om og for demokrati (Stray, 2012). Dette innebærer for eksempel at elevene får kunnskap om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk, og at de får ferdigheter og verdier som aktiverer demokratisk beredskap, utvikler kritisk tenkning og får kompetanse til å se saker fra ulike sider. Læring gjennom demokrati, den praktiske utøvelsen, innebærer blant annet at elevene utvikler ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Dette er ferdigheter som oppøves gjennom erfaringer med aktiv, demokratisk deltakelse, f. eks gjennom å diskutere, argumentere, være kritiske til kilder og lignende, samt delta i klasseråd og elevråd. I følge Stray ivaretas ikke dette i tilstrekkelig grad i dagens læreplaner (Stray, 2012)

Carl Cohen (1971) skiller mellom tre ulike aspekter når det gjelder minstekrav til å kunne kalles demokrati, og peker på bredde, dybde og omfang. Bredde handler om hvor stor andel som deltar i de demokratiske prosessene. I skolen kan det for eksempel være en utfordring å få med alle elever til å delta i diskusjoner i klassen, og si hva de mener om ulike saker. Om en ikke finner andre løsninger på hvordan flere klare å delta, kan en risikere å få liten bredde i deltakelsen. Demokratisk dybde gjelder hvor vidt sakene som tas opp belyses godt og grundig, slik at elevene får satt seg skikkelig inn i sakene de skal mene noe om. Omfanget dreier seg om hvilke saker som faktisk behandles demokratisk (Cohen, 1971). I skolen kan det være en fare for at det er de voksne som bestemmer hvilke saker som skal tas opp, og at elevene ikke får anledning til å uttale seg.

2.3 Felles fundament - Verdigrunnlag

Norsk skole er bygget på et verdigrunnlag preget av demokrati, menneskerettigheter og sosial rettferd. Dette er nedfelt i lover og læreplaner. Skolens demokratioppdrag innebærer at skolen er forpliktet til å oppdra elevene til samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (Møller, 1995, Stray 2011). For å få til dette kan det være behov for å utvikle et felles fundament, med en felles forståelse av hvordan en kan jobbe med demokrati, for å legge til rette for at elevene skal delta (Stenshorne og Ballangrud, 2014).

En kan undres over at det finnes skoler som ikke har dette på plass allerede, samtidig som en må ta stilling til hvordan en skal skape dette felles fundamentet. Biseths (2014) studie av hvordan demokratiopplæringen behandles av lærere, skoleledere og rådgivere i flerkulturelle skolemiljøer i skandinaviske hovedsteder, viser at man ikke snakker sammen om demokrati i skolen. Kanskje fordi man ser på det som selvsagt fordi vi lever i et demokratisk samfunn? Om en ikke snakker om demokratioppdragelsen, hvordan kan en da være sikker på at en har den samme begreps- og innholdsforståelsen? Faren kan være at det blir litt tilfeldig hva slags opplæring og trening elevene får på dette feltet. Slik at det blir den enkelte lærerens forståelse av demokrati som blir gjeldende i klasserommet. At det heller ikke finnes en ensartet definisjon på begrepet demokrati, forsterker faren for at demokratioppdraget blir et individuelt prosjekt for læreren. Hvis dette viser at det er tilfeldighetene som rår på dette feltet, kan det være nødvendig å utvikle et felles fundament for demokratiopplæring i skolen. (Stenshorne & Ballangrud, 2014).

Hvordan kan dette være tilfelle når demokratioppdraget framkommer så tydelig i lov- og avtaleverk? Er det slik at vi tar det for gitt at når det står i lovverket at skolen skal fremme demokrati, så vet alle hva det dreier seg om og kjenner til hvilke verdier som ligger til grunn? Biseth (2012) sier at ”*Demokratisk medborgerskap er et begrep med mange betydninger. Dersom begrepene ikke beskrives og utdypes på tilstrekkelig vis, får det konsekvenser for undervisninga.*” (Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 102). Det kan bety at dersom en ikke snakker om begrepene i personalet, slik at en får et felles fagspråk og en felles forståelse, kan det bli vanskelig å skape god utvikling innen dette feltet. I lys av denne forskningen kan det være interessant å se nærmere på ledelsesutfordringene i demokratiopplæringen.

2.4 Å utvikle demokratiske medborgere

Skolen er en viktig arena for å lære, og ikke minst delta i demokratiske prosesser. Dersom elevene skal lære å leve i, og videreføre, demokratiet, må opplæringen legge til rette for at elevene får den nødvendige erfaringen. Det blir dermed viktig å etablere demokratiske strukturer og prosesser i skolehverdagen (Møller, 2002). Det kan for eksempel gjøres ved at en gir rom for deltakelse i klasseråd, elevråd, eller drøftinger i klassen, ved at en setter av tid til det.

Tidligere har læring gjennom demokrati formelt vært ivaretatt gjennom læreplanen for elevrådsarbeid. Denne ga praktiske demokratiferdigheter (NOU 20:2011). NOU 2011:20 foreslo etablering av et eget demokratifag. Begrunnelsen var å ivareta den demokratiske opplæringen i norsk skole på en bedre måte. I dag inngår demokratiopplæringen i faget samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Andre land har prøvd noe lignende. Et eksempel kan være den engelske skolens fag: Citizenship. Dette faget, som skal utdanne ungdom til aktive og demokratisk deltakende samfunnsborgere, ble innført i 2002. Det er senere revidert, og en har blitt enig om at det skal videreføres. Faget skal gi ungdommer kunnskaper til å kunne håndtere spørsmål omkring verdier, identitet og utfordringer i det flerkulturelle Storbritannia (Berger, 2012).

Her i Norge er situasjonen noe annerledes: I 2013 ble læreplanen for elevrådsarbeid erstattet med valgfaget ”Demokrati i praksis”. Gjennom dette faget skal elevene arbeide med menneskerettigheter og demokratiforståelse. Faget skal blant annet bidra til å få fram erfaringer og synspunkter de unge har, og gjøre dem i stand til å komme med innspill i saker som angår dem. Faget skal også stimulere til deltakelse og engasjement i demokratiske prosesser. (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Utfordringer med dette faget er blant annet at det er få elever som velger dette faget, eller at skolene ikke tilbyr det til elevene. Dermed vil denne opplæringen, og etter hvert kunnskapen, kunne bli mangelfull i forhold til i dag.

2.5 Ulike stemmer

”Poenget med demokrati er å inkludere **alle** i å styre samfunnet”, i følge Held (1987, i Biesta, 2009, s.101). Held viser videre til at Perikles definerte demokrati som en situasjon der utnytter styrken som ligger i alle, ikke bare til en minoritet. Historisk sett har disse ”alle” vært frie menn fra høyere samfunnslag, mens kvinner, barn, slaver, immigranter m.fl. ble holdt utenfor. Inkludering er, i følge Biesta, både hovedpoenget og et av hovedproblemene for demokratiet. I bunn og grunn handler dette om hvilke stemmer samfunnet inkluderer og lar bli hørt, og hvilke som er ekskludert. Biesta beskriver to former for eksklusjon – ”external exclusion”- at en holdes utenfor prosessen, og ”internal exclusion” – en er innenfor, men ikke blir hørt (Biesta,2009). I skolen kan en kanskje se dette ved at f. eks elever med funksjonshemninger, og noen ganger minoritetsspråklige elever, holdes utenfor de demokratiske avgjørelsene. De som er innenfor, men ikke blir hørt, kan være elever med lav sosial status, eller for eksempel dårlig selvbilde. Det kan også være andre som ikke helt skjønner hva som foregår i prosessene, for eksempel fordi de ikke kjenner kodene og systemet (Stray, 2012). Stray sier videre at dersom elever ikke lærer seg dette, kan det føre til en følelse av mangel på tilhørighet og utestenging fra fellesskapet.

Bourdieu (1995) hevder at mennesker er født inn i verden med det han kaller habitus. Habitus kan forstås som våre tillærte tanke- og adferdsmønstre, basert på vår sosiale, økonomiske og kulturelle bakgrunn, - det Bourdieu kaller kapital. Ideelt sett skal alle kunne delta i demokratiet, kunne si sin mening, og la sin stemme bli hørt. Wittek sier at det viktigste vi kan gjøre, er å skape en læringskultur der elever engasjerer seg og deltar i dialogen. Hun beskriver, med utgangspunkt i Bakhtins (1981) dialogbegrep, og Olga Dysthes (1995) flerstemmige klasserom, hvordan demokratilæring kan skje gjennom at stemmer blir hørt i dialogen med andre (Wittek, 2012). Dialogen i klasserommet kan på den måten fremme demokratilæring, også når andre fag enn samfunnskunnskap er i fokus. Lærerens oppgave, med tanke på demokratilæringen, blir dermed i stor grad å utnytte og støtte læringsmuligheter i de øyeblikkene demokratisering skjer (Biesta, 2009). I dagens norske samfunn er deltakerne i det demokratiske styret av Norge, i utgangspunktet, alle norske borgere over 18 år, uansett bakgrunn. Videre kan en si at barn og unge er under opplæring til å bli deltakere. Dette skjer fortrinnsvis gjennom den ordinære opplæringa i grunnskole og videregående skole. Men hvordan gjøres dette i praksis? Er det slik at alle elever er likeverdige for eksempel når det gjelder å bli valgt til elevråd? Har alle samme rett til å si noe i klassen? Tør alle... og hva med interessen? Hvilke stemmer blir hørt?

Om en tar utgangspunkt i at inkludering både er hovedpoenget og hovedutfordringen med demokratiet, kan det være interessant å se på hvordan skolen jobber med dette. Hvilke stemmer blir hørt og inkludert i avgjørelser i skolesamfunnet, hvilke er innenfor, men blir ikke hørt, og hvilke blir holdt utenfor? Hvordan jobber skolen med å lære opp elevene til å være i stand til å delta, og skape klima for at de ulike stemmene skal komme fram?

Stray hevder at grunnlaget for deltakelse i demokratiet henger sammen med opplevelsen av tilhørighet til et politisk fellesskap (Stray, 2011). I dagens flerkulturelle samfunn er det også en fare at elever med en annen kulturell bakgrunn kan falle utenfor den demokratiske opplæringen, fordi de ikke forstår språket eller systemet. Bourdieu (1995) hevder at elever som kommer fra familier med økonomisk, sosial eller kulturell kapital, har fordeler i skolesystemet vårt. Sett fra et sosiologisk perspektiv, kan en dermed tenke seg at elever som har få ressurser, slik som elever med foreldre uten utdanning, eller som kommer fra land som er svært forskjellig fra Norge, vil være av dem som faller utenfor. For å få et elevdemokrati som fungerer er det nødvendig at alle elever lærer seg, og får erfaring med, de strategiene som er nødvendige for å kunne delta i fellesskapet i klasserommet (Stray, 2011).

Nyere norsk forskning viser at vi nok fortsatt har en vei å gå når det gjelder demokratisk medborgerskap, og forståelse av skolens demokratioppdrag. Demokratioppdraget vektlegges i for liten grad, og dagens læreplan ivaretar ikke i den praktiske delen av demokratiopplæringen godt nok (Stray, 2012). Opplæringen må omfatte læring om, for og gjennom demokrati, og det er viktig å skape en kultur der alle elevene deltar i dialogen (Witteck, 2012).

2.6 Et demokratisk ledelsesperspektiv

Skoleledere har et ansvar for å utvikle skolen med basis i demokratiske ideer og verdigrunnlag. Når endringer skjer, kan en stille spørsmål ved hvem som bestemmer, hvem som tjener på endringene, og hvem som velger (Møller & Presthus, 2006). Demokratisk ledelse inkluderer samarbeid og forhandling, og gjør det mulig å dele makt. Det kan for eksempel innebære at en fordeler ansvar, slik at flere får mulighet til å være med både på å diskutere verdigrunnlaget til skolen, og å ta avgjørelser. Utdanning av unge mennesker *for og til* demokrati krever også at en lever med demokrati i hverdagen. Dewey (1937) hevder at en må leve i demokratiet for å lære det. Det kan for eksempel bety at dersom elevene skal utvikle

demokratiske verdier, må dette også prege fellesskapet blant de voksne i skolen (Møller & Presthus, 2006). Verdiene kan komme til uttrykk gjennom lover og regler rektor må forholde seg til i skolehverdagen, eller det kan komme fram i kontakten med elever og ansatte. Verdiene kan da være med på å skape relasjoner mellom aktørene i og omkring skolen (Presthus, 2010).

Fuglestad fremhever bevissthet om verdier, ansvar og valg som grunnlaget for ledelse i skolen. Han hevder at det handler om å realisere verdier, og dermed også er ei moralsk oppgave. Ei oppgave som krever at den som utøver ledelse også setter av tid til å reflektere over praksis, for å vurdere om den er egna til å nå skolens overordnede mål (Fuglestad (2006, s. 192).

“Et demokratisk ledelsesperspektiv har utgangspunkt i et mangfold av verdier og meninger” (Vedøy, 2010, s.93). Derfor blir verdivalgene i ledelsesutøvelsen viktige. Hun hevder at dilemmaer blir tydelige i denne sammenhengen, fordi de innebærer at en må gjøre valg i forhold til ulike verdier. Valg mellom ulike, konkurrerende verdier, innebærer at en ikke vil få løsninger som tar hensyn til alt, men at en finner tilfredsstillende løsninger på hvordan en kan forholde seg til dilemmaet (Vedøy, 2010). Et demokratisk ledelsesperspektiv handler heller ikke alltid om at det er flertallet som skal bestemme, men at en i samarbeid klarer å begrunne og rettferdiggjøre de beslutningene som tas (Møller & Presthus, 2006).

2.7 Avrunding av kunnskapsgrunnlaget

Å fremme demokrati er et politisk samfunnsoppdrag, beskrevet i skolens styrende dokumenter. Oppdraget er sterkt vektlagt i lovverket, men ser ut til å være mer utydelig i praksis, blant annet fordi demokratibegrepet tolkes på mange ulike måter, og brukes i mange ulike sammenhenger.

Skolens demokratioppdrag innebærer blant annet at skolen er forpliktet til å oppdra elevene til samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (Møller,1995, Stray 2011). Stenshorne og Ballangrud (2014) påpeker at det kan være behov for å utvikle et felles fundament i skolen, med en felles forståelse av hvordan en kan jobbe med demokrati, om en skal få til dette (Stenshorne og Ballangrud, 2014).

Å fremme demokrati er mer enn å lære **om** demokrati. Det handler også om å lære opp elevene til å delta i samfunnet, samhandle og delta i demokratiet (Stray, 2011).

Demokratiundervisningen må derfor innebære opplæring både om, for og gjennom demokrati, i følge Stray.

Skolen skal være en arena for å lære om, og delta i demokratiske prosesser (Møller, 2002).

Opplæringen bør derfor foregå på en slik måte at en skaper en læringskultur som gjør at elevene engasjerer seg i dialogen (Witteck, 2012). Dersom en skal få et elevdemokrati som fungerer, er det nødvendig at alle elevene settes i stand til å delta, og lar stemmene sine høres.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet er det redegjort for forskningsdesign og metoder som er brukt i denne studien.

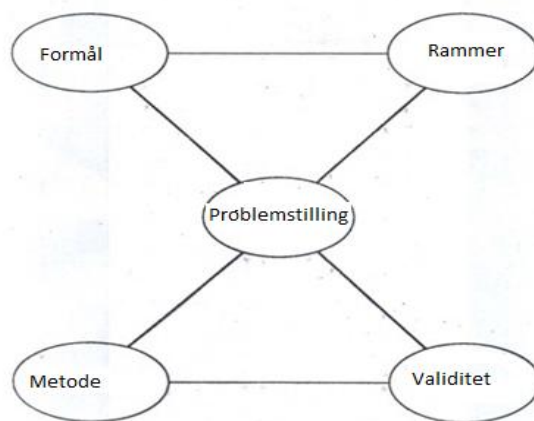
I 3.1 gjøres det rede for forskningsdesignet i studien, mens det i 3.2 gjøres rede for en fenomenologisk forskningstilnærming. I 3.3 redegjøres det for datainnsamlingen, her beskrives framgangsmåte og erfaringer fra et prøveintervju. I 3.4 følger presentasjon av hvordan utvalget er foretatt. Her presenteres også informantene i studien. I 3.5 beskrives selve intervjuprosessen. I 3.6 presenteres arbeidet med analyse og koding,. I 3.7 følger et avsnitt om validitet og relabilitet, før kapittelet avrundes med noen etiske vurderinger, knyttet til forskerrollen.

Den opprinnelige, greske betydningen av ordet metode var ”veien til målet” (Brinkmann & Kvale, 2009), mens en nyere definisjon beskriver dette som en systematisk prosedyre for innhenting og analyse av data.

I denne studien var hensikten å få mer kunnskap om hvordan skoleledere arbeider med demokratioppdraget i skolen. Målet var å finne ut hvordan skoleledere organiserte arbeidet for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse, og hvilke verdier som kunne ligge til grunn for dette arbeidet. Hvilke tanker gjorde skoleledere og andre involverte seg om dette arbeidet, og hvordan beskrev de det ut fra sitt ståsted.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet bygger på Maxwells (2005) modell (jfr. fig 1), som en overordnet plan for å finne svar på problemstillingen i denne studien. Maxwells modell er et kvalitativt forskningsdesign som er en pågående prosess som involverer å «bevege» seg fram og tilbake mellom ulike komponenter. De forskjellige delene i designet former et integrerende og helhetlig bilde, hvorav hver enkelt komponent står i nært forhold til hverandre (Maxwell, 2005).



Figur 1 Maxwells interaktive modell

Brinkmann & Kvale (2009) understreker at formålet med en undersøkelse, og dens problemstillingen må være styrende for valg av forskningstilnærming. I studiens problemstilling og forskningsspørsmål er det derfor valgt en fenomenologisk tilnærming, og å bruke en kvalitativ forskningsmetode, med intervju.

Begrunnelsen er at jeg er opptatt av **hvordan** arbeidet ble gjort, hvilke verdier som lå bak og hvordan dette ble oppfattet fra ulike synsvinkler, snarere enn mengden av det (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

3.2 Fenomenologisk forskningstilnærming

Fenomenologi er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og kan grovt deles inn i et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Det er her avhengig av om en forsker på grupper av mennesker, eller enkeltindivider (Postholm, 2010). En fenomenologisk forskningstilnærming innebærer at forskeren er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Brinkmann & Kvale, 2009), eller hvilken mening mennesket legger i opplevelser knyttet til spesielle erfaringer knyttet til et fenomen, i følge Moustakas (1994).

Brinkmann & Kvale(2009) forklarer fenomenologi som et begrep, som innen kvalitativ forskning søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskriver verden ut fra deres virkelighetsoppfatning.

Fenomenologien har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver, og går ut på at forskeren skulle få vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer gjort

av et reflekterende selv. Husserl mente at kunnskapen ble skapt i tenkingen/refleksjonen. Han hevdet at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen. Det kan forklares med at en persons oppfatning av en situasjon henger sammen med personens erfaringsbakgrunn. Slik at det er personens oppfatning av en situasjon som er fenomenet i dennes livsverden, og ikke selve situasjonen rent objektivt (Moustakas, 1994).

I følge Postholm (2010) er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien en kan bruke ved fenomenologiske studier. Moustakas (sitert i Postholm, 2010, s. 43) begrunner dette med at hovedformålet med fenomenologisk forskning er *”å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst”*, og at måten å få tak i opplevelsen er å samtale med disse personene. Han peker på at fenomenologiske studier undersøker hverdagslige aktiviteter som er avsluttet når forskeren begynner arbeidet sitt, slik at formålet med studiene derfor blir å prøve å forstå informantens opplevelse av en erfaring (Postholm, 2010).

Når en bruker intervju som metode, gjør en det for å få innblikk i en persons opplevelse av det vi spør om, ut fra dennes ståsted, ut fra deres livsverden. Livsverden er et begrep som ofte er knyttet til fenomenologi og brukes i flere undersøkelser der hverdagslivets opplevelser står i sentrum. En begrunnelse for å bruke begrepet er at det for kvalitativ forskning er et overordnet mål å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelige liv. Livsverdenen kan beskrives som den verdenen vi møter til daglig, og hvordan vi forholder oss til denne (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Datainnsamling - Kvalitativt intervju som metode

Datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av intervju. Coleman (2012) understreker at den viktigste grunnen til å bruke forskningsintervju som metode, er at det er et hensiktsmessig verktøy i møte med forskningsformålet. I tillegg bidrar det til å gi svar på problemstillingene som oppstår. I et intervju er målsettingen å få fram informantens egne opplevelser av sin verden, i et samspill mellom intervjuer og informant (Brinkmann & Kvale, 2009). Et slikt samspill er imidlertid ikke en interaksjon mellom to likeverdige partnere, det er intervjueren som definerer situasjonen ved å presentere samtaletemaene. Intervjueren kan styre dette ytterligere ved å stille oppfølgings spørsmål (Kvale 1996).

I forbindelse med datainnsamlingen i denne studien ble det brukt semistrukturerte intervjuer der spørsmålene var planlagt på forhånd. Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, litteraturgjennomgang, samt egne erfaringer fra skolehverdagen. Hensikten var å få fram informantens syn på hvordan denne som skoleleder, eller hvordan denne mener at skolelederen organiserer arbeidet for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse i skolen (Postholm, 2010).

Valg av intervju som metode ga en mulighet til å skaffe kunnskap om skolelederens, elevrådskontaktens og elevrådslederens opplevelse av hvordan skolelederne ivaretar demokratioppgaven, sett fra sitt ståsted - sin livsverden.

3.3.1 Intervjuguide og prøveintervju

I dette kapittelet beskrives og reflekteres det over intervjuguiden, og erfaringer med utprøving av denne.

Intervjuguiden

Intervjuguiden ble bygd opp med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål, og teorigjennomgang. Intervjuguiden inneholdt også oppfølgingsspørsmål, for å kunne hente ut mer informasjon innenfor noen temaer (Coleman, 2012). I følge Kvale bør intervju spørsmålene være korte og enkle, og helst starte med spørsmål om en konkret situasjon. Videre må intervjueren være i stand til å oppfatte hva svarene betyr, og ha evne til å stille egnede oppfølgingsspørsmål, og mer inngående spørsmål (Kvale, 2009).

Valg av et semistrukturert intervju skulle sørge for at emner som var sentrale for problemstillingen ble belyst i løpet av samtalen (Dalen, 2011). Et semistrukturert intervju er som navnet tilsier, en halvstrukturert intervjuform. Intervjuet ligner på en dagligdags samtale, men tar utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder åpne spørsmål, eller temaer som intervjueren ønsker kunnskap om (Brinkmann & Kvale, 2009).

Intervjuguiden ble bygd opp slik at de første spørsmålene var veldig konkrete, og handlet blant annet om hvordan elevrådet ble valgt. De neste spørsmålene ble laget for å få kunnskap om informantenes oppfatning av ulike sider ved demokratioppgaven på skolen, og de ble for en stor del etterfulgt av oppfølgingsspørsmål som gikk mer i dybden, for å få belyst temaene bedre.

Prøveintervju

Det ble gjort et prøveintervju, slik at en foreløpig intervjuguide kunne prøves ut. Dette var både med tanke på tema – utforming av spørsmål, sett i forhold til forskningsspørsmålene – og for å få erfaringer omkring det praktiske ved det å gjøre opptak av intervjuet.

Prøveintervjuet ble foretatt på rektors kontor, der vi kunne sitte uforstyrret. Jeg kjente informanten fra før, fordi vi er rektorer i samme kommune. Dette kan det være både fordeler og ulemper med. En av fordelene er at intervjusituasjonen oppleves som trygg av informanten, mens en av ulempene kan være at det kan være vanskelig å stille spørsmål informanten opplever som ”ubehagelige” eller utleverende på noe vis, eller at enkelte spørsmål som er nødvendige for studien kan virke litt overflødige fordi begge kjenner situasjonen.

Det ble gjort et taleopptak av intervjuet, og det ble transkribert i etterkant. Lydopptaket gjorde det mulig å gå inn igjen i materialet flere ganger, for å få en mer nøyaktig transkripsjon. Det er viktig å være klar over at en transkripsjon blir en oversettelse fra muntlig språk, til skriftlig språk, noe som innebærer at tonefall, trykk, et øyeblikks nøling, etc. ikke alltid kommer med i transkripsjonen. (Brinkmann & Kvale, 2012). Taleopptaket ble gjort ved hjelp av en mobiltelefon med taleopptaksfunksjon, som ble plassert på bordet mellom oss. Dette ble vurdert som en enkel og lite utstyrskreven metode med minimal inngripen i observasjonssituasjonen. Taleopptaket ble anonymisert etter at transkripsjonen var foretatt. Tillatelse for taleopptak var gitt av respondenten, og det transkriberte intervjuet ble gjort tilgjengelige for vedkommende. På denne måten ble personvernet ivaretatt, i tråd med forskningsetiske standarder fra NESH, slik Postholm (2010) refererer til.

Intervjuguiden ble fulgt slavisk, og det ble ikke stilt tilleggsspørsmål i dette intervjuet. De fleste spørsmålene fungerte godt. Enkelte av dem godt kunne hatt litt mer utdyping, eller vært delt opp, for å få et bedre utdypet svar. Et av spørsmålene handlet om hvordan mangfoldet i den samlede elevgruppa ble ivaretatt gjennom elevrådet. Dette var et av de spørsmålene der det ble gitt gode utdypende svar. Et eksempel på spørsmål som med fordel kunne vært delt opp, er : ” *Hva mener du er viktige kunnskaper og ferdigheter innenfor demokrati, og hva synes du elevene bør lære for å bli aktive samfunnsdeltakere?* ” Her var det nødvendig med en oppdeling, for å få et fyldigere svar.

Prøveintervjuet ga en opplevelse av at intervjuguiden stort sett inneholdt spørsmål som ga mye spennende materiale å jobbe videre med, men erfaringene førte likevel til noe endring i intervjuguiden. Dette var hovedsakelig i form av oppdeling av noen spørsmål, men også utdypende tilleggsspørsmål, for å få belyst emner bedre. Det ble også laget egne sett med intervjuguider for de ulike gruppene som skulle bli intervjuet.

3.4 Utvalg

I studien ble det gjort et strategisk utvalg. Det er et utvalg som ikke bygger på tilfeldighetsprinsippet, men derimot på det Grønmo (2004, s.88) kaller ”systematiske vurderinger”. Her velger en ut enheter som ut i fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante, og mest interessante.

Utvalget som ble intervjuet bestod av rektor, elevrådskontakt og elevrådsleder fra 3 ungdomsskoler. Ved den ene skolen ble det bare gjort 2 intervjuer. Årsaken var at rektor også hadde rollen som elevrådskontakt ved skolen. Disse tre ungdomsskolene var valgt ut fordi de tilnærmet like store, og lå i homogene områder: Alle tre var bygdeskoler, og lå et par mil unna nærmeste by.

3.4.1 Presentasjon av informantene i studien

Den første kontakten ble tatt ved direkte samtale med de tre rektorene, som var behjelpelige med å videreformidle kontakt til elevrådskontakt og elevrådsleder (og deres foreldre). Det ble så sendt ut brev til aktuelle informanter.

Skole 1

Skole 1 var en ungdomsskole, med ca 250 elever, fordelt på 3 trinn. Det var i alt 9 klasser ved skolen dette skoleåret. Det var ca 40 ansatte ved skolen, hvorav om lag 30 lærere. Skolen lå i et tettbyggt strøk, men hentet elever fra 3 skolekretser, som hovedsakelig lå i spredt bebyggelse, preget av noen boligfelt, og store jordbruksområder.

Rektor var forholdsvis ny ved skolen. Hun hadde jobbet der ett år, men hadde mange års erfaring fra ledelsen ved en annen ungdomsskole.

Elevrådskontakten var sosialfaglig utdannet, og hadde hatt ansvar for elevrådet i 2 år.

Elevrådsleder var elev på 10 trinn.

Skole 2

Skole 2 var en ungdomsskole med omlag 315 elever, fordelt på 3 trinn. Det var 11 klasser ved skolen dette skoleåret. Det var ca 65 ansatte ved skolen, hvorav om lag 50 lærere. Skolen lå i utkanten av kommunesenteret, men hentet elever fra 4 skolekretser. Området var preget av bosetting som lå i spredt bebyggelse, i tillegg til noen boligfelt, og store jordbruksområder.

Rektor hadde vært i stillingen i mange år. Hun hadde også ledererfaring fra andre skoler.

Elevrådskontakten var lærer, og hadde hatt oppgaven i halvannet år. Han hadde ingen formell kompetanse innen området, men bruker det han har tilegnet seg gjennom erfaring.

Elevrådsleder var elev på 10. trinn. Hun var også representant i kommunens ungdomsråd.

Skole 3

Skole 3 var en ungdomsskole med 120 elever, fordelt på 3 trinn. Det var 6 klasser dette året. De var igjen delt i 3 basisgrupper på hvert trinn. Det var i underkant av 20 ansatte ved skolen, hvorav ca 15 lærere. Skolen lå i et tettbygd strøk, men hentet elever fra 3 skolekretser, som hovedsakelig lå i spredt bebyggelse, preget av noe boligfelt, og store jordbruksområder.

Rektor hadde vært i stillingen i 6 år, Hun hadde også ledererfaring fra andre skoler. Rektor var også skolens elevrådskontakt.

Elevrådsleder var elev på 10. trinn.

3.5 Intervjuprosessen

I dette avsnittet beskrives gangen i intervjuprosessen, fra intervjuguiden var skrevet til opptakene var gjennomført.

Før intervjuprosessen kunne starte, måtte det innhentes tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Søknad med vedlegg som: prosjektbeskrivelse, et brev til informantene, samt intervjuguidene ble sendt inn. Prosjektet ble vurdert som

søknadspliktig, og tillatelse ble gitt etter noen uker. Denne prosessen tok lang tid, og det var så vidt det var tid til å gjøre avtaler med skolene om å gjennomføre intervjuer, spesielt av elevrådsrepresentantene, fordi det nærmet seg eksamen og sommerferie. Tida for intervjuene ble derfor konsentrert til noen uker mellom skriftlig og muntlig eksamen for 10.trinnselevne.

3.5.1 Gjennomføring

Intervjuene ble foretatt på de aktuelle skolene. Alle steder var det ordnet med et møterom, der en kunne sitte i fred i intervjusituasjonen. Det var satt av god tid til intervjuene, og alle informantene hadde fått beskjed om hvor lang tid det var forventet at intervjuet skulle ta. Til intervjuene med hver av elevrådsrepresentantene ble det satt av 30 minutter, mens det ble satt av ca 45 minutter til de voksne informantene.

Det ble gjort opptak ved hjelp av opptaksfunksjonen på en Ipad, under intervjuene. Ved å bruke lydopptak ble det mulig å få med seg detaljer i informantenes verbale utsagn. Ipad'en lå på bordet mellom intervjuer og informant, og var ikke til hinder for samtalene.

Lydgjengivelsen var god, og det var lett å få med seg det som ble sagt. (Erfaringer med fordeler og ulemper med denne måten å samle data på, er nærmere gjort rede for i 3.3.1). Det ble også gjort notater underveis i intervjuer.

3.5.2 Transkripsjon av intervjuene

Intervjuene ble transkribert, for å omforme dem til skriftlig materiale, slik at de skulle bli bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonsprosessen var det viktig å passe på å få med seg både det som ble sagt direkte, og samtidig få gjort merknader, der det var nødvendig. Det var for eksempel aktuelt når en kunne merke at informanten nølte ved et utsagn, eller brukte ironi, eller kroppsspråk for å understreke betydningen av noe.

Transkripsjonen tok lang tid. Etter et 30 minutters intervju, kunne det fort ta mellom 2 og 3 timer for å få det transkribert.

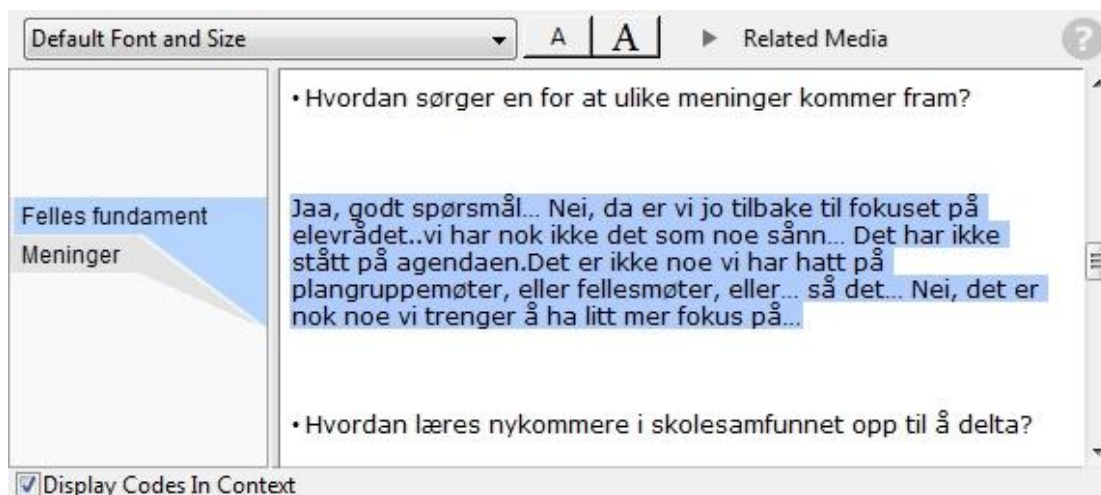
3.6 Analyse og koding

Arbeid med intervjuanalyse finner sted under alle faser av intervjuet, helt fra planleggingsfasen, til rapporten er skrevet. Analyse handler om å bryte datamaterialet ned i mindre biter, for så å sortere, organisere og kode dem (Nilssen, 2012). Brinkmann og Kvale

(2009) beskriver en analyse i seks mulige trinn, fra fortolkning til handling. Analyseprosessen startet kanskje allerede under arbeidet med intervju spørsmålene. Ved å legge opp til spørsmål som skapte det Brinkmann & Tanggaard (2010) kaller livsverdennære beskrivelser, ga dette et godt utgangspunkt for å kunne analysere materialet fenomenologisk etterpå.

Det første av trinnene i analyseprosessen ble gjennomført under intervjuet, mens informanten beskrev sine opplevelser og følelser ut fra sin livsverden. Her fikk intervjueren en mulighet til å fortolke, og gjøre notater, mens informanten snakket. Intervjueren kunne da notere seg kroppsspråk, tonefall og lignende, hos informanten

Trinn to i analyseprosessen er at informanten selv oppdager noe de kunne endret på i sin praksis (Figur 2):

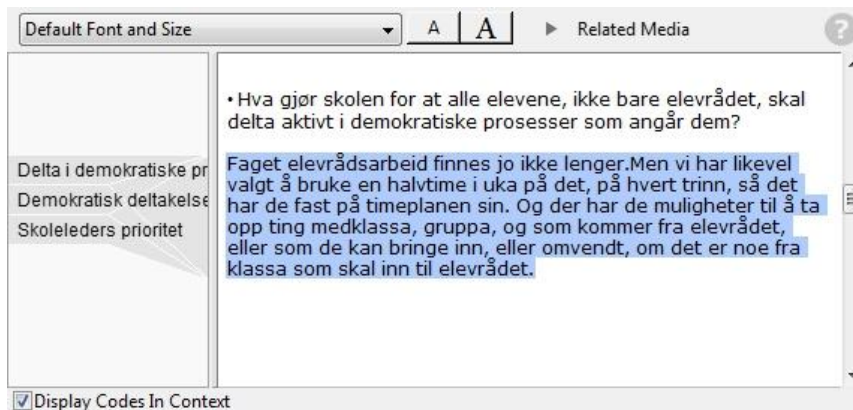


Figur 2 Eksempel på hvordan informanten oppdager noe som kan endre praksis.

Et tredje trinn er når informanten i løpet av intervjuet kommer med flere opplysninger som fortetter eller fortolker meningen, slik at det skapes en større forståelse. Det skjedde i denne studien enten ved at informanten selv tok initiativ til det, eller at intervjueren fulgte opp med spørsmål, for å få mer kunnskap om et emne.

Etter at intervjuene var gjennomført startet den egentlige analyseprosessen, ved transkripsjon, gjennomlesing og koding. Dette er **det fjerde trinnet** i analysen. Kodingen ble gjort ved hjelp av analyseverktøyet Hyper-Research. Den transkriberte teksten ble lastet inn i programmet. Kodingen ble så foretatt ved først å lage hovedkategorier, deretter underkategorier.

Noen utsagn kunne få flere koder, fordi de ga dypere mening til andre spørsmål, eller kunne settes i sammenheng med noe annet (fig. 3).



Figur 3 Eksempel på utsagn med flere koder.

Det femte trinnet i analysen som Brinkmann og Kvale beskriver, er gjenintervjuing. Det handler om at en kan drøfte fortolkningene med intervjupersonene. Det er gjort til en viss grad i denne studien, i form av å få svar på noen utdypende spørsmål, knyttet til enkelte utsagn.

Det sjette trinnet som Brinkmann & Kvale beskriver, er at intervjuet fører til at informantene endrer på sin praksis som følge av den nye innsikten de har fått gjennom intervjuet. Det gjenstår å se om det kan bli resultatet av denne studien, selv om flere av informantene har kommet med utsagn som tyder på at de kan komme til å endre på enkelte ting (Brinkmann & Kvale, 2009)

3.7 Validitet og reliabilitet

All forskning stiller krav om validitet og reliabilitet. Validitet handler om hvor vidt en studie måler det den faktisk skal måle, eller, i kvalitativ forskning: undersøker den det den er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2009). Reliabilitet refererer til hvor pålitelige målingene er, og handler f. eks. om hvor vidt informanten ville ha endret svarene sine i intervjuet, overfor en annen forsker, eller om en annen forsker ville ha tolket svarene på en annen måte i analyseprosessen. En kan si at reliabiliteten er høy, dersom vi får identiske data om vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene (Grønmo 2004). Med tanke på denne studiens troverdighet ble det lagt vekt på at intervju spørsmålene skulle være åpne, og at de ikke skulle være ledende, slik at informantens

svar ikke skulle kunne påvirkes av dette, men være informantens egne betraktninger omkring emnet. Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og hadde god teoriforankring, der det var mulig. For å sikre høyere grad av validitet og reliabilitet i studien ble det foretatt flere intervjuer på hver skole, for å kunne sammenligne data, og for å sikre at dataene var relevante for problemstillingene (Grønmo, 2004:221). Grønn (2007: 193) gjør et poeng av at det er mulig å romantisere ledere og å være altfor ærbødig overfor dem i intervjusituasjonen, slik at de oppfattes som mer kraftfulle og overbevisende i sin troverdighet, og kan gi inntrykk av at de lykkes mer enn de gjør i virkeligheten. Han sier at det derfor tyder på at bruk av intervjuer som eneste datakilde, nok bør behandles med skepsis. (Grønn, 2007). Informantene som ble valgt ut var derfor både rektor, elevrådsleder og elevrådskontakt på de aktuelle skolene. Intervju av flere på samme skole skapte en større grad av validitet, ved at en kunne studere fenomenet fra flere synsvinkler, og dermed fikk en form for triangulering.

3.8 Etske vurderinger

Etikk handler om hva som er rett og galt. I denne studien handler dette om hva som er rett og galt i forhold til informantene, og det de har delt med intervjueren. Postholm (2010) sier at forskeren må ha fokus på etiske problemstillinger gjennom hele prosessen, fra før forskningen tar til, til forskningsrapporten foreligger. Datamaterialet i denne studien er anonymisert, og vil fortsatt være det etter at forskningsrapporten er ferdig.

Kvale & Brinkmann (2009) presenterer etiske problemstillinger ved sju forskningsstadier, fra planlegging til rapportering. I det følgende blir det vist eksempler på etiske vurderinger som er gjort i forbindelse med denne studiens ulike stadier.

I *planleggingsfasen* ble det først og fremst søkt om godkjenning for prosjektet, med tilhørende informasjonsbrev og intervjuguider hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (SND). Etter at godkjenning forelå, ble informantene forespurt, og det ble innhentet samtykke. Noen av informantene var under 16 år, og en måtte derfor sørge for samtykke fra foresatte. Dette var skolene behjelpelige med å ordne.

I *intervjusituasjonen* ble informantene gjort oppmerksomme på at det som kom fram i intervjuet ville bli behandlet konfidensielt, og at det gikk an å si fra hvis de følte at situasjonen på noen måte var ubehagelig. Alle intervjuene ble foretatt på møterom i

tilknytning til personalfløyene på skolene. Informantene ble på forhånd informert om hvor lang tid vi kom til å bruke. Ingen av intervjuene gikk ut over oppsatt tid.

Under *transkribering* av intervjuene ble det lyttet nøye, og ofte flere ganger, for å få en skriftlig transkripsjon som var mest mulig riktig i forhold til de muntlige uttalelsene som informanten hadde.

I *analyseprosessen* kan det være nødvendig å gjøre en vurdering på hvor kritisk en skal tolke. I denne studien har det vært nødvendig å sette ord på noen sammenhenger i resultater, som en ikke så i utgangspunktet. Det handler da om sammenhenger som for eksempel hvor viktig dialogen mellom aktørene i skolen er, eller hvordan engasjementet hos skolelederen ser ut til å påvirke engasjementet til de andre.

Kunnskapen en får i studien må være så sikker og *verifisert* som mulig. Ved at flere fra samme skole har deltatt i samme studie, kan en sikre at dataene blir verifisert. En kan likevel ikke helt gardere seg mot at enkelte informanter kan ”pynte litt på sannheten” om spørsmålene blir litt kritiske.

Før forskningsrapporten offentliggjøres må en ta stilling til hvilke konsekvenser den vil ha for informantene. Det er gjort i dette tilfellet også. Siden dataene er konfidensielt behandlet og anonymisert, og spørsmålene ikke særlig kritiske, skulle dette være ivaretatt. For ytterligere anonymisering er rektorene konsekvent benevnt som hun, elevrådskontakt som han og elevrådsleder som hun (Kvale & Brinkmann, 2009).

4 Resultater - empiri

Her presenteres sentrale funn som belyser studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Funnene presenteres dels som sitater fra intervjuene, dels som beskrivelser basert på intervjuene. Kapittelet er strukturert i deler, basert på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

4.1 Organisering av skolens elevråd –

Elevrådet har en sentral plass i skolens demokratioppdragelse, fordi det er en formalisert arena for elevdeltakelse, som er forankret over lang tid (Solhaug & Børhaug, 2012). I denne delen av kapittelet presenteres empiri knyttet til hvordan elevrådet velges og settes sammen, og hvilke saker de behandler.

4.1.1 Elevrådet. Valg og representasjon

Skolenes elevråd var satt sammen på noenlunde samme måte. Ved alle skolene satt det valgte representanter fra hver klasse, eller hver basisgruppe, i elevrådet. Det ble valgt en representant og en vararepresentant for hver av gruppene. Ved en av skolene (2) ble det også valgt et elevrådsstyre, som et utvalg av elevrådet. Elevrådskontakten ved skolen begrunnet dette med at de mente det ble for mange deltakere i elevrådet dersom alle skulle møte. Det var lettere å samle ei mindre gruppe for å behandle småsaker.

Elevrådet ble valgt ved at klassene, eller basisgruppene valgte sin representant og vararepresentant. Dette foregikk ved at de som har lyst til å sitte i elevrådet meldte seg, og så ble det holdt en anonym avstemming blant kandidatene. Det var kandidatene med flest stemmer som ble valgt til elevråds- eller vararepresentant. Ved en av skolene(3) valgte en elevrådsleder ved et separat valg, ved slutten av skoleåret. Da var det kun 8. og 9 trinn som kunne stemme. Også ved dette valget kunne elever selv melde sin interesse ved å skrive en søknad.

Hver av skolene hadde en elevrådskontakt. Dette var en voksenperson som hadde ansvar for å følge opp elevrådsarbeidet. Ved skole nr 1 var det en av de sosialfaglig ansatte som har denne rollen. Ved skole 2 var det en lærer, og ved skole 3 var det rektor.

Ingen av skolene hadde noen spesielle tanker om, eller rutiner for hvordan en kunne sikre at mangfoldet i elevmassen ble ivaretatt i elevdemokratiet. Rektor ved skole 2 ga uttrykk for at de ikke lærte opp f. eks. minoritetsspråklige elever spesielt for å få dem til å delta mer, men at de ble gitt mulighet til å melde seg som kandidater til valget, om de ønsket det. Alle som arbeidet med elevrådene, rektorene, elevrådskontaktene og elevrådslederne ga uttrykk for at de var opptatt av å få flere elever til å engasjere seg i elevdemokratiet, og ønsket at elever skulle bli oppfordret til å melde seg som kandidater.

4.1.2 Hva slags saker behandler elevrådet?

Omfanget av saker elevrådet kan jobbe med kan stekke seg over et forholdsvis vidt felt. I dette avsnittet presenteres empiri som forteller noe om hva slags saker elevrådene ved de tre skolene i studien, jobbet med.

Skole 1

Sakene som behandles i elevrådet er som regel knyttet opp mot det psykososiale miljøet på skolen. Elevrådskontakten fortalte at elevrådet er veldig opptatt av at elevene skal ha det bra på skolen. Han sa at de blant annet har jobbet med å gjøre det hyggeligere i elevkantina, og med å skaffe utemøbler til skolegården. Sakene som kom til elevrådet, var som oftest saker som var tatt opp i klassene, og som elevrådsrepresentantene tok med seg inn i elevrådet. Elevrådet hadde også saker de selv ønsker å jobbe med, og av og til kom det saker fra lærere, eller fra rektor. Rektor hadde for eksempel presentert resultater fra elevundersøkelsen, og bedt elevrådet om innspill til tiltak/forbedringer. Det hendte også at det kom saker fra en av kommunalsjefene, der det kunne være ønske om innspill fra elevrådet til saker som skulle tas opp i skolens samarbeidsutvalg.

Både elevrådslederen og elevrådskontakten fortalte at de har hatt veldig få saker det siste året. Elevrådslederen mente at dette kunne ha sammenheng med at de hadde det veldig greit på skolen nå, at det var lite elevproblemer. Det kom sjelden saker som skolens ledelse, eller andre, vil ha synspunkter på. Dermed blir det ikke så mye å ta opp.

Skole 2

Elevrådskontakten ved skole 2 fortalte at de hadde veldig få saker til behandling i elevrådet, men at de sakene de hadde ofte var av praktisk art, slik som å få ny klokke i garderoben til

svømmehallen, høytaler i elevkantina, eller oppgaver knyttet til skoleballet før jul. Rektor derimot mente elevrådet behandlet mange ulike saker, som ulike aktiviteter for elevene og skolemiljøsaker. Elevrådskontakten ga uttrykk for at han syntes det var vanskelig å engasjere elevene, og å finne saker til elevrådet. Han fortalte at han hadde vært i kontakt med elevrådskontakten på en annen skole, for å få noen innspill til hva de kunne jobbe med. Han fortalte videre at de hadde få problemer blant elevene, og lite mobbing, slik at det ble få saker av sosial art. Elevrådsrepresentantene hadde av og til med seg saker fra klassene, men det var veldig lite. Elevrådskontakten trodde dette hadde sammenheng med at de enten hadde det for godt, eller ikke visste hva de kunne ta opp. Skolen har hatt et prøveprosjekt med mobilfri skole, og før oppstarten av det tok elevrådet opp hva slags aktiviteter de kunne tilby i friminuttene, som erstatning for mobiltelefoner. Elevrådslederen bekreftet at det var få saker, og at det var vanskelig å få saker å jobbe med. De hadde ikke fast tid til klasseråd, men det settes av tid, hvis det er noe de trenger å snakke om, fortalte hun.

Skole 3

Ved skole 3 hadde elevrådet faste saker på sakslista, som gikk igjen fra møte til møte, fortalte rektor, som også var elevrådskontakt. En av de faste sakene var elevenes læringsmiljø, der de tok opp hvordan elevene opplevde at skolemiljøet deres var akkurat nå. De har også andre faste saker som miljøfyrtårn, kantine, pyntegruppe, aktivitetsdager og saker fra klassene. Elevrådslederen la til at de også hadde oppe saker fra felles elevråd, og fra ungdomsrådet i kommunen. De hadde ofte mange saker, og hadde måttet utvide tida de hadde satt av til møter, eller ha møte oftere, for å få nok tid til dette arbeidet, fortalte hun.

Det så ut som elevrådene ved alle tre skolene arbeidet med saker som skulle fremme trivsel, og sørge for at elevene hadde det bra på skolen. Skole 1 og 2 hadde i blant fått saker fra en av kommunalsjefene, som han hadde ønsket at de skulle uttale seg om. Det så ut til at elevrådene ved skole 1 og 2 hovedsakelig arbeidet med saker som kom på bordet etter hvert. Ved skole 3 hadde de faste saker fra gang til gang. I tillegg arbeidet de med å planlegge aktiviteter for elevene, og de behandlet saker som kom til elevrådet, både fra klassene og andre.

4.2 Demokratisk deltakelse

I denne delen av kapittelet presenteres hvordan undervisningen tilrettelegges, og hva slags demokratikunnskap skolene mener er viktig for at alle elevene skal få den nødvendige opplæringen for å bli aktive samfunnsdeltakere.

To av skolene hadde fått til kurs for elevrådsrepresentantene forrige skoleår, men hadde ikke fått det til dette året. De mente dette var nyttig for at elevrådet skulle lære mer om hva de kunne jobbe med.

I fjor hadde vi en halv dag opplæring, for elevrådene på de to ungdomsskolene i kommunen, med en innleid foreleser... i elevrådsarbeid. Og det var veldig positivt, men det har vi ikke fått til i år. Men det har vi lyst til å få til neste år. Så håper jeg veldig at vi kan få det til å begynnelsen av skoleåret, til høsten. Elevene selv synes det var veldig nyttig. Men så var vi ikke på hugget nok, til å få det til dette året her, så...(Rektor, skole 1).

Mye av opplæringen ved alle de tre skolene så ut til å skje i forbindelse med samfunnsfagundervisningen. Læreplanen i samfunnsfag har kompetansemål som ivaretar mye av opplæringen om og for demokrati. Om denne undervisningen blir mest teoretisk, eller inneholder mye praktisk trening i å delta i demokratiske prosesser, vil da kunne avhenge av hvordan faglæreren legger opp undervisningen.

Ingen av skolene hadde noe spesielt opplegg for nykommere på skolen. De fikk delta på samme måte som andre, og fikk ingen spesiell opplæring, utover å bli forklart hva et elevråd er. Dersom de var elever ved skolen på det tidspunktet elevrådet ble valgt, deltok de i dette på samme måte som andre elever. De hadde også mulighet til å stille til valg om de ønsket det, og fikk også den samme informasjonen og det samme tilbudet som resten av elevene.

Ved skole 1 var de opptatt av at elevene skulle engasjere seg, bli trygge på å ta valg og tørre å stå for egne meninger, samtidig som de hadde respekt for at andre kunne mene noe annet. Denne skolen hadde satt av tid til klassens time hver uke, og hadde dermed en mulighet til å bruke tid på å diskutere saker på klassenivå jevnlig.

Ved skole 2 var de opptatt av at elevene skulle forstå hvordan samfunnet fungerer, hva slags regler som gjelder og hvordan avgjørelser tas. Å lære seg hvordan en kan nå fram med saker

en ønsker å ta opp, og å kunne stå for egne meninger, samtidig som en kan se saker fra ulike sider, og respekterer andres syn, mente de også var viktig.

Elevrådskontakten så ikke noen utfordring i at elevrådsfaget var borte, og mente at planen for samfunnsfag tok opp i seg de nødvendige kompetansemålene for demokratiopplæringen.

”Men jeg ser sånn generelt, uten å kjenne til hva som stod i den fagplanen, før der, så ser jeg jo at samfunnsfag tar en del av de her, en del av de tinga der, naturlig...” (Elevrådskontakt, skole 2).

Ved skole 3 var de opptatt av at elevene skulle tørre å si meningene sine, og at de skulle bli hørt. Rektor fortalte at de pleide å ha runder i elevrådet, slik at de sikret at alle fikk sagt noe, og alle stemmene ble hørt. De jobbet også med regler for møter, med tegn for å be om ordet, og om replikk. De lærte seg også å legge fram saker fra klassene sine for elevrådet, og ta dem tilbake til klassa. På skolen her snakket de om demokratiske prosesser, og lærte elevene at om de for eksempel er misfornøyde med noe, må de ta det den politiske veien, fordi det er politikerne som bestemmer hva vi skal, i dette landet. De prøvde å overføre dette på måten de arbeidet på i elevrådet, forklarte rektor.

Ved en av skolene i utvalget ble det satt av tid til klasseråd, selv om elevrådsarbeid ikke lenger er et fag. Da fikk elevrådsrepresentantene mulighet til å ta opp saker fra elevrådet, eller elevene i klassene kunne ta opp og drøfte saker, som elevrådsrepresentantene eventuelt kunne ta med inn til elevrådet igjen.

De to andre skolene hadde ikke avsatt tid til denne type arbeid, men satte av tid dersom det var noe som skal drøftes. Dermed ble det kontaktlærerens ansvar å sette av tid, slik at elevrådsrepresentanten kunne ta opp saker fra elevrådet i klassen, og å undersøke om medelevene har saker som de ønsket å bringe videre til elevrådet. Elevrådskontaktene ga uttrykk for at det dermed ble litt tilfeldig hva slags saker som ble tatt opp i klassene, og hvordan elevene ble involvert.

Skolene så ut til å være opptatt av at elevene skal få mulighet til å si hva de mener om ulike saker, og hadde ulike metode for å jobbe med dette. Elevrådskontakten på skole1 sa at hun hadde merket at elevrådsmedlemmene har blitt tryggere på å si meninga si etter hvert, men at det var stor forskjell på 8. og 10 trinn. På denne skolen brukte de loggbøker i klassene, for å skrive ned hva de mente om ulike saker, og for å sikre at alle skulle få formidlet meningen sin. Loggboka fungerte som en kommunikasjonsform mellom lærer og elev, for å sikre at de

ulike stemmene/meningene kunne nå fram, selv om eleven ikke var helt trygg på å ta opp ting i klassen.

Mye av ansvaret for å sørge for at ulike meninger kom fram, lå hos kontaktlærerne. De måtte gi elevrådsrepresentantene i klassen tid til å ta opp saker med de andre elevene, og også gi de andre elevene mulighet til å si fra om det er noe de ønsket å ta opp. Som nevnt tidligere, var det bare en av skolene som har avsatt tid til dette, mens de andre to satte av tid til å ta opp saker når det er nødvendig.

Elevrådskontakten ved skole 2 sa at det ofte kunne være veldig sterke meninger som kom fram på klassenivå, og mener at det har en sammenheng med elevenes digitale hverdag, der de kan komme med ytringer uten at de prater ansikt til ansikt med noen. De viser likevel liten interesse for å ta opp saker via elevrådet. Han virka både undrende og bekymret for denne utviklingen. Kanskje kan dette være signaler på at det foregår digital mobbing, eller noe som lett kan utvikle seg til det.²

Elevrådet ved skole 3 hadde god tilgang på saker, og rektor ga uttrykk for at hun var opptatt av at elevenes stemmer skal bli hørt. Her tok de ofte opp sakene på en slik måte at alle fikk mulighet til å si hva de mente. Rektor hadde innført en rektors time, der hun var ute i de enkelte klassene, og snakket med dem om ulike saker som hun, eller elevene, var opptatt av. Det kunne være resultater fra elevundersøkelsen, elevmiljø, eller annet. Denne skolen hadde også basisgruppemøter, der elever og lærere kunne ta opp ulike saker som de er opptatt av. Det var kontaktlærerens ansvar å sørge for at det ble satt av tid til basisgruppemøter. Her skulle også klasserårsarbeidet ivaretas. Elevrådslederen var også opptatt av at elevene skulle si meningene sine i elevrådet, og også ta opp ting for klassen sin og føre saker for dem, i elevrådet.

4.3 Kollektiv refleksjon i personalet

I denne tredje delen av kapittelet presenteres uttalelser fra intervjuene, som beskriver hvordan og hva en reflekterer over, og snakker om i forhold til demokratiundervisningen i personalgruppa.

² Digital mobbing er et stort område som en kunne skrevet en egen masteoppgave om. Selv om det er et viktig tema, kan en ikke gå videre på det her.

4.3.1 Demokratisk deltakelse som begrep

Informantene beskrev demokratisk deltakelse som muligheten vi har til å være med å påvirke i samfunnet vårt. I det la de muligheten til å bruke stemmeretten sin, delta i valg, ytre seg i samfunnsdebatten og få lov til å være med å påvirke beslutninger som tas. Informantene la til at det også handlet om å lære at selv om en kan være med å påvirke, betyr ikke det at det er det samme som å bestemme.

Rektor ved skole 1 la til at de i skoleledelsen måtte bli flinkere til å trekke inn elevrådet i flere saker enn det de gjør i dag. Hun sa at hun tenkte det kunne være flere saker elevrådet kunne uttale seg om enn bare saker som omhandler det psykososiale miljøet.

”Det (demokratisk deltakelse) handler også om å ha representanter i et styre/råd, som står i forhold til hvor mange du representerer,” sa rektor på skole 2. Hun sammenlignet dette med at lærerorganisasjonene kunne ha representanter i møter som står i forhold til hvor mange medlemmer de hadde.

4.3.2 Hva er viktigst for deg som rektor når det gjelder demokratiopplæringen i skolen?

Skolenes hovedfokus så ut til å være ganske likt, at elevene skulle lære hvordan samfunnet vårt fungerer, og hvilke verdier som er viktige i et demokratisk samfunn. Det var likevel noen forskjeller i hva de ser på som viktigst:

Rektor ved skole 2 sier det slik:

Du kan jo se på skolen, og skolen som et samfunn i miniutgave, og dermed også elevråd og klasseråd som ulike samfunnsinstitusjoner, da... Beslutningsmyndigheter. Det er viktig da, å få dem til å skjønne det at det er sånn verden fungerer. Ja, det er vel egentlig det som er litt av poenget her, og ikke minst å få brynt seg litt, da. (Rektor, skole 2)

Skolene ønsket å utvikle hele mennesker, med gode kunnskaper om samfunnsstrukturene, som turte å stå for sine egne meninger, samtidig som de hadde respekt for- og kunne samarbeide med andre i et fellesskap.

Et av hovedmålene, synes jeg, da – i skolen, er at vi skal utvikle det hele mennesket. Som skal ut i verden og bli gode samfunnsborgere. Og da er det jo noe med å gi dem noe i bagasjen, som gjør at de kan vite hvilke muligheter de har til å påvirke, Hvordan demokratiet fungerer i samfunnet, og alt fra politiske partier og valg, og å stemme, til det som vi snakka litt om i stad, det med å ta valg for seg sjøl, og gjøre seg opp meninger, da. Jeg synes det er viktig fordi at det er jo på den måten vi kan ta vare på det demokratiet vi har i Norge., som i hvert fall jeg gjerne vil at skal fortsette (rektor, skole 1).

Rektor ved skole 1 sa at hun var opptatt av at demokratiet i Norge skulle bestå, og var opptatt av at elevene skulle lære hvordan demokratiet fungerer, og hvordan en kan påvirke beslutninger. Rektor ved skole 3 var også er også opptatt av at elevene skulle bli hørt:

”Overfor personalet handler det om... for meg... å formidle at ungene skal høres. Og at meningene deres skal tas på alvor. Vi skal selvsagt ikke danse etter ungenes pipe. Det er ikke slik jeg tenker det, men jeg tenker at de skal bli hørt, og respektert, og sett, og ivaretatt.”
(Rektor skole 3)

Rektor ved skole 3 fortalte at hun var opptatt av at elevene skulle lære å si meningene sine, og at hun mente at de skal oppleve å bli hørt, og tatt på alvor, selv om det ikke var ensbetydende med at det er de som skal bestemme. Hun sa videre at hun tenkte at det er med på å skape engasjement, og lyst til å lære, hos elevene.

Rektorene ved alle skolene var opptatt av at det viktigste med demokratiopplæringen i skolen var at elevene lærte hvordan samfunnet vårt fungerer, og hvilke verdier et demokratisk samfunn står for. Videre mente de at det var viktig at elevene lærte å si meningene sine, og at de opplever at de blir hørt, når de tok opp noe.

4.3.3 Når fagplanen erstattes med valgfag.

I 2013 ble fagplanen for elevrådsarbeid tatt ut av læreplanen, og erstattet med et valgfag. Hva slags konsekvenser vil det kunne få for demokratiopplæringen på skolen?

To av elevrådskontaktene kjente ikke til læreplanen for elevrådsarbeid, som ble fjernet i 2013. Ingen av skolene i mitt materiale hadde noe tilbud om dette valgfaget. En av rektorene sa at

hun ikke klarte å se hvordan dette kan brukes i forhold til elevrådsarbeidet. For hvem skulle få det tilbudet?

Ved skole 1 hadde de fortsatt klassens time, slik at elevrådsrepresentantene fikk rom til å ta opp egne saker med klassen. Rektor sa de hadde prioritert dette, fordi hun mente at elevrådsarbeidet var viktig. Rektor sa at hun så dette faget litt i sammenheng med faget utdanningsvalg, og at dette jo også dreier seg om å gjøre seg opp en mening etter å ha hørt flere argumenter, og ta egne valg. På denne skolen hadde de valgt å bruke noe av ressursene på elevrådsarbeid, fordi de syntes det både var rart, og en stor svakhet, å fjerne noe som norske elever scorer godt på, også i internasjonale tester. *”Norske ungdommer er gode på demokrati, sammenligna med andre. Derfor synes vi det er viktig å beholde elevrådsfaget, og kunne videreutvikle det”*, fortalte rektor (1).

Når det gjelder skole 2, kjente ikke elevrådskontakten til hvordan det var tidligere. Han hadde heller ikke kjennskap til valgfaget. Han mente at samfunnsfaget tok opp i seg det meste av demokratiopplæringa, men at det nok hadde vært fint å ha et eget fag, eller egne kunnskapsmål som dekket de temaene som elevrådsfaget hadde tidligere. Rektor ved skole 2 sa at: *Slik det er nå, settes det ikke av tid, regelmessig til elevrådsarbeidet, og tida må tas fra de andre fagene”*. Dermed ble det litt tilfeldig hva som ble tatt opp, og hvordan de jobbet med det. Det virker ikke som det blir prioritert, mente rektor.

Rektor ved skole 3 fortalte at hun syntes det hadde blitt helt håpløst. Det gamle faget var genialt på den måten at en skulle ha vurdering i det, og da var det nødvendig å sette av tid til å gjennomføre et mer systematisk arbeid med faget. Valgfaget greide de ikke å finne plass til, og hun klarte heller ikke å se linken mellom faget og elevrådsarbeidet. Ideelt sett skulle de som valgte dette faget vært elevrådsrepresentanter, men det gikk jo ikke. Det demokratiske valget ville blitt borte, dersom en kunne melde seg på et valgfag, og så bli elevrådsrepresentant, la hun til. Hun sa videre at hun selv brant for det faget, og gjerne skulle vært lærer for det, om de hadde klart å fylle det med et godt innhold.

Rektor la til: *”Vi må få det inn igjen elevrådsarbeidet som fag, det er det som vi må! Slik det var. For at jeg mener: Norge er et demokratisk land, og vi scorer bra på type undersøkelser som måler demokratisk forståelse og slike ting blant ungdommer, og vi bør i hvert fall ikke glippe på at vi ikke sørger for at opplæringa blir god nok for den oppvoksende slekt. Det er kjempealvorlig, hvis vi gjør det.”*

Rektorene ved skole 1 og 3 viste her blant annet til resultater fra ICCS-undersøkelsen fra 2009 som viste at norske elever var klar over hva demokrati og demokratisk medborgerskap krevde av dem (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Alle rektorene pekte på at fjerning av fagplanen for elevrådsarbeid gjorde det vanskeligere å få plass til dette viktige arbeidet i hverdagen. Sett fra elevrådskontaktens side, tydet det på at mangelen på fagplan gjorde at det ble vanskelig, spesielt for uerfarne elevrådskontakter, å vite hva de som elevrådskontakter skulle gjøre, eller hva slags saker elevrådet kunne ta opp. Det ble snakket lite om temaet i kollegiene, og skolene ga uttrykk for at det som eventuelt ble tatt opp, ble litt tilfeldig. I fagplanen for samfunnsfagopplæring, finner en noen kunnskapsmål, men ut over det, er det få, eller ingen retningslinjer.

Ingen av skolene hadde noe uttalt, felles fundament for demokratiopplæring. Det kunne synes som dette likevel var forankret i skolens verdigrunnlag på et vis, selv om det ikke var uttalt. Gjennom intervjuene kom det fram hvilket fokus den enkelte skole hadde på hva som var viktige kunnskaper og verdier innenfor demokratiopplæring, og dette så ut til å være ganske likt for informantene fra samme skole. I kapittel 4.3.4 presenteres funn knyttet til hvordan demokratiopplæringen tas opp som tema i personalgruppa.

4.3.4 Demokratiopplæringen som tema i leder- og lærergruppa

Det gikk fram av intervjuene at det var litt tilfeldig når, og om, demokratiopplæring ble tatt opp. Det hendte at rektor og elevrådskontakt drøftet hva slags opplæring elevrådet skulle få. Men ut over det, hadde dette fagområdet sjelden vært tema. Noen saker som skulle tas opp i elevrådet kunne også være en større sak ved en skole. Når flere av skolens rådsorganer var involvert, ble kanskje saken også tatt opp til drøfting i lærernes plenumsmøter. Ved en av skolene hadde de for eksempel hatt en forsøksperiode med mobilfri skole, der elevråd, FAU og lærerne fikk uttale seg. Elevrådene ved to av skolene hadde også fått uttale seg saker der kommunalsjefen har bedt om det. Da uttalte de seg gjerne som en del av skolens samarbeidsutvalg. I saker som gjaldt flere rådsorganer, var det som regel rektor som initierer temaet. Det ble understreket at dette ikke dreide seg om mange saker, og at det som oftest dreide seg mer om selve saken, enn om hvordan en kunne bruke dette som en del av demokratiundervisningen. Utover dette forgikk eventuelle samtaler om demokratiopplæring i fagseksjonene.

To av rektorene ga uttrykk for at de trodde at det kunne være nødvendig å ta opp demokratiopplæring som tema i personalgruppa fordi det ikke nødvendigvis var slik at alle lærerne var bevisste nok på temaet. Samtidig sa den ene av dem at hun også tenkte at norsk skole er bygd på demokratiske verdier, og da burde lærerne skjønne at dette er viktig.

4.4 Skoleleders rolle

I denne delen presenteres noen funn som belyser skolelederens rolle. I 4.4.1 presenteres funn som er knyttet til skolelederens engasjement, rolle og prioritering, mens 4.4.2 presenterer funn knyttet til demokratiske verdier.

4.4.1 Skoleleders engasjement, rolle og prioritering

Engasjement og motivasjon for arbeidet så ut til å være viktige faktorer for å lykkes med demokratiopplæringen. I dette avsnittet settes det fokus på funn som gir inntrykk av hvordan skolelederens engasjement, rollen de har i forhold til elevrådet, og hvordan elevrådsarbeidet prioriteres, har betydning for demokratiopplæringen.

Rektorene hadde et overordnet ansvar for all virksomheten på sin skole, også for demokratiopplæringen. Rektor ved skole 1 sa at hun så på elevrådsarbeid som viktig, og har prioritert å sette av tid på timeplanen til klassens time, slik at de får tid til å arbeide med dette temaet. Elevrådet her hadde også blitt kurset i elevrådsarbeid sammen med elevrådet ved skole 2, av en ekstern kursholder. Dette hadde ikke skjedd det inneværende skoleåret, men forrige, og det var planlagt nytt kurs det neste skoleåret. Rektor hadde også en rolle i å spille inn saker til elevrådet. Dette har vært saker som hun har ønsket at de skal drøfte, men også saker som har kommet fra kommunalsjefen.

Ved denne skolen hadde de valgt å ha en elevrådskontakt som var sosialfaglig utdannet, ikke en av lærerne. Elevrådskontakten opplevde at han hadde god dialog med rektor om elevrådet, men skulle gjerne sett at rektor var mer aktiv i forhold til elevrådet, og hadde ønsket at hun deltok på deler av noen elevrådsmøter, og visste hvem som satt i elevrådet.

Ved skole 2 kunne det synes som rektor hadde en mer perifer rolle i forhold til elevrådet. Hun sørget for at det var et elevråd, og at noen har ansvar for det. Dessuten sender hun av og til noen saker for behandling i elevrådet. Ved denne skolen var det ikke avsatt tid til klasseråd.

Det ble dermed kontaktlærernes ansvar å sette av tid til å arbeide med elevrådssaker på klassenivå.

Ved denne skolen var elevrådskontakten relativt ny både i lærerrollen, og i rollen som elevrådskontakt. Han savnet hjelp fra skoleledelsen til å finne ut hva elevrådet kunne jobbe med. Han ga uttrykk for at han mente dette arbeidet hadde lite fokus fra ledelsens side.

Rektor ved skole 3 var elevrådskontakt ved sin skole. Hun ga uttrykk for at det i blant kunne være vanskelig, spesielt for lærerne, å skille på hvilken rolle hun hadde til enhver tid. Det handlet blant annet om at noen mente at hun fikk mye makt, kanskje til å påvirke i feil retning i forhold til det de ansatte mener. Men hun opplevde at det stort sett gikk greit. Det var ofte slik at saker kunne behandles raskere, og at en kom fram til løsninger på kortere tid, når hun hadde den rollen. Rektor viste tydelig engasjement når det gjaldt elevrådsarbeid og elevmedvirkning, og sa at dette var noe som var veldig viktig for henne, og noe hun brant for.

Denne rektoren hadde også innført en rektors time. Denne hadde hun jevnlig, med den enkelte klasse. Der fikk elevene mulighet til å ta opp ting de har på hjertet, direkte med henne. Hun kunne også ta opp saker med dem, som for eksempel resultater fra elevundersøkelsen, eller saker som angikk elevmiljøet ved skolen.

Som nevnt innledningsvis, så engasjement og motivasjon ut til å være viktige faktorer for å lykkes med demokratiopplæringen. Det kunne se ut til at der skolelederne var lite engasjert i arbeidet, kunne det virke som elevrådskontakt og elevrådet hadde lite engasjement også. De visste ikke hva de skulle gjøre. Ved skole 3 var det som nevnt tidligere, rektor selv, som var elevrådskontakt. Dette begrunnet hun med at hun var veldig opptatt av dette arbeidet. Hun sa at hun synes dette er så viktig at hun ikke ville overlate ansvaret til noen som ikke hadde det nødvendige engasjementet til å gjøre dette skikkelig.

4.4.2 Demokratiske verdier

Som nevnt i Kap. 2.6, kan verdier for eksempel komme til uttrykk gjennom lover og regler rektor må forholde seg til i skolehverdagen, eller det kan komme fram i kontakten med elever og ansatte. I praksis vistes dette for eksempel ved at alle skolene hadde et elevråd. Dette er et krav, nedfelt i Opplæringsloven. Rektor er satt til å forvalte dette.

En kunne se noen likhetstrekk, som nok er tuftet på sedvane, og på det som er vanlig måte å gjøre det på i samfunnet vårt. Et eksempel på dette var at elevrådene ved skolene var demokratisk valgt. Dette ble gjort nesten likt på de tre skolene. Hver klasse eller gruppe valgte sin elevrådsrepresentant, samt en vararepresentant. Elevene kunne selv velge å stille til valg, dersom de hadde lyst til det.

Rektorene var opptatt av demokratiske verdier som skulle gjøre elevene i stand til å delta og bidra i samfunnet, og så det som viktig at elevene lærte dette. Kanskje i litt ulik grad, og med litt ulikt fokus og engasjement.

”Et av hovedmålene, synes jeg, da – i skolen, er at vi skal utvikle hele mennesket. Som skal ut i verden og bli gode samfunnsborgere. Og da er det jo noe med å gi dem noe i bagasjen, som gjør at de kan vite hvilke muligheter de har til å påvirke... Det er viktig fordi at det er jo på den måten vi kan ta vare på det demokratiet vi har i Norge”(Rektor, skole 1).

”Du kan jo se på skolen som et samfunn i miniutgave, og dermed også elevråd og klasseråd som ulike samfunnsinstitusjoner ... Beslutningsmyndigheter. Det er viktig da, å få dem til å skjønne det at det er sånn verden fungerer”(Rektor, skole 2).

Begge disse rektorene var opptatt av at elevene skal læres opp i hvordan demokratiet fungerer, slik at de kan delta, og videreføre det i framtida.

Ingen av skolene hadde noen spesiell oppfølging av minoritetsspråklige elever, og hvordan en skulle sikre at de også skulle tilegne seg kunnskap og ferdigheter i tråd med demokratiske verdier. De ble behandlet på lik linje med alle andre. Som en av elevrådsrepresentantene sa det:

”De blir jo med, slenger jo litt med, på en måte. De blir jo på en måte bare med, og ser hvordan vi gjør det,... Og så er det bare sånn det er, kanskje... Det er ikke noe spesielt opplegg.”

Det kan dermed se ut som at skolene ikke hadde noen spesiell plan for opplæring av de minoritetsspråklige elevene. Opplæringen bestod i at de så hvordan de andre elevene gjorde det, og at de selv måtte prøve å forstå hvordan systemet fungerte ut fra det.

Det så ikke ut til at det ble snakket særlig mye om demokrati og demokratiske verdier blant personalet på noen av disse skolene. *”Det er liksom fagseksjonen som tar seg av den biten”*,

sa en av rektorene. En annen sa at hun nok har tatt det som en selvfølge at lærerne skjønnte hva de skulle gjøre for å få dette til, og hvorfor. Altså at lærere i norsk skole skjønnte hvilke verdier skolen og demokratiet er tuftet på. Samtidig svarte de begge at dette hadde de kanskje ikke stor nok bevissthet rundt, og at dette er områder en kunne tatt opp med personalet.

4.5 Oppsummering av resultatene

I dette kapitlet er det lagt fram resultater fra studien. Resultatene er presentert i fire hoveddeler, knyttet til forskningsspørsmål og problemstilling. I det følgende presenteres en oppsummering av resultatene.

Elevrådene ble valgt på tradisjonelt vis, og hadde en representant, og en vararepresentant fra hver klasse. Elevrådslederen ble valgt enten i tillegg, eller blant representantene. En av skolens ansatte var kontaktperson for elevrådet. Elevrådene ved alle skolene jobbet med saker knyttet til trivsel og elevmiljø. En av skolene hadde et noe bredere utvalg av saker enn de to andre, og så ut til å ha et mer aktivt og engasjert elevråd.

Skolene var opptatt av at elevene skulle utvikle seg til gode samfunnsdeltakere, gjennom å trene på å si meningene sine, og lære hvordan de demokratiske prosessene i samfunnet fungerer. De så på skolesamfunnet som et samfunn i miniatyr, der elevene hadde mulighet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter de vil ha behov for senere. De mente at fagplanen i samfunnsfag dekket mye av det elevene skal lære om og for demokrati. Læring gjennom demokrati, som tidligere ble ivaretatt gjennom fagplanen for elevrådsarbeid, hadde nå blitt mer tilfeldig enn tidligere.

Personalet ved skolene snakket sjelden eller aldri om demokratiopplæringen i plenum. De sa at de ikke har noe felles fundament, eller et felles grunnlag for undervisning innen dette området. Rektor ved en av skolene sa hun hadde tatt det som en selvfølge at lærerne visste hva opplæring som fremmer demokrati innebærer.

Rektorene var alle opptatt av at skolene skulle stå for verdier som gjorde at elevene ble i stand til å fungere i et demokratisk samfunn. Det så likevel ut til at de vektla det ulikt, og engasjerte seg i ulik grad. Dette så ut til å ha en innvirkning på hvordan arbeidet med demokratiopplæringen ble prioritert og vektlagt i skolene.

5 Drøfting

I kapittel 5 drøftes funnene fra studien i lys av teori og forskningsspørsmål. Drøftinga er strukturert med en innledende del, samt fire hoveddeler, strukturert etter forskningsspørsmålene. 5.1 gir en teoretisk overbygging for drøftinga. I 5.2 drøftes funn som omhandler skolens elevrådsarbeid. I 5.3 drøftes funn knyttet til opplæring til demokratisk medborgerskap. 5.4 omhandler personalets kollektive refleksjon over demokratiopplæringen, mens en i 5.5, drøfter skolelederens rolle.

5.1 Teoretisk overbygging for drøftinga.

Om en ser demokratioppdraget i sammenheng med skolens historie, kan en få noen interessante perspektiver. Gjennom tidene har skolemyndighetene lagt ulikt innhold i hva som er en demokratisk og likeverdig skole, og hvordan den skal utvikles (Stenshorne & Ballangrud, 2014). Stadige endringer i læreplanverk, fra Normalplanen av 1939 og fram til i dag, viser endringer i hvordan en oppfatter og vektlegger demokratioppdragelsen. Den siste endringen, - fra en egen fagplan for elevrådsarbeid, som gjaldt for alle elever – til bare å være et valgfag, kan oppfattes som en trussel for demokratiopplæringen.

Samfunnet vårt er i utvikling, og endrer seg stadig. For eksempel har uroligheter rundt i verden har skapt større innvandring, og et mer flerkulturelt samfunn enn tidligere. Vedøy (2006) peker på viktigheten av at minoritetskulturene er representert og blir respektert i majoritetsskolen, mens Biesta (2009) snakker om inkludering (se kap. 2.5). Hvem skal inkluderes i demokratiet, og hvordan skal de inkluderes, er viktige spørsmål. Skolene må kanskje passe seg for å tro at en inkluderer alle ved at alle får være til stede? I dagens flerkulturelle samfunn kan det for eksempel bety at det tas noen spesielle hensyn til minoritetene, slik at en sikrer at de ikke ekskluderes.

Demokratioppdraget innebærer i dag at skolen skal fremme demokrati. Det betyr for eksempel at skolen ikke bare skal gi undervisning *om* demokrati. En må gi elevene en opplæring gjennom både teori og praktiske erfaringer, som gjør dem i stand til både å forstå og leve i demokratiet – og å kunne videreutvikle det.

Sett i lys av at demokratiopplæring har en så sentral plass i lovverk og læreplan, kan det synes underlig at en ikke innarbeider det i flere aktiviteter i skolen. Ikke på en tilfeldig måte, ved at det er opp til hvordan den enkelte lærer forstår det, men ved at en tar det opp, og snakker om hvordan demokratioppgavet i skolen kan løses.” *Et helt grunnleggende grep er at vi MÅ snakke om demokrati i skolen*”(Biseth, 2014, s.26). På den måten kan en unngå at demokratiopplæringen blir en individuelt oppgave for læreren, og i stedet blir et felles prosjekt for hele personalet (Biseth, 2014)

5.2 Elevrådet

I 5.2 drøftes funn knyttet til skolens elevråd. I 5.2.1 drøftes sammensetning, valg og representasjon. I 5.2.2 drøftes funn knyttet til elevrådskontaktens rolle, mens 5.2.3 handler om elevrådets arbeid.

5.2.1 Sammensetning av skolens elevråd, valg og representasjon

Elevrådene ved skolene var satt sammen på noenlunde samme måte, med valgte representanter for hver klasse, eller basisgruppe. Opplæringsloven § 11- 3 slår fast at det er kommunen som skal bestemme hvor mange representanter elevrådet skal ha. Ut fra intervjuene virket det ikke som om skolene hadde kjennskap til dette. De organiserte elevråd, slik det har vært gjort tradisjonelt, med en representant og en vararepresentant for hver gruppe. En kan lett se for seg at en slik organisering sørger for at en kan ivareta de ulike gruppenes/klassenes behov, på en god måte, slik at alle elevene har lik mulighet til å medvirkning på skolehverdagen sin. Ei ulempe kan være at det blir veldig mange personer i elevrådet, slik at det er vanskelig å få til en god møtestruktur der alle deltar. Ved skole 2 valgte de derfor et elevrådsstyre, som var et utvalg av elevrådet. Elevrådskontakten ved skolen begrunnet dette med at de mener det blir for mange deltakere i elevrådet dersom alle møter. Det var lettere å samle ei mindre gruppe for å behandle småsaker, mente han.

Valg av representanter til elevrådene så ut til å foregå på en tradisjonell, demokratisk måte. Det innebar at elever som ønsket å sitte i elevrådet, meldte seg som kandidater, og så ble det avholdt skriftlig valg blant kandidatene. I utgangspunktet hadde alle elever ved en skole den samme rettigheten til å delta i elevdemokratiet ved sin skole. Skolene la opp til at alle elever

kunne stille til valg som elevrådsrepresentant eller vararepresentant, dersom de ønsket, eller turte, det. Elevrådskontakten ved skole 1 sa, for eksempel:

Det jo sånn at alle som ønsker å drive med elevrådsarbeid, får lov til å melde seg på. Det er ikke noen begrensninger der. Også er det flertallet da, som bestemmer om hvem som skal sitte, og det er et utvalg. Det er ikke bare de flinkeste, og de mest populære elevene som sitter i elevrådet. Det er ikke bare de mest velfungerende for å si det sånn. Vi har litt blanding.

Når skolen hadde representanter fra alle klassene i elevrådet, hadde de en organisering som la opp til god bredde med tanke på at en høy andel av elevene deltar, og at de var spredd over alle klassene. Det er likevel ikke alltid klassene sørger for at det er de mest egnede representantene som blir valgt. I valgprosessen kan medelevene komme til å velge den kuleste, eller kanskje den minst kule, alt etter om det er noe de vil markere innad i klassene (Solhaug & Børhaug, 2012). Ved skole 3 har de hatt fokus på nettopp dette, og har arbeidet for å få klassene til å tenke over hvem de tror kan gjøre en god jobb i elevrådet.

5.2.2 Elevrådskontakten

”Ein medlem av undervisningspersonalet på skolen skal ha som oppgåve å hjelpe elevrådet i arbeidet. Denne elevrådskontakten har møte- og talerett i elevrådet” (Opplæringslova § 11-2).

Skolens elevrådskontakt skal, i følge lovverket være et medlem av undervisningspersonalet. Likevel kunne en se at dette varierer på de ulike skolene. Ved skole nr 1 var det en av de sosialfaglig ansatte som hadde denne rollen. Ved skole 2 var det en lærer, og ved skole 3 var det rektor. Utsagn fra intervjuene i denne studien kunne tyde på at det var viktigere for kvaliteten på arbeidet at den som var elevrådskontakt hadde et ønske om å jobbe med dette, snarere enn å være den rette etter lovteksten.

Det kunne se ut som at det viktigste kriteriet for å være elevrådskontakt, var at vedkommende hadde interesse av å arbeide med dette fagområdet. Siden det ikke lenger finnes en fagplan for elevrådsarbeid, og skolene heller ikke hadde noen egne retningslinjer for elevrådsarbeid, kunne det se ut til at en var avhengig av at den som skulle ha rollen som elevrådskontakt,

kjente til hvordan dette arbeidet hadde vært drevet før, eller hadde kjennskap til lignende arbeid³.

NOU 2011:20 foreslår at myndighetene utreder om lærere med ansvar for elevråd trenger mer kompetanse om elevmedvirkning. Utsagn i intervjuene i denne studien viser at elevrådskontaktene mangler kunnskap om hva elevrådet kan jobbe med, og ønsker innspill for eksempel fra skoleledelsen. Det kan bety at en form for kompetanseheving i arbeidet med elevrådet kunne blitt positivt mottatt fra elevrådskontaktens side.

Ingen av skolene har noen spesiell strategi for å ivareta mangfoldet i elevmassen. Valgene forgår på tradisjonelt vis, ved at elever som ønsker å stille til valg som elevrådsrepresentanter, gjør det. Rektorene mener at alle da gis like muligheter til å stille til valg. En kan undre seg på om en tenker at det at en ikke tar hensyn til mangfoldet, fører til at sammensetningen av ulike typer elever i elevrådet blir representativt? Eller er det slik at en tenker at det ikke har noen betydning? Siden ingen av skolene har noen spesielle tanker om, eller rutiner for hvordan en kan sikre at mangfoldet i elevmassen kan ivaretas i elevdemokratiet, kan det tyde på at dette ikke tillegges særlig vekt. Som nevnt innledningsvis i kapittelet, hevder Vedøy (2006) at det er viktig at minoritetskulturene er representert og respektert i majoritetsskolen. Det kan for eksempel bety at skolene burde ta mer hensyn til disse elevene i forhold til representasjon i elevrådet. Hadde det vært mulig å finne en måte for å ivareta en representasjon som speiler mangfoldet i skolen? Det er muligens en riktig tanke at en skal velge blant de som har meldt sin interesse. Kanskje utfordringen da ligger i å arbeide for at flere med minoritetsbakgrunn skal få den kunnskapen og motivasjonen de trenger for å stille opp som kandidater til valget.

5.2.3 Elevrådets arbeid

”Elevrådet skal fremme fellesinteressene til elevane på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane (Opplæringsloven § 11-2).

Sakene elevrådene tok opp, var først og fremst knyttet til det psykososiale miljøet ved skolene. Ved skole 1 og 2 meldte de at de hadde få saker, og forklarte dette med at det var lite trøbbel eller at de hadde ei rolig elevgruppe, dette skoleåret. Sakene de da tok opp var av mer

³ Det er vanskelig å finne litteratur som underbygger dette. Det er sannsynlig at det er fordi det har gått så kort tid siden læreplanen for elevrådsarbeid ble borte.

praktisk art, og kunne for eksempel handle om forbedringer i form av noe som måtte kjøpes inn. Elevrådskontaktene på disse skolene fortalte at de var usikre på hva slag saker elevrådet kunne jobbe med. Det så ut til at de stort sett tok tak i det som elevene selv ønsket å ta opp, uten at de tilførte særlig mange saker utenfra. Det hendte i blant at elevrådene ved disse skolene ble bedt om å uttale seg i saker fra kommunalsjefen.

Ved skole 3 hadde de faste saker fra møte til møte. I tillegg hadde de noen saker som kom utenfra, for eksempel fra det kommunale elevrådet, ungdomsrådet, eller fra klassene. Det var elevrådskontakten, som her var rektor, som satte opp dette sammen med elevrådslederen.

Organisering og møtестruktur så ut til å være en viktig del av arbeidet for den som skal lede elevrådet. Uten faste saker så det ut til å bli litt for tilfeldig hva som ble tatt opp, og om det i det hele tatt var saker å ta opp. Det så ut som at elevrådene var avhengig av at både elevrådskontakten og rektor var pådrivere og kom med saker, eller oppfordret til å komme med saker, dersom dette skulle fungere etter hensikten. Det var tydelig at elevene ikke kom på saker de ville ta opp, på eget initiativ. Særlig om de opplevde at de har det bra i hverdagen.

Dersom elevrådene, og gjerne klasserådene også lærer seg å ta opp faste saker, sørger en samtidig for at alle får opplæring i hvordan prosessene foregår gjennom en slik deltakelse i demokratiet, som Stray(2011) framhever som viktig. Da kan en la de ulike meningene komme fram, og øve seg på å diskutere seg fram til felles løsninger, som eventuelt kan bringes videre i systemet.

Elevrådet er en viktig arena for å lære seg hvordan demokratiske prosesser foregår, gjennom deltakelse. Denne opplæringen er like viktig, selv om systemene rundt elevene fungerer som de skal, fordi skolen også er et politisk redskap for å oppdra elevene til å bli samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (Stray, 2011).

En kan undre seg over at ikke rektorene brukte elevrådet mer, og ba om uttalelser fra dem i flere saker. Kanskje kunne dette skyldes en usikkerhet også hos rektor, om hvilke saker hun kunne trekke elevene inn i, eller det kunne rett og slett være at hun ikke hadde tenkt på det. Kanskje har de aldri hadde hatt noen god rutine på hvordan en kunne la elevenes stemmer bli hørt, ved å be om uttalelser i ulike saker. Når så kommunalsjefen ba om en uttalelse fra elevrådet, viste han dem at de var en del av et større system, samtidig som han ga dem en mulighet til reell medvirkning.

5.3 Opplæring til demokratisk medborgerskap

I 5.3 drøftes funn knyttet til skolens opplæring til demokratisk medborgerskap. I 5.3.1 drøftes skolens syn på viktige ferdigheter innen demokratisk medborgerskap. 5.3.2 handler om hvordan det settes av tid til å arbeide med saker. I 5.3.3 drøftes det hvordan en lar elevenes meninger komme fram, mens 5.3.4 omhandler demokratiopplæring som inkluderer alle elevene.

5.3.1 Opplæring til demokratisk medborgerskap – viktige ferdigheter.

”Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati”(Stray, 2011,s 45).

Skolen har et samfunnsmandat. Den skal oppdra elevene til å bli demokratiske medborgere og samfunnsdeltakere. Mandatet handler om å gi elevene en form for offentlig oppdragelse som både gir dem muligheter til egen utvikling - og setter dem i stand til å videreføre og videreutvikle de verdiene samfunnet vårt bygger på (Stray, 2011). Allerede i 1848, da skolen fikk sin første formålsparagraf, ble det fastslått at

”Det skal være Almueskolens Fomaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde.”(Bostadutvalget 2006)

Også den gang var det fokus på at elevene skulle lære hvordan samfunnet fungerte, og hvordan de skulle bli i stand til å delta i samfunnet. Siden den gang har formålsparagrafen blitt endret i takt med samfunnsutviklinga, og i den gjeldende formålsparagrafen i opplæringsloven (fra 2009) står det blant annet:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (Opplæringslova § 1-1).

Informantene i denne studien ga uttrykk for litt ulikt syn på hva de mente var viktigst med demokratiopplæringen. Alle skolene i utvalget var opptatt av at elevene skulle lære seg å

fungere i samfunnet, men hadde litt ulikt utgangspunkt for opplæringen. En av skolene var mest opptatt av den teoretiske delen, som de mente ble ivaretatt gjennom de eksisterende fagplanene. Det kunne dermed se ut som de la mest vekt på en opplæring som var preget av det Stray (2012) kaller læring om og for demokrati. Ved denne skolen hadde de et elevråd som hadde få saker å jobbe med, og en elevrådskontakt som virket lite engasjert.

Ved skole 1 la de mer vekt på at elevene skulle engasjere seg, bli trygge på å ta valg og tørre å stå for egne meninger, samtidig som de hadde respekt for at andre kunne mene noe annet. Ved skole 3 mente de at det var viktig at elevene opplevde å bli hørt, når de tok opp saker. Det virket som det var en ens oppfatning innad på den enkelte skole, hva som var viktigst. Ved disse to skolene så det ut til at de hadde et større fokus på at elevene også skulle lære demokrati gjennom praktisk trening – De lærte **gjennom** demokrati (Stray, 2012)

Elevene ved alle de tre skolene skal utdannes til deltakere i det samme samfunnet. Det kunne være en utfordring at skolene la vekt på ulike ting, og hadde ulik oppfatning av hva som er viktig kunnskap. Det kunne se ut som at man hadde en oppfatning av hva demokrati er, som til en viss grad deles på den enkelte skole, men som var forskjellig fra hvordan en ved andre skoler kunne oppfatte det samme begrepet. Stray (2012) påpeker at det er en utfordring for skolens aktører at skolens demokratioppdrag ikke beskrives godt nok i fagplanene. Mangelen på en felles demokratiforståelse gjør at opplæringen ikke blir systematisk nok, eller planmessig godt nok tilrettelagt for at demokratioppdraget ivaretas på en god måte (Stray 2012). Datamaterialet i denne studien viste også at skolene i utvalget vektla arbeidet med demokratiske kunnskaper ulikt. Uten at skolen har en felles forståelse av demokratioppdraget, blir det litt tilfeldig hva elevene lærer, og hva de bringer med seg videre i livet.

5.3.2 Vi må sette av tid til å ta opp saker

Fram til 2013, hadde Norge, som det eneste land i verden, egne læreplaner for klasseråds- og elevrådsarbeid. Faget var timeplanlagt, og sikret plass og tid til å arbeide med saker som angikk elevene (Solhaug & Børhaug, 2012)

I dag må tid til saker som er med på å oppdra skoleelever til demokratisk medborgerskap, som saker til og fra elevråd, trivselssaker på klassenivå, osv. tas fra de andre fagene, om ikke skolen har organisert dette på annen måte. Ved en av skolene i denne studien blir det satt av tid på timeplanen til denne type arbeid, ukentlig. De andre skolene setter av tid når det er

behov, altså når det er saker som skal tas opp. Da får elevrådsrepresentantene mulighet til å ta opp saker fra elevrådet, eller elevene i klassene kan ta opp og drøfte saker, som elevrådsrepresentantene eventuelt kan ta med inn til elevrådet igjen. Rektor ved en av disse to sistnevnte skolene, sier at hun stadig er ”på” kontaktlærerne, for å etterspørre at de faktisk setter av tid til klasseråds- eller elevrådssaker.

I skolen er det mye som er viktig. Lærere og skoleledere må ofte prioritere hva de skal bruke mye eller lite tid på. Rektorene gir uttrykk for at det kan være vanskelig å ta tid fra de andre fagene til klasseråd, og at det derfor blir prioritert vekk.

5.3.3 De må lære seg å si hva de mener.

Dersom en har som utgangspunkt at poenget med demokrati er å inkludere alle i å styre samfunnet (Held, 1987), vil det være viktig å la alle bli hørt. La alle meninger komme fram. I en opplæringssammenheng vil det da synes ekstra viktig å la alle få øve seg på å legge fram egne meninger, og lytte til andres. Når en av elevrådskontaktene sa at det var stor forskjell på hvor trygge elevene på 8. og 10. trinn var på å ta ordet og fremme meningene sine, kunne det tyde på at det lå en del målretta arbeid og trening bak framgangen. Bruk av loggbøker, slik en av elevrådslederne nevnte, kan virke som en god start på en slik trening. Her sikret en at alle fikk samme mulighet til å uttale seg om ulike saker, selv om de i ulik grad kunne vegre seg for å ta ordet i klassen. En kan tolke det som at lærere som får elevene til å bruke loggbøker som et trinn i trening på å formulere egne meninger, i hvert fall har en tanke om hvordan en kan utvikle de ulike stemmene til å nå fram. Om hvordan de kan få en sjanse til å bli hørt (Biesta, 2009).

I skolene i utvalget lå mye av ansvaret for å sørge for at ulike meninger kom fram, hos kontaktlærerne. Det var de som måtte sørge for å sette av tid til å ta opp saker. Det gjaldt både saker som angikk elevenes skolemiljø og andre elevrådssaker, men også mer samfunnsaktuelle saker, for eksempel fra nyhetsbildet. Elevrådskontakten ved skole 2, som også var samfunnsfagslærer, sa at det ofte kunne være veldig sterke meninger som kom fram på klassenivå. Han mente at det har en sammenheng med elevenes digitale hverdag, der de kunne komme med ytringer uten at de pratet ansikt til ansikt med noen. Han bekymret seg over at de likevel viste liten interesse for å ta opp saker via elevrådet. En kan undre seg over om dette var et uttrykk for at de ikke trodde det nyttet å ta opp saker gjennom demokratiske organene, eller om det var viktigere for dem å si meninga si, enn å bidra til å finne gode

løsninger for fellesskapet. Kanskje kunne elevene også ha andre intensjon med å fremme meningene sine? I dagens samfunn burde en kanskje også ha et våkent øye for om dette kunne være et ledd i et slags ungdomsopprør, eller om det kunne ha sammenheng med for eksempel digital mobbing. Elevrådskontakten sa at han var opptatt av at elevene skulle engasjere seg både i samfunnsdebatten og skolemiljøet, men det så ikke ut til at han lyktes helt med å få dette til. Ved denne skolen sa de også at de hadde få saker til elevrådet.

Den tredje av skolene i utvalget sa de at de var veldig opptatt av at elevenes meninger skulle komme fram, og bli hørt. Rektor, som også var elevrådskontakt, sa at hun var opptatt av at elevene skal få komme til orde, og hadde som praksis å gå i runder, rundt bordet, eller i klasserommet. På denne måten sikret hun at alle deltok i samtalene, og at alle kunne og måtte si sin mening i ulike saker. Elevrådslederen var også veldig opptatt av at elevrådsrepresentantene skulle si sin mening i elevrådet.

Det kunne se ut til at måten elevene ble lært opp til å delta i demokratiske prosesser hadde innvirkning både på deltakelse i diskusjoner i klassen, og vilje og evne til å ta opp saker gjennom skolens demokratiske organer. Hvor vidt de ulike meningene nådde fram, så ut til å være tilfeldig, og var i tillegg avhengig av de voksne kontaktpersonene i skolen.

5.3.4 Demokratiopplæring – likt for alle.

Skolens samfunnsmandat innebærer blant annet å fremme demokrati. Demokrati fordrer en form for jevnbyrdighet. Som nevnt tidligere, hadde ingen av skolene i studien noe spesielt opplegg for demokratiopplæring for nykommere på skolen. De deltok på samme måte som andre, og fikk ingen spesiell opplæring, utover å bli forklart hva et elevråd var. Oppnår vi da jevnbyrdighet? Et slikt system fungerer kanskje greit for nyankomne, norske elever, men ikke så bra for minoritetsspråklige elever som ikke har gått på norsk skole før. I dagens flerkulturelle samfunn er det kanskje på sin plass å stille spørsmålstegn ved dette. Setter vi egentlig disse ungdommene i stand til å delta i demokratiet?

Mens norske ungdommer har vokst opp i et skolesystem som i følge sitt mandat skal fremme demokratiske verdier, risikerer vi at mange av nykommerne i det norske skolesamfunnet ikke har det samme kunnskapsgrunnlaget, og de samme erfaringene. Dersom vi ikke gir dem tilstrekkelig opplæring, ekskluderer vi dem samtidig fra å kunne være i stand til å delta i

demokratiske prosesser, slik Biesta (2009) beskriver ”external exclusion”. Vi holder dem utenfor fordi de ikke er i stand til å delta.

Utdanning er viktig for å gjøre både barn og ungdom i stand til å delta i demokratiske prosesser. Demokratiopplæringen i grunnskolen må derfor omfatte både hvordan barn læres opp steg for steg, og hvordan nykommere læres opp og inkluderes i demokratiet (Biesta, 2009). Dersom skolen ikke tar ansvar for dette, hvem er det da som gjør det?

5.4 Hvordan reflekterer en over demokratiundervisningen i personalet?

I denne delen drøftes hvordan en reflekterer og snakker sammen om demokratiopplæringen i personalgruppa. 5.4.1 handler om viktige elementer i skolens demokratiopplæring, mens 5.4.2 handler om hvordan skolene definerer demokratisk deltakelse. I 5.4.3 drøftes konsekvenser av at læreplanen for elevrådsarbeid er fjernet. 5.4.4 drøfter skolens felles fundament for demokratiopplæring, mens 5.4.5 omhandler demokratiopplæringens plass i personalgruppa.

5.4.1 Viktige elementer i skolens demokratiopplæring.

Skolene i utvalget sa at de ønsket å utvikle hele mennesker, med gode kunnskaper om samfunnsstrukturene, som tør å stå for sine egne meninger, samtidig som de har respekt for og kan samarbeide med andre i et fellesskap. En av rektorene sa det slik:

Det går jo rett og slett på å forstå hvordan verden henger sammen, hvordan prosessene fungerer, hvordan man fatter avgjørelser i storsamfunnet, og hva slags regler som gjelder. Og så har du jo den andre biten av det. Det er på en måte det individuelle, å oppøve seg kritisk sans. Evnen til å stille gode spørsmål ved ting, evnen til å se ting fra flere sider og respektere andre mennesker ... Det er rett og slett å forstå at det vi er sammen om dette her (Rektor, skole 2).

Elevmedvirkning ble framhevet som viktig. En var opptatt av at elevenes meninger skulle bli hørt, og av at de skulle lære seg hvordan en går fram når det er saker en ønsker å ta opp, og hvordan en kan påvirke beslutninger.

Deltakelse er handling, og ved at elevene får delta i demokratiske prosesser, øver de opp evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Dette kan være et eksempel på det Stray (2012) kaller opplæring gjennom demokrati.

5.4.2 Demokratisk deltakelse

Informantene hadde et ganske likt syn på hva demokratisk deltakelse er. Alle de voksne informantene beskrev dette som muligheten vi har til å være med å påvirke i samfunnet vårt, til å bruke stemmeretten vår, delta i valg, ytre seg i samfunnsdebatten og få lov til å være med å påvirke beslutninger som tas. Rektor ved skole 2 sa at demokratisk deltakelse også handler om det å ha representanter i styrer/råd ut fra hvor mange en representerer.

Her kom informantene inne på områder som dekker deltakelse innen flere av de fortolkningsdimensjonene for demokrati som Østerud et. al (2013) beskriver. Det å stemme, eller delta i valg, - og representasjon er deler av dimensjonen ”*Demokrati som statsform med folkestyre*”, mens det å få ytre seg i samfunnsdebatten, og å påvirke beslutninger er eksempler på ”*Demokrati som aktiv deltakelse*”, eller deltakerdemokratiet (Østerud, et.al,2013).

Siden informantene var såpass samstemte i hva de la i begrepet demokratisk deltakelse, kan en undre seg over hvorfor de ikke brukte elevrådet mer. Hvorfor sendte de ikke saker til elevrådet, slik at elevene kunne få uttale seg i saker som angikk dem? Ikke bare de sakene som hadde med trivsel og det psykososiale miljøet å gjøre, men også andre saker som berørte elevenes hverdag. Rektor ved skole 1 kom selv inn på dette i intervjuet, fordi hun i løpet av intervjuet hadde tenkt på at dette også kunne være en mulighet.

5.4.3 Fagplan for elevrådsarbeid er borte. Hva nå?

Stray (2010) antyder at fokuset på grunnleggende ferdigheter i fagene i LK06, har ført til at skolene nedprioriterer utviklingen av demokratisk kompetanse (Biseth & Madsen, 2014, s.275). Da fagplanen for elevrådsarbeid ble fjernet i 2013, forsvant samtidig en viktig formell arena for læring gjennom demokrati. I dag må det ryddes plass og settes av tid i andre fag, for at elevene skal ha en arena der de kan ta opp saker, diskutere ting som angår dem, og samtidig få viktig praktisk trening. Ut fra intervjuene kunne det se ut som det hadde blitt mye vanskeligere å gjennomføre dette nå, når de måtte ta timer fra andre fag. Arbeidet kunne derfor bli preget av tilfeldighet, både med tanke på hva som ble tatt opp, og hvor hyppig

møtefrekvensen var. Når en skole hadde prioritert å timeplanfeste en halv time pr uke til ”Klassens time”, så det ut til at en tok på alvor at dette er viktig arbeid. Dersom ”Klassens time” ble brukt til dette arbeidet, ga det muligheter til å ha demokratiske diskusjoner, som kunne gi viktig kunnskap og praktisk trening for elevene.

For at de ulike elevstemmene, de ulike meningene, skal komme til uttrykk, er det nødvendig å ha arenaer som gjør dette mulig (Fielding, 2006). En må skape rom. Planene for de ulike fagene har tydelige kompetansemål som skal nås, og både lærere og elever trenger all tiden de kan få til arbeidet. Samtidig står demokratioppdraget tydelig i lovverket, men kommer mindre tydelig fram gjennom fagplanene. Det gamle elevrådsfaget skapte nettopp denne plassen, også for den praktiske demokratiopplæringen.

I dag er det mulig å tilby ”Demokrati i praksis” som et valgfag. Ingen av skolene i utvalget hadde tilbud om dette faget. De begrunnet det med at de ikke helt så linken mellom faget og elevrådsarbeidet, og at det var liten interesse for faget. Rektor ved skole 3 mente at dette kunne vært et helt ideelt fag for de som skulle sitte i et elevråd, men at det ble for vanskelig å få til i praksis.

En kan undres over at det er liten interesse for dette valgfaget. En fordel med å tilby det som valgfag, ville være at en da fikk tak i de som var interesserte i elevrådsarbeid og demokrati. En av utfordringene er selvsagt at faget havner i konkurrans med andre viktige fag, som for eksempel språkfag, og at det dermed blir prioritert bort.

I formålet for valgfaget ”Demokrati i praksis” står det for eksempel:

Unge mennesker må forstå betydningen av å holde demokratiets spilleregler i hevd og ta del i samfunnet på ulike måter. Å utvikle elevenes selvstendighet og identitet, evne til meningsdannelse og mot til å uttrykke egne meninger står sentralt. Skolen er en demokratisk arena for barn og unge der de skal oppleve å bli lyttet til, medvirke og ha innflytelse (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Siden alle er forventet å delta i demokratiet, skulle en tro at dette var så viktig at en kunne tenke seg at dette var kunnskap alle elever burde fått mulighet til å tilegne seg.

Dette er vel viktig kunnskap for alle elever? Er det ikke nettopp dette demokratioppdraget til skolen handler om?

Da NOU 2011:20 foreslo etablering av et eget demokratifag, for å ivareta den demokratiske opplæringen i norsk skole, mente de kanskje ikke et valgfag? Det ble derimot presisert at det burde være et bredt demokratifag fag, og utvalget gikk også inn for å styrke skolens formelle elevdemokrati (NOU 2011:20, s.108). I Storbritannia etablerte de i 2002, et eget fag: ”Citizenship”, som skal utdanne unge mennesker til ”*aktive og demokratiske samfunnsborgere*” (Berger, 2012, s.59). Faget har vært omdiskutert, blant annet fordi en var redd for at kvaliteten på faget var for dårlig, i følge en rapport fra Ofsted (2006). Faget ble revidert, og en ny Ofstedrapport (2010) viste tilfredsstillende resultater (Berger, 2012).⁴

Norge er et land med sterke demokratiske tradisjoner. Et obligatorisk demokratifag vil blant annet kunne sikre at en både gir elevene muligheter til å tilegne seg kunnskaper om demokrati, demokratisk forståelse og praktisk trening i demokratiske ferdigheter, slik at en sørger for grundig opplæring. Et fag som står på timeplanen, og skal vurderes, oppleves antakelig som mer forpliktende både for lærere, elever og skolens ledelse. Samtidig slipper en å føle at en kommer i skvis ved å måtte ta tid fra de andre fagene.

5.4.4 Har skolen et felles fundament for demokratiopplæring?

Demokrati og dannelses er elementer som går igjen i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene. Det legges vekt på at lærerstudentene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter som er knyttet til elevenes opplæring i demokratisk medborgerskap. Studentene skal ha kunnskap om demokrati, og gjerne ha erfaring med hvordan en deltar i demokratiske prosesser (Madsen & Biseth, 2014).

En kan kanskje tenke seg at lærere som til en viss grad har gått gjennom samme type opplæring skulle ha det samme fundamentet for å drive demokratiopplæring? Rektorene i studien sier at de ikke har noe felles fundament for dette, og at de sjelden eller aldri snakker sammen om dette temaet i personalgruppa. Det kommer likevel fram gjennom intervjuene at informantene fra den enkelte skole har et mer ens syn på hva som er viktig innenfor demokratiopplæringen, enn om en sammenligner skolene. Rektor og elevrådskontakt på hver av skolene opplever at de ikke har et felles fundament, eller en felles forståelse av hva demokratiopplæringen handler om, men når en sammenligner intervjuene kommer det fram at de til en viss grad har det, likevel.

⁴ Se også kap 2.4, Å utvikle demokratiske medborgere, s. 7.

En kan undre seg over hvorfor det er slik. Det kan kanskje ha en sammenheng med at en i utgangspunktet har et felles verdigrunnlag på skolen. En annen sammenheng kan for eksempel være at rektor, elevrådskontakten og elevrådsrepresentanten har noen samtaler, formelle, eller uformelle, om hvordan elevrådet skal drives. På den måten kan de muligens ha utviklet et slags felles fundament, selv om de ikke definerer det på den måten selv. Det kan virke som det ligger noe kunnskap som ikke blir løfta fram om dette, til grunn. Kunnskap som med fordel kunne vært løfta fram, og snakka om.

5.4.5 Demokratiopplæringens plass i personalgruppa

Det ble snakket lite i plenum om demokratiundervisningen i skolene i denne studien. De få gangene det skjedde, var det konkrete saker som rektor hadde tatt initiativ til å drøfte. Da var det som oftest også slik at selve saken gjerne ble tillagt større vekt enn den demokratiske prosessen i saken. Rektorene og elevrådskontaktene ved alle skolene drøftet av og til hva slags opplæring elevrådet skulle få, og det hendte det dukket opp saker som ble drøftet både av lærerne og av skolens rådsorganer. Men dette foregikk ikke ofte.

Det kom fram at i den grad dette fagområdet ble drøftet, foregikk dette i fagseksjonene, uten at rektor hadde noe særlig kjennskap til hva som ble drøftet, eller hva det settes fokus på.

Det virker som det er veldig tilfeldig om demokratiundervisning ble diskutert i personalgruppa. Det kan tyde på at enkeltpersoner drøfter undervisningsopplegg, eller saker som skulle behandles, men at det å snakke om demokratiopplæring nedprioriteres. Det kan for eksempel bety at en ikke utvikler noen felles fundament, eller en felles forståelse av hva demokratiopplæringen innebærer.

En kunne kanskje tenke seg at lærerne hadde et felles fundament for demokratiopplæring, siden norsk skole er bygget på demokratiske verdier. Når to av rektorene erkjenner at det kan være nødvendig å ta opp temaet i plenum, er det muligens fordi de innser at lærerne ikke er bevisste nok på dette temaet likevel.

Dale sier at skolen trenger et felles profesjonsspråk. Det betyr at lærere må drøfte begreper, og knytte dem opp mot sin kollektive praksis og sin pedagogiske forståelse (Dale, 2006). Dette gjelder for demokratiopplæringen, på lik linje med andre fagfelt. Det vil være vanskelig å

skape god utvikling, felles forståelse og et felles ansvar for opplæringen, dersom en ikke har et felles språk, og et felles fundament. (Dale, 2006, Stenshorne & Ballangrud, 2014).

5.5 Skoleleders rolle

I dette kapitlet drøftes noen sammenhenger som kom fram i analyse og tolkning av ulike funn knyttet til skolelederens rolle. I 5.5.1 drøftes funn som omhandler skolelederens rolle og prioriteringer, mens det i 5.5.2 drøftes funn knyttet til skolelederen og skolens demokratioppdrag.

5.5.1 Skoleleders rolle og prioritering

Hvor viktig er elevrådet for skolen og skoleledelsen? Biseth sier at *“dersom skoleledelsen ikke ser på elevrådet som noe virkelig verdifullt, er det vanskelig å få elevene engasjert”* (Biseth, 2014, s.32).

Rektor ved skole 1 prioriterte å gi rom for at elevene skulle kunne arbeide med saker som opptok dem i skolehverdagen. Hun ga uttrykk for at hun var opptatt av demokratiopplæring, og satte av tid til elevrådsarbeid på elevenes timeplan. Likevel sa elevrådskontakten ved skolen at hun følte at rektor hadde veldig mye å gjøre, og hadde for lite tid til å følge opp elevrådsarbeidet i hverdagen. Skolen hadde tidligere klart å få til opplæring av elevrådsrepresentantene i form av et kurs. De hadde ikke avholdt kurset dette året, men planla å holde det igjen kommende skoleår. Oppfølging av elevrådets arbeid så ut til å være lite prioritert i det daglige fra rektors side, og så ut til å drukne litt i alle arbeidsoppgavene en skoleleder har. Elevrådskontakten ønsket at rektor var mer til stede i elevrådsarbeidet, for eksempel ved å delta på noen av elevrådsmøtene.

Ved skole 2 så det også ut til at rektor hadde klare tanker om hva som var viktig i demokratiopplæringen. Det virket likevel som om hun ikke helt klarte å formidle dette til elevrådskontakten, slik at de fikk satt ideene ut i praksis. Det var heller ikke helt samsvar mellom det rektor og elevrådskontakten opplevde når det gjaldt hva slags saker elevrådet jobbet med. Mens rektor sa at elevrådet hadde mange ulike saker å jobbe med, som aktivitetsdager, skoleball, mobilfri skole, og ulike andre trivselstiltak, hevdet elevrådskontakten at elevene var lite engasjerte, og at elevrådet hadde få saker å jobbe med. En mulig forklaring kan være at dialogen mellom elevrådskontakten og rektor ikke fungerte

særlig bra. Skolen hadde en elevrådskontakt som var ganske fersk som lærer. Det virker ikke som han var spesielt motivert for oppgaven. Han virket usikker, og lot også til å ha liten kunnskap om hvordan en kunne drive et elevråd. Elevrådet hadde generelt få saker, og elevrådskontakten savnet større engasjement både fra elevene og fra skoleledelsen.

Elevrådskontaktene ved disse to skolene ga uttrykk for at de savnet større tilstedeværelse og større engasjement fra skoleledelsen. Det ble begrunnet med at en skulle ønske at rektor eller inspektør hadde tid til å komme med innspill til hva en kunne jobbe med i elevrådet, eller at rektor for eksempel tok seg tid til å delta på noen elevrådsmøter.

Ved skole 3 var det rektor som var elevrådskontakt. Hun påpekte at dette kunne være problematisk i forhold til rolle, men opplevde flere fordeler enn ulemper med det. Hun var tydelig engasjert i elevrådsarbeid og elevmedvirkning, og hadde innført en egen rektors time. Der utfordret hun elevene i hver enkelt klasse til å komme med egne meninger om saker som angår elevgruppa. Hun brukte teknikker som gjorde at hun fikk alle til å si noe, og lot ordet gå på rundgang i klasserommet. Igjen, og igjen. Denne rektoren virket veldig engasjert i elevrådsarbeid, og i elevmedvirkning i det hele tatt. Det kunne se ut til at teknikkene hun brukte for å få elevene til å delta i samtalen, og si meningene sine, virket både motiverende og engasjerende for elevene.

Det kan se ut som skole 1 og 2 hadde noen lignende utfordringer. Mangel på saker og lite engasjerte elever syntes å være framtreddende. Så kan en undre seg over hva dette kan komme av. Dersom en tar utgangspunkt i Biseths (2014) utsagn, tidligere i kapittelet, kan en kanskje tenke seg en sammenheng mellom skoleledelsens prioritering av elevrådsarbeidet, og det engasjementet elevene viser. Ut fra materialet kan en tolke at rektor ved skole 1 la bedre til rette enn rektor ved skole 2, for at en skulle kunne drive elevrådsarbeid på en systematisk måte, siden hun satte av tid i årsrammen. Likevel så ikke dette ut til å generere særlig større engasjement hos elevene ved skole 1 enn ved skole 2.

Den store forskjellen mellom skole 3, og de to andre skolene i studien så ut til å være rektors engasjement og deltakelse. Ved skole 3 så det ut til at elevene ble tatt med på råd i mange flere ulike saker enn ved de to andre skolene, og rektor var opptatt av at elevenes meninger skulle komme fram. For denne rektoren var elevene og elevrådet viktige medspillere og bidragsyttere i skolesamfunnet.

5.5.2 Skolelederen og skolens demokratioppdrag

Skolen og samfunnet vårt er sterkt forankret i demokratiske verdier, og skolen er gitt oppdraget med å fremme demokrati gjennom sin virksomhet. I praksis kan dette, for eksempel, bety at når skolen, slik Stray (2011) beskriver, skal gi opplæring om, for og gjennom demokrati, handler dette også om demokratisk danning, og om hvordan en kan overføre disse verdiene til elevene. Mye av danningen foregår nok i det daglige møtet mellom aktørene i skolen, men noe foregår i mer organiserte former, som klasseråd og elevråd. Møller (2004, s.57) hevder at om vi ønsker å ha en skole preget av demokratiske verdier, må alle parter i skolesamfunnet ha et ønske om å realisere demokratisk danning, som mål. Dette kan være en utfordring i dagens skolehverdag, der skolelederen skal ansvarliggjøres for skolens resultater, og samtidig sørge for en skole som fremmer demokrati og elevmedvirkning.

Når rektor sørger for at skolen har et elevråd, følger hun noen lovpålagte rammer. Samtidig legger hun til rette for at elevdemokratiet skal ha sin plass i skolesamfunnet. I disse rammene ligger det også at det blant undervisningspersonalet skal utpekes en kontaktperson for elevrådet (Opplæringslova, 1998). En kan velge å se på fordeling av makt og ansvar som en demokratisk verdi. I organisasjonen er kontaktpersonen den som er gitt ansvaret for å lede elevrådsarbeidet til det beste for fellesskapet (Vedøy, 2010). I slike valg situasjoner som omhandler verdier, kan en måtte forholde seg til ulike dilemmaer, og utpeking av elevrådskontakt kan nettopp skape noen dilemmaer. Skal en velge en fra undervisningspersonalet, slik lovverket sier, eller kan en "spare inn" en lærertime, ved å bruke en av de sosialfaglig ansatte? Kan denne gjøre en like god eller kanskje bedre jobb? Er det så viktig at elevrådskontakten er en fra undervisningspersonalet at det overskygger dennes engasjement for å ha denne oppgaven? Er det klokt at rektor tar seg av denne oppgaven selv? Dette er viktige dilemmaer som disse rektorene har tatt stilling til, når de har valgt elevrådskontakt.

Skolens elevråd er demokratisk valgt. Det innebærer at de som ønsker å være representanter for sin klasse til elevrådet, melder seg som kandidater til valget. Det foretas så en avstemming i klassen. Opplæringsloven(1998) slår fast at det er kommunen som skal bestemme hvor mange som skal sitte i elevrådet. Ingen av informantene i studien kjente til dette. Ved alle skolene gjennomførte de valget slik de alltid hadde gjort det, og valgte en representant og en vararepresentant for hver klasse/basisgruppe.

Alle rektorene i utvalget i denne masterstudien var opptatt av at elevene skulle tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og ikke minst verdier som gjør dem i stand til å delta og bidra i samfunnet. Hvordan kan skolen ivareta dette? Mye skjer selvfølgelig gjennom arbeidet med fagene og de ulike fagplanene, men hva skal en ha fokus på i skolen for at elevene skal utvikle demokratiske verdier? Møller & Presthus (2006) sier at om elevene skal utvikle demokratiske verdier, er dette noe som også må prege voksenmiljøet. Verdiene må komme fram i dialogen mellom elever og ansatte, og er med på å skape relasjoner mellom aktørene. Gode dialoger, preget av at deltakere som lytter til hverandre, har respekt for hverandre, og for hverandres meninger, skaper grobunn for gode relasjoner, og utvikling av felles verdier (Presthus, 2010).

Når rektor og elevrådskontakt ved skole 2 ikke ser ut til å ha særlig god dialog, og heller ikke greier å engasjere elevrådet, kan dette ha en sammenheng med at de ikke har prioritert å få en felles forståelse, eller det samme verdigrunnlaget, eller at de heller ikke har en god nok relasjon til at de får dette til å fungere.

Det snakkes lite eller ingenting om demokrati og demokratiske verdier i plenum ved skolene i utvalget i denne masteroppgaven. Om det tas opp emner innenfor dette feltet, forgår det som regel i fagseksjonene. Rektor ved skole 3 sier at hun nok tar det som en selvfølge at lærerne vet hvilke verdier skolen og demokratiet er tuftet på, men erkjenner samtidig at det kanskje ikke er stor nok bevissthet rundt dette, og at dette er områder en kunne drøftet i personalet.

Hun har kanskje rett i at lærerne vet dette. I hvert fall er det sikkert noen, som vet. Det ligger fortsatt mye taus kunnskap ute blant lærere. Kunnskap om emner som aldri er tatt opp til drøfting, eller til kollektiv refleksjon for å få en felles forståelse, eller en felles plattform å bygge arbeidet på. Møller (2004) sier at kollektiv refleksjon over egen praksis er viktig for å kunne lede læringsarbeidet på en målrettet og bevisst måte.

6 Oppsummering, konklusjon og implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å sette fokus på hvordan skoleledere arbeider med demokratioppdraget i skolen - hvordan de utvikler og sikrer opplæring til demokratisk deltakelse, og hvilke verdier ligger til grunn for dette arbeidet. I dette kapittelet presenteres først en oppsummering knyttet til forskningsspørsmålene, deretter en konklusjon som svar på problemstillingen, basert på drøftingene i kapittel 5. Det reflekteres så over metodiske styrker og begrensninger ved oppgaven. Avslutningsvis presenteres også noen implikasjoner for ledelse, og for videre forskning.

6.2 Oppsummering knyttet til forskningsspørsmålene

Hvordan organiseres skolens elevrådsarbeid?

Som nevnt i kapittel 5.1, ble elevrådene satt sammen på noenlunde samme måte, ved at hver klasse valgte sine representanter og vararepresentanter til elevrådet. Dette er i følge Cohen (1971) den vanligste måten å gjøre dette på. I tillegg hadde to av skolene en litt annen praksis: Ved en av skolene ble elevrådslederen valgt separat, og denne kom da i tillegg til representantene fra klassene. Denne ble valgt på slutten av det foregående skoleåret. Ved den største av skolene valgte de et elevrådsstyre, et utvalg av de valgte representantene fra klassene.

Rektorene kjente ikke til at det pr. i dag foreligger noen formelle føringer for sammensetning av elevråd, utover at det skal bestå av representanter for elevene. Det er kommunen som skal fastsette antall representanter (opplæringslova, § 11-2). Det ser ut til at det er en viss usikkerhet i hvem kommunen er, i dette tilfellet. Er det rektor, skolesjefen eller kommunens politikere? Det virker ikke som dette var noe rektorene hadde reflektert over, men de sørget i hvert fall for at skolen hadde et elevråd, og at det bestod av representanter fra elevene, slik lovteksten beskriver.

Et medlem fra undervisningspersonalet ved skolen skal ha oppgaven med å hjelpe elevrådet i deres arbeid (Opplæringslova § 11-2). Alle skolene i utvalget hadde en elevrådskontakt, men

som nevnt tidligere, hadde disse ulike bakgrunn. Når en ved skole 1 hadde valgt å bruke en av de sosialfaglige tilsatte, var det med bakgrunn i hans interesse for feltet og hans erfaring i å samtale med elever. Ved skole 3 var rektor elevrådskontakt. Også her var valget gjort ut fra rektors store interesse og engasjement for elevråd og elevmedvirkning. Ut fra denne studien kunne det se ut som interesse og engasjement for dette arbeidet var en viktig faktor for å lykkes.

Engasjementet gjenspeilte seg i sakene elevrådet hadde å jobbe med. Der elevrådskontakten hadde stort engasjement for arbeidet, og hadde en egen drivkraft, hadde elevrådet flere og mer varierte saker å jobbe med, enn der engasjementet var lite. Andre faktorer som synes å spille en rolle for å lykkes med elevrådsarbeidet ser ut til å være rektors engasjement, elevrådskontaktens kunnskap om elevrådsarbeid, samt dialogen og relasjonen mellom rektor og elevrådskontakt.

Hvordan tilrettelegges undervisningen for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet?

I dag er det fagplanen i samfunnsfag spesielt, som tar opp i seg mye av det elevene skal lære om og for demokrati. Den praktiske utøvelsen foregikk tidligere som en del av fagplanen i elevrådsarbeid, et fag som også skulle evalueres. I dag er det ulike praksis for hvordan en ivaretar den praktiske delen av demokratiopplæringen, klasseråds- og elevrådsarbeid: Ved en av skolene i utvalget setter de fortsatt av tid til klassens time, mens de ved de andre skolene må ta tid fra de andre fagene. Da blir det kontaktlærers ansvar å rydde plass når elevrådet har noe å ta opp. Det høres ut som det kan veldig tilfeldig, og lite systematisk når - og om en setter av tid - hvis dette avhenger at en har saker som må tas opp.

Skolene er opptatt av at elevene skal lære seg å fungere i samfunnet, men har litt ulikt fokus. Skole 2 hadde mest fokus på det Stray (2012) betegner som læring **om** og **for** demokrati: Et hovedfokus på hvordan et demokratisk samfunn fungerer, hva slags regler som gjelder, og hvordan avgjørelser tas, så ut til å ha vanskeligheter med den praktiske tilnærmingen til demokratiopplæringen. De fikk ikke elevrådet til å fungere særlig bra. De hadde få saker, og lite engasjerte elever. De to andre skolene legger større vekt på at elevene skal tørre å si meningene sine, og at de skal oppleve å bli hørt når de tar opp saker som er viktige for dem. Det kan se ut som om disse skolene legger større vekt på at elevene også skal lære **gjennom** demokratisk deltakelse. Resultatet er likevel litt ulikt: Skole 1 har få saker til elevrådet, mens

skole 3 har faste saker, og mange saker. Det betyr antakelig at det er flere faktorer som spiller en rolle. Gjennom denne undersøkelsen kommer det fram at elevrådskontaktene, begge er relativt nye i skolen. De har ingen erfaring med hva elevrådet kan og har jobbet med, og trenger veiledning på dette.

Det ser ut til at det er nødvendig å sette av tid til å ta opp saker til diskusjon på klassenivå, med jevne mellomrom. Ved en av skolene har de satt av en halv time ukentlig, til dette arbeidet, mens de to andre må ta tid fra de andre fagene. Det kan være med på å generere saker til elevrådet, dersom tida blir brukt godt. Når elevrådskontakten ved skole 2 forteller at elevene gjerne vil si meningene sine i klassen, men viser liten interesse for å ta opp saker via elevrådet, samtidig som elevrådet har få saker, kan en undre seg over hva dette kommer av. En mulig forklaring kan være at de har for liten erfaring med å lære demokrati gjennom å praktisere det, og ikke forstår hvordan saker kan behandles om en vil nå fram.

Alle elevene ved skolen får den samme opplæringen til demokratisk medborgerskap. Om en tenker at alle elevene skal kunne delta i demokratiet, og la sine stemmer bli hørt, kan det kanskje være nødvendig å sørge for at for eksempel minoritetsspråklige elever, elever som ikke snakker og forstår norsk godt nok, og kanskje elever med lavere sosial status får med seg denne opplæringen, fordi de i utgangspunktet ikke har det samme grunnlaget som andre (Stray, 2011). Mens norske ungdommer har fått sin utdanning i et skolesystem som fremmer demokrati, kan vi oppleve at nyankomne elever ikke skjønner dette systemet, fordi det er så langt fra de erfaringene de har gjort seg tidligere. Hvis poenget med demokratiet er å inkludere alle, bør en ta dette på alvor. Kanskje kan det være nødvendig å sette inn tiltak som sikrer at alle elever får en god nok opplæring i hvordan en lever i et demokrati.

Hvordan reflekterer man over demokratiundervisningen i personalet?

Undersøkelsen viser at det snakkes lite om demokratiopplæring i skolene i dette utvalget. Ingen av skolene har noe system, eller noen plan for felles refleksjon eller drøfting av dette temaet. Det refereres til at det kan være noe de snakker om i fagseksjonen for samfunnsfag, dersom de har behov for det. En av rektorene forklarte det med at en kanskje tenker at skolene, med lærere som er utdannet i det norske systemet, har et ens syn på hva opplæring som fremmer demokrati innebærer. Datamaterialet viste at dette nok ikke er noen selvfølge. Det at en ikke snakker sammen om dette temaet kan dermed føre til at å definere innholdet i denne viktige opplæringen blir opp til den enkelte kontaktlærer.

Selv om aktørene i skolen sier at dette er temaer som sjelden eller aldri drøftes i plenum, ser det ut til at informantene fra den enkelte skole er mer samstemte om hva de mener er viktig med demokratiopplæring, enn om en sammenligner skolene. Det kan bety at selv den lille dialogen elevrådskontakt og rektor, og også elevrådskontakt og elevrådsleder har med hverandre, er med på å skape et felles syn på dette arbeidet.

Hva vektlegger rektor i sin ledelsespraksis ?

En av de viktige oppgavene til rektor er å sørge for at ulike lover og regler i samfunnet vårt, overholdes. Norsk skole er tuftet på demokratiske verdier som likhet, frihet, respekt og toleranse. Det ser også ut til å være viktig for rektorene i disse skolene. Det er etablert elevråd ved alle skolene, og det er utpekt elevrådskontakter. Dette er et krav i Opplæringslovens § 11-2, som alle skolene i utvalget oppfyller. Opplæringen skal også fremme demokrati. Denne delen av lovverket kan tolkes på ulike måter, og skolene vektlegger dette arbeidet på ulike måter.

Alle de 3 rektorene i dette utvalget gir uttrykk for at er opptatt av at elevene skal oppdras til å forstå samfunnet og hvordan de ulike prosesser fungerer, slik at de blir i stand til å være deltakere i demokratiet.

Rektor ved skole 2 virket litt lite engasjert i elevrådets arbeid, og så ut til å være mer opptatt av den formelle funksjonen elevrådet har, at de har det på plass og at noen drifter det, enn av den jobben de gjør. De to andre rektorene så ut til å engasjere seg noe mer, og var opptatt både av den formelle funksjonen, og den praktiske gjennomføringen. Begge var opptatt av at det skulle skapes rom for at elevenes meninger skal komme fram. På skole 3 hadde rektor i tillegg stor kunnskap om fagfeltet, og prioriterte dette arbeidet høyt. Det ser ut til at det at rektor engasjerer seg i arbeidet, genererer større aktivitet på dette feltet.

6.3 Konklusjon.

Det er skolelederens ansvar å sørge for at opplæringen i skolen er i tråd med lover og regler. Denne studien viser at det både kan være ulike måter å tolke lovverket på, og at skolelederen må forholde seg til en del dilemmaer, som gjør at hun må foreta noen verdivalg som ikke alltid gir helt optimale løsninger.

Rektorene sørger for at skolen deres har et elevråd som består av representanter for elevene. Det er også utpekt en elevrådskontakt, som skal hjelpe elevrådet i deres arbeid.

Elevrådskontakten er gitt ansvaret for det arbeidet elevrådet gjør, og for at dette bringes ut fra elevrådet til klassene. Det er videre kontaktlærerne i klassene, som har ansvar for å følge opp både saker fra elevrådet og annet demokratiarbeid med sine elever.

Skolens fagplaner har et innhold som har tatt opp i seg den delen av demokratisk oppdragelse som tar for seg læring om og for demokrati. Den gamle fagplanen for elevrådsarbeid, der også den praktiske demokratiopplæringen ble ivarettatt, er savnet ved skolene. Opplæringen er lik for alle skolens elever. Det vil si at alle behandles likt i dette arbeidet uansett sosial, kulturell eller språklig bakgrunn. Det er den enkelte lærer eller kontaktlærer som har ansvar for å gjennomføre dette.

Rektorene er opptatt av demokratiske verdier. Likevel ser det ut til at den viktigste verdien blir å sørge for at de tydeligste elementene i lovverket, som det å ha et elevråd, er fulgt. Ut over det er det svært forskjellig hvilke verdier, og hvilket engasjement som kommer til syne. Det kan se ut som at jo viktigere de demokratiske verdiene er for rektor, desto tydeligere kommer de til uttrykk i arbeidet i skolen.

Resultater i denne studien viser at selv om rektorene ved skolene i utvalget alle baserer arbeidet sitt på demokratiske verdier, arbeider de ganske ulikt for å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse. Selv om alle har et elevråd ved sin skole, slik lovverket krever, er opplæringen og bruken av elevrådet veldig forskjellig. Mye av arbeidet er overlatt til lærerne, og til elevrådskontakten. Det kan bety at det blir veldig tilfeldig hvordan arbeidet med demokratiopplæring vektlegges og gjennomføres.

6.4 Metodiske styrker og begrensninger for oppgaven

Gjennom denne studien er det beskrevet hvordan skoleledere ved tre skoler arbeider med å utvikle og sikre opplæring til demokratisk deltakelse, og hvilke verdier ligger til grunn for dette arbeidet. Utvalget ble foretatt blant ungdomsskoler i to nabokommuner. Det ble lagt vekt på at skolene skulle ligge i homogene områder, og være tilnærmet like store. Dette fordi fokuset lå på å sammenligne og beskrive praksisen som sådan, uten at skolestørrelse, eller elevtilfang skulle vies noe oppmerksomhet.

Ved hver av skolene ble det foretatt 2-3 intervjuer. Informantene ved skolene var rektor, elevrådskontakt og elevrådsleder.

Som nevnt i kapittel 2, stiller all forskning krav om validitet og reliabilitet.

Validitet i kvalitativ forskning handler om at studien undersøker den den er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2009), mens reliabilitet refererer til hvor pålitelige, eller bekreftbare (Østerud, 1998) målingene er.

Ved å intervju flere personer på hver skole, kunne en sikre større troverdighet eller validering av svarene. Opplevelsen var at informantene ved samme skole i stor grad bekreftet hverandre, og skulle derfor også gi undersøkelsen større reliabilitet, - gjøre den mer pålitelig. Ved en av skolene var rektor også den som fungerte som elevrådskontakt. Her ble det derfor bare 2 informanter. Selv om intervjuet med elevrådslederen ga støtte til det rektor sa, skapte det en liten svakhet i undersøkelsen at en ikke også fikk sett saken fra et tredje ståsted. Det gir likevel ingen grunn til å tro at utsagnene ikke er sanne.

Intervjuspørsmålene var utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og skulle også være med på sikre validiteten i studien. Spørsmålene var åpne, slik at informanten kunne komme fram med sine egne betraktninger omkring emnet.

Også i forbindelse med analysen er det tatt hensyn til validitet og reliabilitet. I analysen er analyseverktøyet Hyper-Research brukt som hjelpemidler. Det var en hjelp til å beholde oversikten, slik at en ikke skulle komme i skade for å "glemme" noen funn (Postholm, 2010).

6.5 Noen implikasjoner for ledelse og videre forskning.

I denne delen presenteres noen implikasjoner for ledelse og forskning.

Funnene i studien viser at rektorene legger ulik vekt på demokratiopplæringen i skolen, og at det blir opp til den enkelte skole og lærer hvordan opplæringen ivaretas. Siden det heller ikke lenger finnes en fagplan i elevrådsarbeid, som ivaretar hele faget for alle elever, kan det se ut som om arbeidet med dette kan bli litt tilfeldig. At en heller ikke snakker om demokratiundervisning i personalgruppa, gjør ikke saken bedre. For å utvikle en bedre praksis på skolene, kan det være nødvendig for rektor å gjøre noen endringer:

En av rektorene i denne studien sier at hun tenker at lærere i norsk skole vet hva demokratiopplæring handler om. Lærerne vet kanskje hva demokratiopplæring handler om,

men i for å få en ensartet opplæring i skolen, kan det likevel være nødvendig å ta temaet opp til drøfting i personalgruppa, og snakke sammen om ulike begreper, slik at en har et felles fagspråk, og et felles syn på hva som er viktig å jobbe med. Det finnes helt sikkert mye kunnskap om temaet hos den enkelte lærer rundt om i skolene som kunne vært delt med resten av personalet.

Det ser ut som at sterkt engasjement for elevrådets arbeid fra rektors side, har positiv innvirkning på elevrådets arbeid. En av rektorene i utvalget er veldig opptatt av elevrådsarbeid og elevmedvirkning. Hun har mye kunnskap og klare tanker om hvordan dette arbeidet kan drives. Kanskje er nøkkelen til suksess nettopp en kombinasjon av engasjement og kunnskap om feltet? Det kan bety at en må sørge for at de som skal drive med elevrådsarbeid får grundig opplæring, eller i det minste en fagplan å forholde seg til.

En kan også tenke på hvordan en kan skape arenaer der elevene kan få ytre seg, legge fram meningene sine, og la stemmene sine høres. Klasseråd og elevråd er fine arenaer, men det rektor ved skole 3 beskriver som rektors time, der hun møter klassene, og lar elevene ”snakke i runder”, der de får komme med sine meninger om ulike saker, kan også være en mulighet. Dette er en metode som også ivaretar de som har en annen bakgrunn, for eksempel de minoritetsspråklige. Men selv om de kan ytre seg her, kan det være nødvendig at de får litt ekstra opplæring innen dette temaet, slik at de også kan bli gode, demokratiske medborgere.

Skolen skal arbeide for å fremme demokrati. Det betyr at skolen er forpliktet til å jobbe med temaet. Elevene er en del av skolesamfunnet, og skal lære demokratisk medborgerskap, blant annet ved å delta i demokratiske prosesser i skolehverdagen. I den sammenhengen kan en undre seg over hvorfor rektor ikke bruker elevrådet mer, spesielt der de ikke har så mange saker. Det å ta elevrådet med på råd i ulike saker som har innvirkning på skolehverdagen deres, kunne være en innfallsvinkel til mer erfaring med demokratiske avgjørelser.

I følge Stray er forskning på demokratisk medborgerskap ganske nytt i Norge (Stray, 2011). Det betyr at det kan være mange områder innen dette feltet det kan være aktuelt å se nærmere på. Ett område som kunne vært spesielt interessant, er hvordan demokratikunnskapene blant ungdom i Norge utvikler seg, nå når læreplanen i elevrådsarbeid er fjernet, og det tilsynelatende er litt tilfeldig hvordan oppdragelsen til demokratisk medborgerskap ivaretas.

7 Referanser

Biesta, G. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. I *Cambridge Journal of Education*, 36:1, s. 63-79

Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the question of Inclusion. I Katz, M. S. et al (red.). *Education, Democracy, and the Moral Life*, Springer Science + Business Media, B. V.

Biseth, H. (2012). Educators as custodians of democracy: *A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (ph.d), Universitetet i Oslo, Oslo

Biseth, H (2014). Må vi snakke om demokrati? I Madsen, J. & Biseth, H.(2014). *Må vi snakke om demokrati*, Oslo: Universitetsforlaget.

Biseth, H. (2014). Om demokratiske trender i skolen. I Madsen, J. & Biseth, H.(2014). *Må vi snakke om demokrati*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, P.(1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S

Bostadutvalget (2006). Formålsparagrafen gjennom tidene.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafen-s-historie2.doc>.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Brinkmann, S & Tanggaard, L.(2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo : Gyldendal.

Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athen: University of Georgia Press.

Coleman, M. (2012). Interviews. I Briggs A.R.J., Colman, M. & Morrison, M. (2012) *Research methods in educational leadership management (3rd edition)*, Los Angeles: SAGE.

Dale, E.L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. I Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.) (2010). *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelen.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dürri, K. (2004). *The School: A democratic Learning Community*. Strasbourg: Council of Europe

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: naming the new totalitarianism. I *School Leadership & Management* 26:4. Brighton: Taylor & Francis.

Gronn, P. (2007). Interviewing leaders, penetrating the romance. I Briggs A.R.J., Colman, M. (2007). *Research methods in educational leadership management (2nd edition)*, Los Angeles: SAGE

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2013). Læreplan i valgfaget Demokrati i praksis.

http://www.udir.no/kl06/DIP1-01/Hele/Komplett_visning

Madsen, J & Biseth, H. (2014). Om demokratisk praksis i skolen. I Madsen, J. & Biseth, H. *Må vi snakke om demokrati*, Oslo: Universitetsforlaget

Madsen, J & Biseth, H. (2014). Demokratisk deltakelse med bruk av sosiale medier. I Madsen, J. & Biseth, H. *Må vi snakke om demokrati*, Oslo: Universitetsforlaget

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach (2nd edition)*. Los Angeles: Sage

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE publications.

Møller, J. (2002). Democratic leadership in an age of managerial accountability. I *Improving Schools*, 5:1, s. 11-20

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. & Presthus A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I: Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU (2011: 20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.

Opplæringslova (1998) Lov, 17.juni 1998 nr 61, Opplæringslova. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Postholm, M.B.(2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stenshorne, E. & Ballangrud, B.B.(2014). *Ledelsens muligheter og utfordringer i skolen som demokratisk organisasjon*. I Madsen, J. & Biseth, H.(2014). *Må vi snakke om demokrati*, Oslo: Universitetsforlaget

Stortinget. (2015). Folkestyret. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>

Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J.H. (2012). *Demokratipedagogikk*. I Berge, K.L. og Stray, J.H (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

ten Dam, G.(2004). *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies*. I *Learning and Instruction 14*. Amsterdam: Elsevier.

Utdanningsdirektoratet: Kunnskapsløftet (K06), Generell del. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleining/>

Utdanningsdirektoratet: ICCS 2009. Kortrapport. Hentet fra: <http://www.udir.no/Rapporter/ICCS-2009-Demokratisk-beredskap-pa-ungdomstrinnet/>

Vedøy, G. (2010). *Demokratisk ledelse i skoler*. I Andreassen, R-A., Irgens, E.J., Skaalvik. E.M.(red.) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wittek, L. (2012). *Demokratilæring i praksis*. I Berge, K.L. & Stray, J.H. (2014). *Demokratisk medborgerskap i skolen*, Bergen: Fagbokforlaget

Østerud, S (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”relabilitet” i kvalitativ forskning .
Norsk pedagogisk tidsskrift, 1998.

Østerud, Ø. ,Selle,P. & Ellestad, F. (2003), *Makten og demokratiet: en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

8 VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Prosjektgodkjenning fra NSD

Vedlegg 3 Brev til informantene

Vedlegg 1

Intervjuguide – Skoleleder

1 Hvordan organiseres skolens elevrådsarbeid

- 1.1 Hvem sitter i skolens elevråd?
- 1.2 Hvordan foregår valg til elevrådet?
- 1.3 Hva slags saker behandles i elevrådet?
- 1.4 Hvordan ivaretas mangfoldet den samlede elevmassen i valgprosessen?- Hvordan sørger en for at alle "typer" elever, også minoriteter, funksjonshemmede blir ivaretatt og deltar i valget?

2 Hvordan tilrettelegger en undervisningen for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet?

- 2.1 Hva mener du er viktige kunnskaper og ferdigheter innenfor demokrati, hva synes du elevene bør lære for å bli aktive samfunnsdeltakere?
 - 2.1.1 Hvorfor mener du er dette viktig?
- 2.2 Hva gjør skolen for at alle elevene, ikke bare elevrådet, skal delta aktivt i demokratiske prosesser som angår dem?
- 2.3 Hvordan sørger en for at ulike meninger kommer fram?
- 2.4 Hvordan læres nykommere i skolesamfunnet opp til å delta?

3 I hvilken grad reflekterer man over demokratiundervisningen i personalet.

- 3.1 Hva er viktigst for deg når det gjelder demokratiopplæringen i skolen? (Hvorfor?)
- 3.2 Hva legger du i begrepet demokratisk deltakelse?
- 3.3 I 2013 (?) ble fagplanen for elevrådsarbeid tatt ut av læreplanen, og erstattet med et valgfag. Hvordan vurderer du dette? Hva slags konsekvenser vil det ha for demokratiopplæringen?
- 3.4 Har skolen et felles fundament for demokratiopplæring?
- 3.5 Hvor ofte snakker man om demokratiopplæringen i personalgruppa? Hvem deltar på dette?Hvem tar initiativ?

Tilleggs-/oppfølgings spørsmål:

Kan du fortelle mer om det...

Kan du fortelle hva du legger i...

På hvilken måte...

Kan du forklare....

4 Hvordan organiseres skolens elevrådsarbeid

- 4.1 Hvem sitter i skolens elevråd?
- 4.2 Hvordan foregår valg til elevrådet?
- 4.3 Hva slags saker behandles i elevrådet?
- 4.4 Hvordan blir sakene valgt ut?
- 4.5 Hvordan ivaretas mangfoldet den samlede elevmassen i valgprosessen?- Hvordan sørger en for at alle "typer" elever, også minoriteter, funksjonshemmede blir ivaretatt og deltar i valget?

5 Hvordan tilrettelegger en undervisningen for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet?

- 5.1 Hva mener du er viktige kunnskaper og ferdigheter innenfor demokrati, hva synes du elevene bør lære for å bli aktive samfunnsdeltakere?
 - 5.1.1 Hvorfor mener du er dette viktig?
- 5.2 Hva gjør skolen for at alle elevene, ikke bare elevrådet, skal delta aktivt i demokratiske prosesser som angår dem?
- 5.3 Hvordan sørger en for at ulike meninger kommer fram?
- 5.4 Hvordan læres nykommere i skolesamfunnet opp til å delta?

6 I hvilken grad reflekterer man over demokratiundervisningen i personalet.

- 6.1 Hva er viktigst for deg når det gjelder demokratiopplæringen i skolen? (Hvorfor?)
- 6.2 Hvordan tenker du skoleledelsen prioriterer elevrådsarbeidet?/ demokratiopplæring generelt?
- 6.3 Hva legger du i begrepet demokratisk deltakelse?
- 6.4 I 2013 (?) ble fagplanen for elevrådsarbeid tatt ut av læreplanen, og erstattet med et valgfag. Hvordan vurderer du dette? Hva slags konsekvenser vil det ha for demokratiopplæringen?
- 6.5 Har skolen et felles fundament for demokratiopplæring?
- 6.6 Hvor ofte snakker man om demokratiopplæringen i personalgruppa? Hvem deltar på dette? Hvem tar initiativ?

Tilleggs-/oppfølgingsspørsmål:
Kan du fortelle mer om det...

Kan du fortelle hva du legger i...
På hvilken måte...
Kan du forklare....

Intervjuguide – Elevrådsleder

7 Hvordan organiseres skolens elevrådsarbeid

- 7.1 Hvem sitter i skolens elevråd?
- 7.2 Hvordan foregår valg til elevrådet?
- 7.3 Hva slags saker behandles i elevrådet?
- 7.4 Hvordan blir sakene valgt ut?
- 7.5 Hvor ofte har dere elevrådsmøter? Klasseråd?
- 7.6 Hvordan ivaretas mangfoldet den samlede elevmassen i valgprosessen?- Hvordan sørger en for at alle "typer" elever, også minoriteter, funksjonshemmede blir ivaretatt og deltar i valget?

8 Hvordan tilrettelegger en undervisningen for å sette elevene i stand til å delta i demokratiet?

- 8.1 Hva mener du er viktige kunnskaper og ferdigheter innenfor demokrati, hva synes du dere elever bør lære for å bli aktive samfunnsdeltakere?
 - 8.1.1 Hvorfor mener du er dette viktig?
- 8.2 Hva gjør skolen for at alle elevene, ikke bare elevrådet, skal delta aktivt i demokratiske prosesser som angår dere?
- 8.3 Hvordan sørger en for at ulike meninger kommer fram?
- 8.4 Hvordan læres nykommere i skolesamfunnet opp til å delta?

Tilleggs-/oppfølgingsspørsmål:
Kan du fortelle mer om det...
Kan du fortelle hva du legger i...
På hvilken måte...
Kan du forklare....

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD Data Service AS
P.O. Box 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Tel: +47 22 82 21 17
Fax: +47 22 82 50 50
nsd@iuh.uio.no
www.nsd.uio.no
Org.no: 980 201 884

Anne Marie Presthus
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.04.2015

Vår ref: 42683 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42683	<i>Oppdragelse til demokratisk medborgerskap i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Marie Presthus</i>
<i>Student</i>	<i>Åsne-Marit Hokstad Pladsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uio.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivreferansen: 42683/3/0014

NSD: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 82 21 17. www.nsd.uio.no
NSD/NSD: NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47 73 85 19 19. www.ssb.no/ntnu
NSD/NSD: NSD: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tlf: +47 77 91 10 20. www.nsd.uio.no

Vedlegg 3

Til mulige informanter

Gjøvik,
26.02.15

Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en masterstudent ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse.

Ambisjonen for arbeidet med masterstudien er å bidra med økt kunnskap om demokratioppdraget i skolen.

Fokuset for arbeidet i masterstudien vil være hvordan skoleledere arbeider for å ivareta demokratioppdraget i skolen.

Spørsmålene vil handle om hvordan elevrådet arbeider, hvordan det legges til rette for at elever skal få opplæring slik at de settes i stand til å delta i demokratiet, og hvordan skolens ansatte arbeider med demokratiopplæringen.

Data anonymiseres innen prosjektslutt 01.01.16. Undersøkelsen er frivilling, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Intervjuet vil ta i underkant av en time. (For elevrådsleder, ca 30 minutter)

Ditt svar er viktig, og jeg håper at du vil delta.

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe på 99596515 eller sende e-post til bpladsen@online.no. Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved ILS, Anne Marie Presthus, som kan også kontaktes på telefon 90727519 eller e-post annemariepresthus@gmail.com.

Med vennlig hilsen

Åsne-Marit Pladsen

