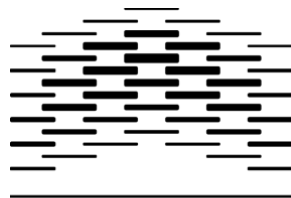


Aud Christina H. Bjerén

“Power to the Pupil?”

En studie av demokratiutdanning og elevmedvirkning i
ungdomsskolen



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Våren 2018

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

I think that the best way to prepare children to participate in a democratic society, is to have them grow up in democratic schools. Why do we have them experiencing twelve years of dictatorship, and then expect them to be ready for democracy? [...] If you always do as you're told – you will always be told what to do.

(Mintz, 2012)

Forord

Gjennomføringen av denne masteroppgaven ville ikke vært mulig uten informantenes villighet til å bidra med sine perspektiver på temaet for denne studien. Jeg vil derfor rette en stor takk til dere som gav av deres tid og kunnskap. Tusen takk.

Jeg retter også en takk til veileder Kristin Skinstad van der Kooij. Takk for gode innspill.

‘Skrivementor’ Elise Margrethe V. Johannessen er den som fortjener en uendelig stor takk. Takk for at du tok deg tid til å hjelpe meg i min skriveprosess. Med dine gode tilbakemeldinger og veiledninger hjalp du meg på rett spor, og til slutt med å komme i mål! Jeg hadde ikke klart det uten hjelp fra deg. Tusen takk!

Takk til søster Linn Hanne og gode venninne Heidi for korrekturlesning og innspill.

Takk til venner og familie for støtte og oppmuntring.

Sist, men ikke minst, en stor takk til mine medstudenter og gode venninner – Regina Young, Elisa Pipiko, Eloise Fortuin og Gitanjali Bhardwaj. Jeg er så glad for å ha møtt dere, og for vårt gode vennskap. Takk for klemmer, latter, støtte, tårer og gode samtaler! We did it!

Oslo, mai 2018

Aud Christina H. Bjerén

Sammenheng

Denne masteroppgaven handler om utdanning *gjennom* demokrati og tilrettelegging for elevers medvirkning i ungdomsskolen. Hvilke forståelser av demokratiutdanning og elevmedvirkning har lærere og skoleledere og hvilke muligheter til medvirkning og aktiv deltagelse har elever i ungdomsskolen? For å kunne undersøke hver enkelt informants perspektiver og forståelser av sin og deres skoles demokratiske praksis, baserer oppgaven seg på kvalitative forskningsintervjuer med åtte informanter. Dette er henholdsvis fem samfunnsfaglærere og tre skoleledere, ved tre offentlige skoler og én privatskole. Hovedmålsettingen med denne studien har dermed vært å undersøke forskjeller og eventuelle likheter innenfor det som kan sies å være to forskjellige måter å organisere skole på, og hvordan dette kan forstås i lys av kritisk pedagogikk og teoretiske perspektiver på demokratiutdanning.

I intervjuene fra privatskolen, kan det anes et noe større fokus på reell deltagelse og dermed utdanning *gjennom* demokrati. En forskjell mellom skolene kan se ut til å være at privatskolen i større grad inkluderer demokratisk innhold og prosesser i den praktiske utføringen av demokratiutdanningen. Dette dreier seg i hovedsak om organiseringen av saksmøter, der alle, både elever og de voksne har én stemme hver i avgjørelser. Den offentlige skolen kan se ut til å være noe mer rettet mot å *forberede* elevene til å bli demokratiske borgere. Elevrådet i de offentlige skolene blir trukket frem som en arena der elevene har flest medvirkningsmuligheter. Det uttrykkes imidlertid usikkerhet rundt hva elevene, både i elevrådet og ellers, faktisk kan påvirke i skolens organisering.

Abstract

In this master thesis I discuss education *through* democracy and facilitation for pupils' participation in lower secondary schools. What understandings of democracy education and student participation do teachers and school leaders have? And what opportunities for active participation do pupils in lower secondary schools have? In order to examine the perspectives and understandings of each educator's democratic practice, this thesis is based on qualitative research interviews. The informants are five teachers and three school leaders, from three public schools and one private school. The main objective of this study has thus been to investigate differences and similarities within what can be said to be two different ways of organizing school, and how this can be understood in the light of critical pedagogy and theoretical perspectives on democracy education.

There seem to be an active focus on real participation, and thus education *through* democracy, in the interviews conducted from the private school. A difference between the two school types, may appear to be that the private school includes more democratic content and processes in the practical implementation of democracy education. This is mainly about the organization of their school meetings, where all, both students and adults, have one voice each in decision making. The public school may appear to be somewhat more aimed at preparing students to become democratic citizens. The Student Council in the public schools is drawn up as an arena where students have the most participation opportunities. However, uncertainty is expressed about what the students, in the student council or otherwise, can actually influence in the organization of the school.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	IV
DEL 1.....	1
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNNEN FOR STUDIEN	2
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
2.0 BAKGRUNN.....	6
2.1 OM DEMOKRATI.....	6
2.2 OM DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP I SKOLEN	7
2.2.1 Barn som medborgere i skole og samfunn	8
2.3 OM BARNES RETT TIL MEDVIRKNING	9
3.0 METODE	11
3.1 KVALITATIV METODE	11
3.1.1 Kvalitative intervjuer	12
3.2 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER OG AVVEIELSER	13
3.3 KVALITETSKRITERIER: RELIABILITET OG VALIDITET.....	14
3.3.1 Forskerens situering og rolle	16
3.4 UTVALG OG REKRUTTERING.....	17
3.4.1 Utvalgskriterier	17
3.4.2 Rekrutteringsprosessen.....	19
3.5 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	19
3.5.1 Intervjuguide	19
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene	20
3.6 ANALYTISK TILNÆRMING.....	22
3.6 PRESENTASJON AV INFORMANTENE OG SKOLENE	23
4.0 TEORETISK OG ANALYTISK RAMMEVERK.....	25
4.1 KRITISK TEORI OG KRITISK PEDAGOGIKK.....	25
4.1.1 Filosofiske prinsipper i kritisk pedagogikk.....	25

4.2 ELEVMEDEVIRKNING I UNDERVISNING	26
4.2.1 Fra en bank-oppfatning av undervisning til dialogbasert undervisning	27
4.2.2 Elevinitierte temaer og tenkning.....	28
4.2.3 Demokratisk deltagelse.....	30
4.3 KRITISK TENKNING I UTDANNING FOR DEMOKRATI.....	31
4.4 DEMOKRATIUTDANNING.....	33
4.4.1 Utdanning om, for og gjennom demokrati	34
4.4.2 Kvalifisering, sosialisering, subjektivering.....	34
4.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	37
DEL 2 – PRESENTASJON OG DRØFTING	44
5.0 ULIKE FORSTÅELSER AV OG TILRETTELEGGING FOR MEDVIRKNING..	45
5.1 ELEVENES MEDVIRKNINGSMULIGHETER.....	45
5.1.1 Lærerenes rolle som samtaleleder.....	48
5.1.2 Medvirkning i undervisningen.....	49
5.2 BARNESYN OG HOLDNINGER TIL MEDVIRKNING.....	56
5.2.1 Maktposisjoner og bevisstjøring	58
5.2.2 «Den her grunnholdninga, den tenker jeg er veldig viktig».....	59
5.3 «[DET] HJELPER FINN LITE HVA JEG SYNES ER VIKTIG. JEG HAR ET ARBEIDSOPPDRA, OG DET ER KUNNSKAPSLØFTET»	62
6.0 MOTIVASJON, MENING OG MEDVIRKNING I UNDERVISNINGEN	65
6.1 ERFARINGSBASERT OG DELTAKENDE UNDERVISNING.....	65
6.1.1 Vurdering og demokratisk deltagelse	69
6.2 INVOLVERING AV ELEVER I GRUPPE- OG INDIVIDUELT ARBEID.....	71
6.3 MOTIVASJON, ENGASJEMENT OG KREATIVITET I UNDERVISNINGEN	75
7.0 UTDANNING TIL DEMOKRATI.....	80
7.1 KRITISK TENKNING	80
7.2 SKOLENS DEMOKRATISKE ORGANISERING	88
7.3 «[...]TIL TROSS FOR AT IKKE ALLE ELEVENE FÅR PÅVIRKA, SÅ HAR DE MULIGHETEN TIL Å GJØRE DET»	97
8.0 AVSLUTTENDE DRØFTINGER OG KONKLUSJON.....	103
8.1 VEIEN VIDERE	108
LITTERATURLISTE.....	110
VEDLEGG	115
VEDLEGG 1 : INTERVJUGUIDE	115
VEDLEGG 2	118
VEDLEGG 3	119

Del 1

1.0 Innledning

I denne oppgaven setter jeg fokus på demokrati i skolen, med vekt på hvilke muligheter til deltagelse og medvirkning elevene har i skolen – det man kan kalle utdanning *gjennom* demokrati (Biesta, 2006; Stray, 2011). Jeg presenterer empiri som består av beskrivelser av læreres og skolelederens forståelser av demokratiutdanning og elevmedvirkning. Disse informantenes perspektiver på hvilke muligheter for medvirkning og erfaringsbasert læring elevene gis på de utvalgte skolene, samt deres forståelse av eget og skolens demokratiske mandat, samt skolen som demokratisk organisasjon, uttrykker intervjupersonenes forståelser av disse temaene.

Som grunnlag for forskningen ligger teoretiske perspektiver om demokrati og utdanning, forankret i et teoretisk rammeverk bygget på prinsipper fra kritisk teori og kritisk pedagogikk. Kritisk teori omhandler heterogenitet og har slik en demokratisk funksjon. Dermed er det relevant i min forskning om demokrati og utdanning. Fokuset på myndiggjøring og frigjøring av *de undertrykte* er grunnleggende i kritisk teori og pedagogikk, og sentral i denne sammenheng, ved at jeg stiller spørsmål om elevenes mulighet for medvirkning i skolen. Maktrelasjoner i skolen er vesentlig i kritisk pedagogikk – både relasjonene lærer-elev og ledelse (organisering), samt mellom skole og samfunn, der styresmakter virker inn på skolens rolle i samfunnet. Kritisk pedagogikk søker å utfordre det tradisjonelle synet på at skole og utdanning skaper like muligheter for alle. Ved at majoritetsbefolkningens kulturelle verdier og privilegier reproduseres i skolen, opprettholdes asymmetriske maktrelasjoner både i skole og samfunn (Darder, Baltodano, & Torres, 2009, s. 10).

Tidligere forskning viser til mangler i demokratiundervisningen ved at det demokratiske fokuset i skolen i hovedsak er rettet mot kunnskapstilegnelse *om* demokrati, der utdanning *for-* og *gjennom* demokrati blir tilfeldig utført (Biseth, 2009). Forskningen viser også at det er stort fokus på elevens prestasjoner, der *barnet* ikke lenger er i sentrum (jf. Biseth, 2011; Stray, 2011; Solhaug, 2003; Børhaug, 2007; Solhaug og Børhaug, 2012). Jeg mener dette gir holdepunkter for å utforske demokratiutdanning, og spesielt elevenes muligheter for medvirkning – da det ikke er gitt at eleven er i sentrum for egen (ut)danning? Hvilket fokus er det da på subjektivitet i skolen? Kritisk teori og pedagogikk søker sosial forandring og å bevege seg fra ”*det som er*”

til ”*det som kan bli*”. Dette har vært del av mitt fokus i denne studien, der jeg har betraktet skolen som noe som *er*, med et ønske om å utforske hva den *kan bli*.

1.1 Bakgrunnen for studien

Skoler i Norge er bygd på demokratiske prinsipper, som i det norske samfunnet forøvrig, og en grunnverdi i utdanningen er oppdragelse til demokrati, der skolen har som oppgave å utdanne demokratiske medborgere. I formålsparagrafen fra 2009 knyttes skolens mandat til at det norske samfunnet er en del av en internasjonal verden og settes sammen med demokratiet som politisk styreform. Dette gir dermed skolen et konkret demokratisk mandat og forpliktelse, som består av å utdanne demokratiske medborgere og samfunnsdeltakere (Møller, 1995; Stray, 2010, s. 74, i Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 101-102; Solhaug & Børhaug, 2012). Gjennom sosial og kulturell integrering skal skolen virke sosialt og politisk utjevne og slik bidra til likeverdig demokratisk deltagelse. Likevel viser forskning at skolen ikke lykkes med dette (Pihl, 2010).

Nyliberal ideologi har sterk påvirkning på utdanningssystemet, og gjør seg gjeldende i form av press og innflytelse fra internasjonale aktører som OECD¹. Gjennom rapporter fra OECD og resultater fra PISA²-tester, har standardisert kunnskap, konkrete vurderingskriterier og sterk klasseledelse fått stort fokus i utdanningssammenheng. Internasjonale rangeringer og tester har dermed fått stort innpass i norsk skole, og slik også sterkere kontroll over lærere og elevers arbeid. Politiske systemer og diskurser innsnevrer både lærere og elevers handlingsrom i hverdagen, og kan slik sies å stå i motsetning til skolens overordnede dannelsingsoppdrag om å fremme demokrati, likestilling og kritisk tenkning (Haugen & Hestbek, 2014, s. 17-19). En slik kontroll over lærere og elever, blant annet i form av standardisert kunnskap, testing og vurderingskriterier, samt disiplin og sterk klasseledelse, står på mange måter også i motsetning til en pedagogikk der barnet skal være i sentrum for læringen, noe som er et sentralt trekk ved demokratiutdanning og medvirkning.

For å fremme og gi opplæring i demokrati, er det nødvendig med utdanning *om, for og gjennom* demokrati. Utdanning *om* demokrati viser til kunnskap om demokrati, utdanning *for* demokrati viser til demokratiske ferdigheter og utdanning *gjennom* demokrati refererer til læring gjennom

¹Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (Organization for Economic Co-Operation).

²Programme for International Student Assessment.

erfaring (Biesta, 2006). I følge Heidi Biseth "[...] er det rom for forbedring av de demokratiske aspektene i utdanningssystemene i Skandinavia" (Biseth, 2009, s. 243). Dette kan ses i forbindelse med Jannicke H. Stray og Emil Sætra (2015) som hevder at det er lite sammenheng mellom hovedområder og kompetansemål i samfunnsfaget i skolen. Dette, mener de, kan medføre liten vekt på læring *gjennom* og *for* demokrati, til fordel for *om* demokrati. På bakgrunn av lærebøkene fremstilling av demokratisk kompetanse, stiller Lorentzen og Røthing (2017) spørsmål ved hva slags type demokratiske borgere det er tenkt at skolens undervisning skal fremme. De undersøker hvilke perspektiver på demokrati og kritisk tenkning som legges frem i lærebøker i historie og samfunnskunnskap på ungdomstrinnet, og analyserer hvordan demokrati og kritisk tenkning knyttes sammen. Også disse analysene viser at det som tilbys i lærebøkene først og fremst er kunnskap *om* demokrati. Når det kommer til å styrke elevenes demokratiske kompetanse, mener Stray (2011) at skolen fremdeles har en pedagogisk utfordring i å finne de riktige tilnærmingene. Som tidligere nevnt, har skolen et demokratisk samfunnsmandat, som gjennom opplæringen skal forberede elevene til deltagelse i vårt demokratiske samfunn. Det gjelder både det politiske aspektet ved demokrati som styreform, samt "medborgerskap som pedagogisk begrep [som] inkluderer læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse" (Stray, 2011, s. 73). I dette ligger det at "skolen må fungere som en eksemplarisk demokratisk institusjon, karakterisert av demokratiske prosesser og prosedyrer" (Stray, 2011, s. 73). Med dette menes at demokratiet skal være synlig og praktisert, ikke bare i organiseringen av skolen, men også i selve undervisningen. Ledelse og skolens organisering er dermed av sterk betydning for at demokratiske prosesser og praksiser kan gjennomføres.

Heidi Biseths (2012) forskning har i stor grad inspirert meg til å utføre dette prosjektet. Dette prosjektet er imidlertid i mindre skala, med færre skoler og intervjupersoner. I tillegg har jeg lagt til et nytt perspektiv fra en skole med en eksplisitt demokratisk profil, der de jobber med direkte demokrati. Slik skiller mitt arbeid seg fra tidligere forskning. Med dette har jeg ønsket å "ta et steg ut" fra den tradisjonelle, offentlige skolen for å få et annet perspektiv på hvordan en demokratisk skole *kan* organiseres.

1.2 Tema og problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å belyse utdanning *gjennom* demokrati og tilrettelegging for elevers medvirkning i ungdomsskolen. I oppgaven vil jeg gjøre analyser av intervjuer fra én privat ungdomsskole som profilerer seg som demokratisk, og intervjuer fra tre offentlige ungdomsskoler. På bakgrunn av tidligere forskning (jf. Biseth, 2012; Børhaug, 2007; Elevundersøkelsen, 2010-2017; Solhaug & Børhaug, 2012), er min antagelse at den offentlige skolen har noen utfordringer når det kommer til hvordan elevmedvirkning og utdanning *gjennom* demokrati kan utføres. Det finnes derimot en privatskole som hevder at de organiserer sin skole annerledes enn den offentlige, der elevene har høyere grad av medbestemmelse, samt at likeverd og reell likestilling mellom barn og voksne står i sentrum for skolens arbeid og struktur. En struktur som dette hevdes å være i motsetning til dagens offentlige skolestruktur. Hovedmålsettingen med denne studien har dermed vært å undersøke forskjeller og eventuelle likheter mellom det som kan sies å være to forskjellige måter å organisere skole på, og hvordan dette kan forstås i lys av teoretiske perspektiver på demokratiutdanning.

Følgende problemstilling vil være utgangspunkt for mine analyser:

Hvilke forståelser av demokratiutdanning og elevmedvirkning kommer til uttrykk i intervjuer med lærere og skoleledere, og hvilke muligheter gis elever til deltagelse og medvirkning, i følge lærere og skoleledere; i et utvalg av tre norske offentlige ungdomsskoler og én privatskole?

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 Bakgrunn forklarer hva som ligger til grunn for denne studien, som er relevant for å kunne forstå oppgavens kontekst. Her redegjøres det for demokratiforståelser, om demokratisk medborgerskap i skolen og elever som medborgere i skole og samfunn. Det redegjøres også for medvirkningsbegrepet og barns rett til å medvirke.

Kapittel 3 tar for seg metodiske og praktiske valg som har blitt benyttet for å skape oppgavens empiri. Til å begynne med presenteres noen kjennetegn ved kvalitativ metode og intervjuer. I tillegg gjøres det rede for forskningsetiske betraktninger og avveielser, samt for kvalitetskriterier innen forskning og forskerens rolle og situering. Det redegjøres også for

utvalg og rekruttering av informanter, om forberedelser og gjennomføring av intervjuer, samt for analytisk tilnærming. Avslutningsvis presenteres informantene og skolene.

I *Kapittel 4 Teoretisk og analytisk rammeverk* gjør jeg rede for teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Her presenteres kritisk teori og -pedagogikk som bakteppe for studien, samt teoretiske perspektiver på elevmedvirkning – i all hovedsak bygget på teorier fra Paulo Freire og John Dewey. Det presenteres også teoretiske perspektiver på kritisk tenkning og demokratiutdanning. Disse perspektivene bidrar til en klargjøring av hvordan jeg har nærmet meg oppgavens forskningsspørsmål.

Del 2

Kapittel 5 Ulike forståelser av og tilrettelegging for medvirkning, er oppgavens første av i alt tre empiriske analysekapitler. I dette kapittelet drøftes elevenes medvirkningsmuligheter (5.1), barnesyn og holdninger til medvirkning (5.2), og informantenes forståelser av deres demokratiske mandat (5.3). Hensikten er å illustrere hva som ligger til grunn for elevenes medvirkningsmuligheter, samt hvordan dette kan forstås i lys av teori.

Kapittel 6 Motivasjon, mening og medvirkning i undervisning, er oppgavens andre analysekapittel. Her belyses hvordan erfaringsbasert og deltakende undervisning kan bidra i demokratiutdanningen, samt til elevenes medvirkningsmuligheter – og hvordan informantene mener at dette foregår i deres praksis. Her går jeg også inn på temaet om vurdering i skolen. I kapittel 6.2 presenteres og drøftes noen av informantenes syn på utfordringer med gruppearbeid. Motivasjon, engasjement og kreativitet i undervisningen drøftes i kapittel 6.3. Sentrale punkter her er virkelighetsnær undervisning og kreative løsninger for å inspirere til lystbetont læring og engasjement.

I *Kapittel 7 Utdanning til demokrati* drøfter jeg kritisk tenkning som en viktig del av demokratiutdanning og fellesskap (7.1). Skolens demokratiske organisering i form av saksmøter og elevråd drøftes i kapittel 7.2. I kapittel 7.3 drøftes skoleledelsens ansvar for den demokratiske organiseringen, med utgangspunkt i intervjuene med de tre skolelederne.

I *kapittel 8 Avsluttende drøftinger* oppsummerer jeg den viktigste kunnskapen fra denne studien, før jeg avslutningsvis viser til noen anbefalinger for ‘veien videre’.

2.0 Bakgrunn

2.1 Om demokrati

Demokratiske egenskaper er ikke noe som er medfødt, men noe som læres. Skolen fungerer som det viktigste stedet for læring av nødvendige demokratiske holdninger og verdier, ved at vi alle deltar i obligatorisk skolegang i et tiår av våre liv (Biseth, 2012, s. 2). Ordet demokrati kommer fra de greske ordene *demos* og *kratos* som betyr *folk* og *styre*. Demokrati forstås derfor som folkestyre (Stray, 2011, s. 22). Demokrati er i følge John Dewey mer enn et styresett. Det er først og fremst en måte å leve sammen på, med felles uttrykte erfaringer, der man forholder seg til andres handlinger, som igjen gir retning til egne handlinger. Dess flere 'deltagere' man må forholde seg til, dess mer variert og mangfoldig blir ens handlinger, som slik kan sikre frigjøring av makt, ved at man unngår ekskludering av noen interesser og ensidighet (Dewey, 1916/1944, s. 87).

Demokrati er et sosialt konstruert fenomen, organisert i henhold til et verdisett der alle borgere er garantert grunnleggende rettigheter. Demokratiet er oppbygd av maktfordelingsprinsippet, som omfatter institusjoner av lovgivende, dømmende og utøvende karakter. Sentrale prinsipper i de forskjellige demokratiteoriene anses for å være frihet, likestilling og likhet for loven (Biseth, 2014, s. 27-28). For å sikre borgerne selvbestemmelse og påvirkningsmuligheter er idealer om spesifikke friheter og individuelle rettigheter til stede. En egenskap ved, og på et vis det grunnleggende i et demokrati, er toleranse for mangfold (Biseth, 2014). Alle borgere har frihet og rett til å utvikle personlige karaktertrekk og til å leve et relativt fritt liv etter egne ønsker om hvilke tradisjoner, verdier og normer man vil følge. Grensene for denne friheten er såpass vide at slike samfunn vil bære større preg av heterogenitet enn homogenitet. Derfor er det å tolerere mangfold svært sentralt i et demokratisk samfunn (Biseth, 2014, s. 28). Det er nettopp møter med mangfold gjennom handel, reising, migrasjon, og deliberasjon som har ført med seg frihet og individualisering – ikke omvendt. Ettersom en større individualisering på den ene siden og et større interessesamfunn på den andre siden har kommet frem, må man ha en desto mer gjennomtenkt innsats for å opprettholde og utvikle demokratiet (Dewey, 1916/1944, s. 87).

2.2 Om demokratisk medborgerskap i skolen

Opplæring til demokratisk medborgerskap er i Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap, definert slik:

Opplæring til demokratisk medborgerskap (education for democratic citizenship, EDC) innebærer utdanning, opplæring, bevisstgjøring, informasjon, fremgangsmåter og aktiviteter som, ved å utruste elever med kunnskaper og ferdigheter og utvikle forståelse, holdninger og atferd, har som mål å gjøre dem i stand til å utøve og forsvare sine demokratiske rettigheter og plikter i samfunnet, til å verdsette mangfold og til å delta aktivt i det demokratiske livet, med det for øye å fremme og verne folkestyret og rettsstaten (Europarådet, 2010, s. 5-6).

Ett av hovedmålene med all menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap er ikke bare å utruste elever med kunnskap, forståelse og ferdigheter, men også gjøre dem i stand til å ta aktiv del i samfunnet for å forsvare og fremme menneskerettigheter, folkestyre og rettsstaten (Europarådet, 2010, s.10).

Ut fra dette kan vi altså forstå demokratiutdanning som å skulle gi elevene nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne bli aktive, deltagende medborgere i samfunnet. Dette kan forstås som å innebære et fremtidsperspektiv, der de er forventet å skulle bidra når de blir voksne. Samtidig gis det uttrykk for at utdanningen skal innebære blant annet bevisstgjøring og aktiviteter, som kan tolkes som at det også er fokus på aktivitet for elevene i nåtid.

Stray (2011) forstår opplæring til demokratisk medborgerskap som ”å lære og leve sammen i et demokrati” (s. 45). I denne forståelsen ligger det at skolen er den arenaen der kompetanse og kunnskap om det å være en samfunnsdeltager skal tilegnes og praktiseres. Begrepet ’medborger’ på norsk kan sammenlignes med det engelske ordet ‘citizenship’ og kan ha betydning som statsborger, samfunnsborger, borger og innbygger. Forståelsen av begrepet kan deles inn i to dimensjoner; medborgerskap som *rolle* og som *status*. *Rolle* er et aktivt begrep, der politiske, sosiale og kulturelle forhold i samfunnet styrer og påvirker det som beskrives som et normativt begrepsinnhold (Stray, 2011). Gjennom samhandling og offentlig atferd, legitimeres og fremforhandles begrepsinnholdet som ”utgjør [...] samfunnets kollektive politiske referanserammer” (Stray, 2011, s. 47). Ut fra hvilken demokratiforståelse som ligger til grunn i det enkelte samfunn, vektlegges og verdsettes i ulik grad en aktiv eller passiv medborgerrolle. Som *status* er medborger et passivt begrep som omhandler rettigheter, valgdeltagelse, utdanningsrett og rett til trygdemottagelser, med mer. Dette er den juridiske status og tildelingen av et nasjonalt medlemskap (Stray, 2011).

For at et samfunn skal være demokratisk, kreves det at det har medborgere. Demokrati og medborgerskap har derfor en gjensidig påvirkning på hverandre. Det er sentralt i medborgerskapsbegrepet at det er et relasjonelt begrep, fordi det omhandler hvordan man forholder seg til hverandre som medborgere i et samfunn, og til sine og andres rettigheter og plikter (Stray, 2011, s. 48-49; Danielsen, 2017, s. 96). Dette er i tråd med Madsen og Biseths (2014) forståelse av demokratisk medborger. De beskriver det som at alle har en felles forpliktelse og ansvar for å delta i og ivareta fellesskapet, i tillegg til at man som medborger har rettigheter og muligheter i eget liv. Videre er det å være en demokratisk medborger som er aktivt deltagende nødvendig for å utvikle fellesskapet, samt medvirke i egne liv (Dewey, 1916/1944; Solhaug & Børhaug, 2012; Madsen & Biseth, 2014).

2.2.1 Barn som medborgere i skole og samfunn

Barnets beste, barns rettigheter i demokratiet og deres medborgerskap er sikret gjennom FNs³ barnekonvensjon av 1989. FNs barnekonvensjon (1989) er ratifisert av Norge og ble i 2003 innlemmet i norsk lov om menneskerettigheter⁴. I Grunnloven ble barns rettigheter og rett til utdanning inkludert i 2014. Alle medlemsland som har ratifisert barnekonvensjonen har en forpliktelse til barnas rettigheter (Danielsen, 2017, ss. 99-104). Barnas plass som deltakere i demokratiet, og dermed som medborgere og aktører i egne liv, har allikevel ikke hatt særlig stort fokus i samfunnet (Danielsen, 2017). En forklaring på det lave fokuset på barnet som medborger og deltager i samfunnet, kan være den kritikken som oppstod på 1980-tallet mot en grunnskole som i stor grad var bygget på reformpedagogiske idealer. Denne kritikken dreide seg om dårlige resultater, kunnskapsnivå og disiplinproblemer, og førte til en endring i norsk skoleretorikk og pedagogikk. Et markedsliberalt språk bygget på høyrepolitiske føringer med sterkt fokus på internasjonale elevvurderinger, målinger, rangeringer og sammenligninger fikk fotfeste og ble videreført av Stoltenbergs rød-grønne regjering fra 2005 til 2013 (Hestbek, 2014). I følge Janicke H. Stray (2010) var innføringen av Kunnskapsløftet (2006) en reform som kan tolkes som et politisk oppgjør mot dialogpedagogikken. Dette førte til en nyliberal utdanningspolitikk med sterk resultatorientering, uforenlig med en diskurs om barnet i sentrum (Stray J. H., 2010) – og dermed til den progressive pedagogikkens død (Lowe, 2007).

³ De forente nasjoner.

⁴ Trådt i kraft 1.oktober 2003.

2.3 Om barns rett til medvirkning

I utdanning *gjennom* demokrati er noe av det sentrale erfaringsbasert læring og aktiv deltagelse (jf. kapittel 4.2.3). Dette omhandler dermed elevenes medvirkning, og jeg vil i det følgende derfor redegjøre for mening og innhold i medvirkningsbegrepet.

Deltagelse, innflytelse og medbestemmelse er begreper som kan kobles til begrepet medvirkning, og reflekterer dermed aktivitet – å «virke med» (Thrana, 2008, ss. 19-20). Medvirkning er et relasjonelt begrep, ved at man virker med i relasjon med andre – for eksempel foregår det i relasjon mellom ungdom (barn) og voksne i samfunnet. Relasjon kan assosieres med et likeverdig forhold mellom de medvirkende partene, men relasjonene kan imidlertid variere fra en nærmest makt-avmakt-relasjon til likeverdige forhold (Thrana, 2008). I skolesammenheng vil slike relasjoner kunne være elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner, i tillegg til ledelse-elev-relasjon og ledelse-lærer-relasjon. Disse relasjonene kan innebære forskjellige maktforhold, og i en lærer-elev-relasjon vil det kunne være en maktfordeling der læreren har den største makten. I følge forskeren Guri Mette Vestby handler medvirkning om ungdommens sosiale status i samfunnet og i skolen. I tillegg handler det om reforhandlinger om eventuelle endringer av voksenrollene og samhandlingsmønstrene mellom generasjoner (Vestby, 2003).

Medvirkning preger det norske demokratiet, og innebærer retten til å medvirke i saker som angår den enkelte, og bidrar på denne måten til en deltagende politisk kultur i samfunnet. I skolesammenheng kom medvirkning på 1990-tallet, gjennom reform 1994, og er i tillegg til elevrådet grunnleggende for elevenes mulighet til å erfare demokrati gjennom praksis (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126). Elevrådet er altså den formelle arenaen for elevmedvirkning i skolen, og skal i ungdomsskolen bestå av elever fra alle trinn, som skal fungere som elevrepresentanter ovenfor blant annet rektor. I tillegg til elevene skal det også være en representant fra de ansatte som skal fungere som elevrådskontakt. Denne kontakten har møte- og talerett, og skal hjelpe elevrådet i arbeidet med å fremme elevenes fellesinteresser og lærings- og skolemiljøet, samt saker i elevenes nærmiljø (Danielsen, 2017, s. 107; Opplæringslova, 1998, §11-2). Den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet prioriterer medvirkning i form av deltakelse i den faglige læreprosessen, der fokuset ligger på elevenes faglige prestasjoner og læringsutbytte – den ”profilerer hverken elevens danning, demokratiforståelse eller medborgerskap” (Danielsen,

2017, s. 111). Elevenes prestasjoner, som blir målt og sammenlignet gjennom nasjonale prøver og internasjonale tester, er det som måler og ligger til grunn for forståelsen av kvalitet i utdanningen. De kunnskaper og ferdigheter som testes er dermed det som betraktes som vesentlig, dette på tross av at medvirkning skal være sikret både gjennom barns rettigheter i FNs Barnekonvensjon (1989) og i opplæringsloven.

Disse rettighetene er det vanlig å dele i to hoveddeler, der den ene delen handler om barns rett til beskyttelse og den andre delen om barns rett til medvirkning – eller deltagelse (Archard, 2006). Spesielt er det Artikkel 12 *Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening*, som er relevant i forbindelse med elevmedvirkning:

Artikkel 12

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

I opplæringsloven er medvirkning stadfestet på denne måten:

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her. Rektor skal organisere skolen i samsvar med første leddet og forskrifter etter tredje leddet og i samsvar med § 1-1 og forskrifter etter § 1-5. (Opplæringslova, 1998, § 2-3).

Skolen har altså et mandat om å utdanne demokratiske medborgere, samt et lovpålagt krav om elevmedvirkning, nedfelt i opplæringsloven (1998). Men hvordan foregår dette i skolen, når læreplanen ikke tilstrekkelig setter fokus på den praktiske siden ved medborgere som aktive deltakere (Danielsen, 2017)? I hvilken grad har elever mulighet til å være medvirkende aktører i egne liv i skolehverdagen, også utover den faglige læreprosessen? Mot denne bakgrunn er det hensiktsmessig å rette fokus mot lærere og skolelederes forståelser av demokratiutdanning, samt hvilke muligheter til medvirkning elevene har i skolen.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode og hvordan jeg har gått frem for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål. Ettersom målsettingen med studien er å belyse på hvilke måter demokratiske prosesser arbeides med på skolene, har jeg valgt kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer. I det følgende vil jeg gi en presentasjon av kvalitativ forskning og hvordan jeg relaterer valg av metode til studiens problemstilling. Deretter vil jeg gjøre rede for intervju som metode, utvalg og rekruttering av informanter, samt min metodiske fremgangsmåte og gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg gi en kort presentasjon av skolene og informantene.

3.1 Kvalitativ metode

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen er et hovedanliggende å legge til grunn en subjektiv og flerfoldig virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270), hvor en søker å forstå og gi innsikt i «andre menneskers liv» (Thagaard, 2013). Målet med den kvalitative forskningen er å karakterisere og vise særegne trekk eller egenskaper ved et fenomen. Det ideelle er å gå i dybden på, og å komme så nær som mulig, den eller de få miljøene man studerer. Hvor nært man har mulighet til å komme, vil imidlertid være avhengig av praktiske forhold som vil kunne gi begrensninger for prosjektet (Repstad, 2007). I tilknytning til dette vil jeg nevne at også mitt forskningsprosjekt har sine begrensninger. I tillegg til intervjuene kunne det vært hensiktsmessig å observere praksis samt intervju elever. Dette kunne bidratt til at jeg hadde fått bredere kunnskap om og kjennskap til skolens praksis, samt fått elevenes perspektiver som grunnlag for sammenligning av skolestrukturene. Disse tilnæringsmåtene ble til å begynne med vurdert, men tidsrammene tilsa at dette ikke var gjennomførbart. Samtidig kunne observasjoner og nærmere beskrivelser av praksis på skolene medført ytterligere behov for etisk hensyn når det kommer til anonymisering, spesielt med tanke på privatskolen. Jeg valgte derfor å holde meg til kvalitative semistrukturerte intervjuer.

Et viktig aspekt ved kvalitative metoder er forskerens evne til *åpenhet og fleksibilitet* gjennom hele arbeidsprosessen, siden det er glidende overganger i de ulike fasene i forskningen (Repstad, 2007). Det er derfor nødvendig å være åpen for endringer i løpet av prosessen etterhvert som mer kunnskap blir utviklet og man forstår hvilke data som gir nødvendig og

interessant informasjon (Thagaard, 2013). For eksempel kan dette være en stadig bearbeiding og tilpassing av intervju spørsmålene både i løpet av intervjuene, ved å stille spontane oppfølgingsspørsmål, eller i etterkant når man forstår hvilke spørsmål som gir god informasjon, eller hvilke som ikke er nødvendige å bruke. Slik vil også problemstillingen man utarbeidet til å begynne med i prosjektet endres, etterhvert som kunnskap dannes om hvilke temaer og ideer som er de mest interessante å jobbe videre med og følge opp (Thagaard, 2013; Repstad, 2007).

I forbindelse med min studie har jeg nettopp hatt behov for å være åpen og fleksibel, når det kom til både data og problemstilling (tema). Til å begynne med hadde jeg nemlig også 'mangfold' som tema og i intervju spørsmålene. I arbeidet med analysen og drøftingen, ble det derimot tydelig for meg at dette ville blitt for omfattende å gå inn på, i tillegg til temaet om demokratiutdanning. Grunnen til at jeg i utgangspunktet ønsket å inkludere 'mangfold', var at dette har vært mye av fokuset i masterprogrammet Flerkulturell og internasjonal utdanning, samt at mangfold og demokrati er nært knyttet til hverandre. Slik har jeg altså vært nødt til å tilpasse studiens tittel, tema og problemstilling i løpet av prosessen (se for eksempel vedlegg 2 og 3, og tema og tittel som er beskrevet der).

3.1.1 Kvalitative intervjuer

Jeg vil i det følgende gjøre rede for den kvalitative forskningsmetoden semistrukturert intervju og en forklaring på hvorfor jeg valgte denne metoden til min forskning.

Målet med dette prosjektet er, som nevnt, å undersøke på hvilke måter demokratiske prosesser er forstått og innført i ungdomsskolens undervisning og organisering. Det var ønskelig å få innsikt i og forståelse for skolelederes og læreres perspektiver rundt tematikken. Ettersom jeg var ute etter intervju personenes erfaringer og opplevelser, vurderte jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju, fordi en fokusert, men fleksibel samtale med åpne spørsmål, vil kunne gi rom for en mer dyptgående beskrivelse rundt temaene og informantens meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Som form for dialog valgte jeg individuelle intervjuer. Dette valgte jeg fordi jeg anså det som viktig at hver informant fikk fortalt om sin egen og skolens praksis, uten at andre informanter skulle kunne påvirke dette. I et eventuelt gruppeintervju kunne det ha oppstått interessante diskusjoner og samtaler som ville kunne fått frem forskjellige synspunkter. Samtidig kunne det også fungert hindrende dersom informantene hadde ulike synspunkter, slik at dette ville gitt mangelfull informasjon (Repstad, 2007).

‘Tykke beskrivelser’ inneholder forskerens tolkninger av hva informantene kan ha ment og hvilke forståelser av temaene informantene kan sies å gi uttrykk for. I denne oppgaven vil det være forskerens fortolkninger av, og refleksjon over, det empiriske materialet som legges til grunn for å presentere en forståelse av de fenomener det forskes på (Thagaard, 2013).

3.2 Forskningsetiske betraktninger og avveielser

I forskning er det nødvendig å ta hensyn til og reflektere over etiske forpliktelser man har som forsker. Det kan være å reflektere over egne holdninger, verdier og bakgrunn (NESH, 2016). Dette kalles forskningsetikk – et begrep som brukes om en rekke krav og forskningsetiske retningslinjer som skal bidra til å regulere og etablere vitenskapelig virksomhet, innen samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). I gjennomføringen av denne oppgaven har de sentrale forskningsetiske betraktningene vært å sikre informantenes anonymitet og integritet og at de ble gitt informert samtykke om deltagelse.

Deltagernes *anonymitet* har jeg beskyttet ved å ha et stort nok utvalg slik at ikke informasjon kan spores tilbake til informantene (Thagaard, 2013 s. 179). En utfordring her er at kollegaer på de respektive skolene vil kunne vite hvem som stilte opp til intervjuer på deres skole, slik at indirekte identifikasjon kan finne sted (NESH, 2016). For å unngå at svar kan identifiseres og knyttes til den enkelte lærer, og slik sikre personvern og informantenes integritet, presenterer jeg skolene og informantene med generelle beskrivelser. Jeg utelater konkret informasjon om skolene, for eksempel stedsnavn, noe som heller ikke har noen relevans for denne studien. Bortsett fra å nevne hvilke ledere og lærere som jobber på samme skole, har jeg ikke gått nærmere inn på hvilken skole dette gjelder. I tillegg har jeg gitt informantene fiktive navn, slik at personlige opplysninger er aidentifisert. For min studie var det ikke relevant å innhente sensitive personopplysninger, jeg presenterer heller ikke informantene individuelt, for på denne måten å sikre konfidensialitet og informantenes personvern (NESH, 2016). Presentasjonen av informanter og skoler vil gis i kapittel 3.7.

For å sikre *informert samtykke* underrettet jeg intervjupersonene om bakgrunn og formål for studien, noe som ble dokumentert gjennom en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Dette innebar informasjon om hensikten med studiet, intervjupersonenes rettigheter i forhold til anonymitet,

konfidensialitet, og retten til å trekke seg ut av studiet dersom det hadde vært ønskelig (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Slik har samtykket vært uttrykkelig, der intervjupersonene ble opplyst om, og gitt forståelse for hva det innebar å delta i forskningsprosjektet, samt at de når som helst kunne trekke seg fra å delta. Samtykket var også fritt, da forespørselen gav klart uttrykk for at dette skulle være valgfritt (NESH, 2016). Informantene fikk i tillegg informasjon om hva som ville skje med datamaterialet i etterkant. I dette tilfellet dreide det seg om at alt datamateriale ville tilhøre Velferdsforskningsinstituttet NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), men at informasjon fra mine egne spørsmål hovedsakelig vil bli behandlet av meg som student og veileder. Jeg vil nærmere beskrive min studies sammenheng med NOVA i kapittel 3.4 om utvalg og rekruttering.

3.3 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og *validitet* er veletablerte begreper som indikerer kvalitet i forskningen. Dette er begreper forankret i kvantitativ forskning, men fungerer også i kvalitativ forskning, og på norsk med begrepene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) (Tjora, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Repstad, 2007).

Forskningens *reliabilitet* (pålitelighet) kan sies å handle om alle fasene i forskningsprosjektet, der man sikrer transparens ved å vise til og beskrive hva som er blitt gjort internt i undersøkelsen, samt hvilke faktorer som kan ha påvirket forskningens utfall. Målet med kravet om transparens vil være å formidle valgene som er blitt gjort, på en slik måte at leseren kan ta stilling til kvaliteten på bakgrunn av disse opplysningene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre pålitelighet kan man stille spørsmålet om denne forskningen ville vist det samme dersom en annen forsker utførte den, eller om akkurat disse resultatene fremkom fordi kunnskap om fenomenet ble skapt mellom akkurat meg som forsker og mine informanter (Tjora, 2013). Siden den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av er kvalitativ, vil det ikke være mulig å rekonstruere eller etterprøve noen av intervjuene som fant sted. Dette fordi det har vært et samspill mellom forsker og intervjuperson, som ikke kan prøves av andre. Samtidig hadde jeg spørsmål som allikevel kunne vært stilt av andre og fått noenlunde like svar fra de samme intervjupersonene, men kanskje hadde de ordlagt seg annerledes. Også svar fra intervjupersonene kan ha blitt formet av at de ikke ønsket å formidle noe som kunne hatt konsekvenser for deres hverdag i arbeidsmiljøet eller lignende (Repstad, 2007, s. 135). For

eksempel var det en av informantene som nærmest hvasket da det var snakk om forholdet mellom lærere og ledelse, der informanten ville forsikre seg om at denne informasjonen ikke kom til å bli videreformidlet til ledelsen. Denne informasjonen var noe negativ, og informanten gav uttrykk for at det var litt vanskelig å snakke om, i fare for at ledelsen skulle få vite dette. Som jeg nevnte i kapittel 3.1.2, kunne et gruppeintervju ha hatt konsekvenser for slike svar. Jeg vurderer derfor at det individuelle intervjuet passet i dette henseende.

Validitet (gyldighet) kan forstås i sammenheng med om det finnes samsvar mellom det man ønsker å undersøke og det man faktisk undersøker, altså om den valgte metoden har ført til svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Repstad, 2007). Av betydning for gyldighet er også hvorvidt studien relateres til tidligere forskning på feltet og at argumenter bygges på teoretiske perspektiver (Thagaard, 2010). Med grunnlag i dataene fra mine informanter har jeg utviklet en forståelse som jeg igjen har tolket ut fra mitt faglige ståsted, noe som kan ha ført til at min tolkning avviker i forhold til informantenes forståelse. Det har derfor vært viktig å vurdere min egen kompetanse som forsker (se kap. 3.3.1). For å sikre deltagerens integritet har det vært viktig i mitt analyse- og tolkningsarbeid, samt i drøftinger, å legge frem mine funn på en så nøyaktig og sannferdig måte som mulig, der all relevant data kommer frem. Dette for å ikke unnlate noe for å bedre begrunne mine egne sannheter, eller fremstille noen av mine informanter i et negativt lys (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Thagaard, s.179). I presentasjon av empiri og i drøftingen har jeg derfor presentert sitater i forbindelse med dens opprinnelige kontekst. For oppgavens validitet vil det også være nødvendig å reflektere over forutinntatthet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.3.1, om forskerens plassering i feltet.

For forskningsprosjektets gyldighet bør det også redegjøres for grad av generaliserbarhet, siden det som regel finnes et ønske om å generalisere i en eller annen form (Tjora, 2013). Hensikten med denne studien har vært å presentere lærerperspektiver på hvordan det arbeides med demokratiske prosesser på ungdomstrinnet. Dette for å oppdage alminneligheter (hva er det lærerne snakker mest om), forskjeller og likheter i de forskjellige praksisene. Et formål var også å undersøke disse temaene i to forskjellige kontekster. Forskningen er utført ved kun tre offentlige skoler med et lite utvalg av informanter på hver (se skolemodell i kapittel 3.6). Tre tilfeller vil imidlertid kunne gi en nyansering i forhold til bare å se på én skole, men jeg vil allikevel ikke ha grunnlag for å si noe generelt om norske offentlige skoler. I dette henseende har jeg altså ansett den offentlige skolen som én kontekst, med en antagelse om at disse skolene

til en viss grad har lignende organisering og struktur. Privatskolen er satt som en annen kontekst, med en antagelse om at denne skolen organiserer seg på en litt annen måte enn de offentlige skolene. I forbindelse med dette, er det verdt å nevne at å generalisere mellom alle offentlige skoler ikke er mulig, med den kvalitative tilnæringsmåten jeg har benyttet meg av, og at dette heller ikke har vært min hensikt. Det er allikevel interessant å se om det er noen påfallende likheter mellom de tre offentlige skolene, som er tilfeldig valgt ut, sett opp i mot privatskolen.

3.3.1 Forskerens situering og rolle

Mine egne erfaringer, kunnskap og bakgrunn som barnehagelærer vil kunne ha påvirket min forskning. Dette er noe jeg har reflektert over gjennom hele prosessen; fra planleggingen av masterprosjektet, utføringen av intervjuer og analyse av data og utvelgelse av teori. Min bakgrunn som barnehagelærer har gjort at jeg er interessert i medvirkning og demokratisk praksis. Dette fordi det i både barnehagelærerutdanningen og i mitt arbeid i barnehage, har vært stort fokus på disse temaene, som en faglig plattform i både teori og praksis. Dette har vært motiverende for meg, og er det som først fikk meg interessert i temaene for denne studien. Samtidig har dette kunnet påvirke hva jeg har vektlagt i forskningen. Min bakgrunn som barnehagelærer kan altså ha hatt konsekvenser for min forutinntatthet og forforståelse av temaene, det som kan kalles 'bias' (Kvale & Brinkmann, 2015; Cohen, Manion, & Morrison, 2011). For eksempel har jeg i kapittel 5.2.2 drøftet de voksnes holdninger til medvirkning barnesyn. Dette er temaer som det i stor grad fokuseres på i barnehagekontekst, noe som derfor kan ha gjort at jeg valgte å drøfte dette. Samtidig var dette et tema som også oppstod fra intervjuene (jf. kapittel 5.2.2). Ved å være oppmerksom på dette har jeg allikevel forsøkt å gjøre gode overveielser underveis, for slik å unngå ensidighet i forskningen. For å kunne sikre konsistens, argumentasjon, upartiskhet og validitet (NESH, 2016) i min forskning, har det vært viktig å hele tiden vurdere det jeg har gjort, for eksempel i drøftingsarbeidet, for å kunne se temaene fra flere sider.

Med min bakgrunn som barnehagelærer, er ungdomsskole et nytt felt for meg, noe som har gitt meg mulighet til å utforske et annet utdanningsnivå og alderstrinn enn det jeg har erfaring med. Dette kan også anses som at jeg som forsker er utenforstående. Som utenforstående forsker er det altså store muligheter for at jeg har andre perspektiver enn informantene. Selv om ungdomsskoletrinnet er et nytt utdanningsnivå for meg, har jeg allikevel pedagogisk utdanning

og erfaring, noe som på en annen side vil kunne posisjonere meg som en mellomting av en utenforstående forsker og en ‘innsider’⁵. Samtidig, kan det at jeg presenterte meg som student med bakgrunn som barnehagelærer, ha virket noe ‘avskrekkende’ ved at de ikke anså min posisjon som truende eller som at jeg mente å ‘avhøre’ de. Dette har sammenheng med det Pål Repstad fremstiller som at «like barn leker best» (s. 68), at man som forsker ikke bør være veldig ulik deltagerne, og at man med en underlegen status ikke oppleves som truende. På den andre side behøver ikke det å være barnehagelærer være en underlegen status i forhold til ungdomsskolelærere, men det *kan* ha blitt oppfattet slik.

3.4 Utvalg og rekruttering

Denne studien har som formål å undersøke hvordan demokratiske prosesser er forstått og implementert i den offentlige skolen, for så å gjøre en sammenligning med en privatskole som profilerer seg med en noe annerledes skoleorganisering enn de offentlige skolene. De offentlige skolene anses i dette henseende som én måte å organisere skolen på, med den private skolen som en motsetning til de offentlige. Jeg ønsket å undersøke om jeg kunne finne samsvar mellom læreres og lederes forståelser og erfaringer i de offentlige skolene. Jeg valgte derfor å ha et bredere utvalg av disse informantene, for så å kunne gjøre en sammenligning med forskjeller og eventuelle likheter jeg kunne finne med privatskolen.

3.4.1 Utvalgskriterier

Våren 2016 gjennomførte NOVA en kvantitativ undersøkelse av demokratisk beredskap hos 9.klassinger i forbindelse med ICCS-studien (Huang, et al., 2017). I tillegg utarbeides det en rapport på bakgrunn av kvalitative data fra denne studien. Jeg søkte om og fikk innvilget å være med på utføringen av denne kvalitative delen. Som deltager i ICCS-studien, utførte jeg intervjuer for NOVA i de offentlige skolene, i tillegg til at jeg hadde mine egne intervju spørsmål. Utvalget av de offentlige skolene ble derfor gjort på bakgrunn av kriterier fra NOVA, som var at de skulle ha deltatt i den kvantitative delen. Jeg fikk tildelt en liste fra NOVA over offentlige skoler jeg kunne kontakte, og jeg la derfor ikke til flere kriterier for, min egen studie når det kom til utvalg av skoler. Dette var også for å ta hensyn til eventuelle utfordringer

⁵ På engelsk: «insider».

med å skaffe tilgang til skoler. Imidlertid var dette heller ikke av relevans for mine undersøkelser. Tematikken som omhandler demokrati og elevmedvirkning er, etter mitt syn, noe som angår alle skoler.

Kriteriene fra NOVA når det kom til utvalg av informanter var at man skulle intervjuer enten samfunnsfaglærere eller skoleledere, eventuelt begge deler, ved ungdomsskoler. På den ene side kan dette betraktes som et selektivt utvalg, siden jeg anså det som sannsynlig at samfunnsfaglærere ville ha kunnskaper om tematikken for min studie (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Store deler av demokratiopplæringen i den offentlige skolen er nemlig lagt til samfunnsfaget (Biseth, 2014). Derfor ville disse informantene kunne gi meg deres perspektiver på undervisningen. På den andre side var dette et kriterium for å kunne være med på den kvalitative delen av ICCS-studien, slik at jeg i noen grad tilpasset min studie til dette. Jeg vurderte det også som hensiktsmessig å intervjuer skoleledere, fordi jeg i tillegg ønsket å undersøke skolens demokratiske organisering og ledelsens overgripende holdninger. Dette for å kunne få kunnskap om hvilke måter ledere betrakter skolen som en demokratisk institusjon, og hvordan skoleledelsen er med på å sikre demokratiet i skolen som tema, for å unngå at skolens rolle i å fremme demokrati kun blir opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom (Stenshorne og Ballangrud, 2014, 114). Utvalget av privatskolen ble på den annen side et betinget utvalg. Dette fordi jeg ønsket å belyse det aktuelle fenomenet ut fra måter denne skolen profilerer seg på, henholdsvis med en annerledes organisering enn rammebetingelsene de offentlige skolene arbeider ut fra. Et fokus i min studie har vært å beskrive, presentere og tolke virkeligheten, å vise det unike ved de ulike tilfellene (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 129). For å sikre et noenlunde godt sammenligningsgrunnlag, så jeg det som hensiktsmessig å gjøre de samme utvalgene når det gjaldt privatskole som med de offentlige skolene. Jeg valgte derfor også her å intervjuer én leder og én samfunnsfaglærer, med spørsmålene fra den samme intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utvalget fra de offentlige skolene utgjorde altså seks intervjuer til sammen, i tillegg til to intervjuer fra privatskolen. Jeg vurderte at åtte intervjuer ville være tilstrekkelig for å finne ut av det jeg ønsket å undersøke, samtidig som det ville være et overkommelig antall intervjuer for å kunne utføre et grundig arbeid med transkribering, tolking og analyse. I etterkant vurderer jeg dette som et godt valg, med tanke på at det empiriske materialet som oppstod ut fra intervjuene ble tilstrekkelig for å kunne gjøre gode analyser og drøftinger.

3.4.2 Rekrutteringsprosessen

Som nevnt ovenfor, har jeg vært med i den kvalitative delen av ICCS-studien utført av NOVA. Til denne studien har det blitt trukket ut 150 ungdomsskoler til å delta på den kvantitative delen. For tilgang til de offentlige skolene, fikk jeg altså tildelt fem skoler fra NOVA, som jeg selv skulle ta kontakt med. Kommunikasjonen foregikk i forkant av intervjuene via e-post mellom meg og ledelsen, som satt meg i kontakt med lærere som ønsket å være med. Jeg sendte informasjon om at dette var en oppfølging til den kvantitative delen av ICCS-studien (som skolene allerede hadde deltatt i), slik at dataen fra en felles intervjuguide (fra NOVA) ville bli den kvalitative delen av ICCS-studien, samtidig som jeg utarbeidet mine egne intervju spørsmål. Informasjon om temaet for min studie ble tilsendt, samt informasjon om hvem og hvor mange jeg ønsket å intervju (se vedlegg 2). Dette viste seg imidlertid å være en prosess som tok noe lengre tid enn jeg hadde forventet, der jeg var nødt til å ringe og sende flere mailer. Det ble nødvendig å få ytterligere fem nye skoler å kontakte fra NOVA. Denne gangen var det altså to ledere og fire lærere ved de offentlige skolene som sa seg villig til å delta som informanter i studien.

Jeg kontaktet også privatskolen der jeg ønsket å gjennomføre mine intervjuer via e-post, der jeg henvendte meg til leder og administrativt personale. Vi gjorde en intervjuavtale mellom meg og skolens leder, i tillegg til en samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Før intervjuene fikk jeg være med på et saksmøte, for å få en opplevelse av hvordan disse møtene utføres. Informasjon herfra er derimot ikke del av min empiri, men har naturlig nok bidratt til min forståelse av skolen.

3.5 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

3.5.1 Intervjuguide

Som nevnt ovenfor, er *åpenhet* og *fleksibilitet* viktige aspekter ved kvalitativ forskning og i semistrukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide med hovedspørsmål og noen oppfølgings spørsmål, som jeg kunne bruke ved behov. Spørsmålene var korte, enkle og åpne, slik at informantene kunne snakke og reflektere rundt temaene. Meningen var at intervjuguiden skulle fungere som en mal, slik at jeg sikret at temaene jeg ønsket å belyse ble brakt på bane underveis i intervjuene. Ettersom jeg skulle gjøre sammenligninger av informasjon fra de forskjellige deltakerne, var det viktig at jeg fikk tilstrekkelig informasjon fra alle om de samme

temaene. I etterkant ser jeg derfor at jeg med en viss struktur fulgte intervjuguiden slik den var, slik at alle deltakerne kommenterte de samme spørsmålene (Thagaard, 2013). Dette gjorde muligens at intervjuene ble noe mer styrt enn hva som i utgangspunktet er ment med semistrukturerte intervjuer og fleksible intervjuguider (Repstad, 2007). Se mer om dette i neste delkapittel om gjennomføring av intervjuene (kap. 3.5.2). For å sikre nødvendig informasjon og datamateriale for ICCS-studien, ble nemlig også spørsmålene fra den felles intervjuguiden fra NOVA stilt til å begynne med i hvert intervju (se vedlegg 1).

I utgangspunktet ønsket jeg ikke å sende intervjuguiden til informantene på forhånd, fordi jeg ikke ønsket at de skulle komme med ferdig forberedte svar, men heller med refleksjoner over temaene som jeg hadde sendt informasjon om i forkant (se vedlegg 2 og 3). Intervjuguiden ble allikevel sendt til to av informantene, siden de ønsket dette for å ville delta. I etterkant vurderer jeg at dette ikke hadde mye å si for kvaliteten på intervjuene. Muligens kan det ha bidratt til at informantene var mer komfortable, noe som kan ses som positivt.

For å tilegne meg noen *praktiske ferdigheter* (Kvale & Brinkmann, 2015) i forkant av intervjuene, øvde jeg meg på å intervju sammen med en medstudent. Der hadde vi fokus på kroppsspråk og hvordan jeg fremstod som intervjuer, samt hvordan spørsmålene var formulert. Dette var en kunstig situasjon for oss begge, men, ved at jeg ble oppmerksom på dette, kunne jeg anvende tilbakemeldingene i gjennomføringen av de 'ordentlige' intervjuene. Transkriberingsarbeid kan også være en måte å lære å intervju på (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde utført en del transkriberingsarbeid for doktorgradsstudenter, og gjennom disse erfarte jeg hvordan andre stilte spørsmål, i tillegg til at det var god erfaring med tanke på å transkribere mine egne intervjuer.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på skolene. Jeg så det som en klar selvfølge at jeg som forsker oppsøkte informantene. Siden det alltid vil være en viss grad av asymmetri mellom forsker og informant, kunne dette bidra til at informantene ville føle seg tryggere i egne omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ville også være tidsbesparende for informantene.

Ett av intervjuene ble gjort på lærernes pauserom, midt i en pause. Dette gjorde nok noe med kvaliteten på intervjuet, siden jeg kjente at jeg ble distraheret av tanken på at kvaliteten på

lydopptaket kunne bli dårlig og at jeg ikke ville få med meg alt som ble sagt. Det at vi satt i et rom med flere lærere og ledere tilstede kan også ha påvirket svarene informantene gav, ved at informasjon kan ha blitt tilbakeholdt. Dette kan jeg ikke si med sikkerhet, men jeg opplevde at denne informanten så seg mye rundt og var rask med å avslutte da vi var ferdig med intervjuet. Det kan derfor tenkes at noen av svarene ville blitt besvart annerledes dersom vi hadde sittet på et mer lukket sted. Det viste seg imidlertid i etterkant at lydfilene var bra, og at jeg hadde fått svar på det jeg ønsket. De andre intervjuene ble gjort på lukkede rom, noe som i hvert fall sikret at vi ikke ble avbrutt eller distraheret av støy.

Som nevnt, er åpenhet og fleksibilitet en nødvendighet i kvalitative intervjuer. I intervjuene med de fleste intervjupersonene opplevde jeg at spørsmålene ledet til videre samtaler rundt temaene, der jeg vekslet litt mellom rekkefølgen på spørsmålene, som også var hensikten med den semistrukturerte intervjuformen. Med to av informantene fulgte jeg i større grad intervjuguiden etter spørsmålenes nummerering. En mulig forklaring her kan være at jeg i intervjuguiden hadde ferdig formulerte spørsmål. Dersom disse informantene i utgangspunktet var passive svarpersoner, kan dette ha medført at de i ytterligere grad ble passive. Samtidig fulgte jeg ikke guiden til 'punkt og prikke', men lot det være rom for utdypende svar og refleksjoner. Jeg mener at jeg i alle tilfellene fikk svar på det jeg ønsket å undersøke og utdype videre i analyser og drøfting. På denne måten mener jeg også at jeg som forsker har klart å være fleksibel og åpen for variasjon i intervjuprosessene.

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert fortløpende i etterkant av intervjuene. Det er vanskelig å kunne vite noe om svar og refleksjoner hadde blitt annerledes ved at de ikke hadde blitt tatt opp, siden en lydopptaker kan virke noe kunstig i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde imidlertid at jeg fikk bearbeidet og repetert intervjuene da jeg transkriberte, og mener ganske sikkert at mye kunnskap hadde blitt tapt dersom jeg ikke hadde benyttet meg av lydopptak. Lydopptakeren var en telefon som heller ikke tok særlig stort fokus der den lå på bordet.

I transkriberingen valgte jeg å skrive intervjuene ordrett, for å beholde detaljer og en så autentisk gjengivelse som mulig. Uttalelsene i et intervju er laget i fellesskap med intervjupersonen. Disse bør ikke 'tingliggjøres' ved en instrumentell tilnærming, men kan ses som en videreføring av samtalen med informantene. Under selve transkriberingsarbeidet opplevde jeg at det å få intervjuene gjentatt via lydfilene, gav meg nye refleksjoner og inntrykk

av intervjuene, som igjen ble nyttig i analysearbeidet, ved for eksempel kategorisering. I sitater som er gjengitt er imidlertid noe språkvask blitt gjort for å gjøre det mer leservennlig. Jeg mener imidlertid at jeg allikevel har beholdt meningsinnholdet. I kvalitativ forskning er det hovedsakelig innholdet, og ikke mengden, som bør ha forskerens fokus, og intervjuene kan fokuseres opp mot hvordan man på best måte kan utvide kunnskaper om fenomenene det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Analytisk tilnærming

Analysen handler om å utvikle intervjuenes egentlige mening, der intervjupersonenes forståelser hentes frem, slik at forskeren kan presentere nye perspektiver på fenomenet. Transkripsjonene kan anses som et slags mellomledd mellom informant og intervjuer, og har slik blitt benyttet for å utdype meningen med det som ble sagt, uten at analysen blir fragmentert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222).

For å skaffe meg oversikt over hovedtemaer fra mine intervjuer valgte jeg å bruke en tilnærming der jeg trakk frem de mest sentrale og interessante aspektene ved intervjuene, for slik å kunne se nærmere på detaljer og trekke ut det essensielle i hvert enkelt intervju. På en side kan dette kalle tekstnær koding (Tjora, 2013), fordi noen av kategoriene oppstod ut fra det informantene fortalte og trakk frem som viktig. For eksempel ble 'vurdering' en kategori jeg ikke hadde tenkt på i forkant, men ettersom alle informantene nevnte dette, fremstod dette som en sentral side å trekke frem. På den andre siden, ettersom denne studien er opplyst av og gjennomført på bakgrunn av teori og tidligere forskning (se kapittel 4), hadde jeg kategorier fra intervjuguiden som jeg syntes det var viktig å trekke frem. Disse kategoriene ble valgt ut fra hva jeg mente kunne besvare mine forskningsspørsmål. Problemstilling og forskningsspørsmål ble derfor også lagt til grunn for hva som var relevant. Derfor kan denne studien anses som både teori- og empirinær.

Koder som overlappet hverandre ble deretter samlet i grupper fra den enkelte intervjuperson, under hver kategori (Tjora, 2013). Her merket jeg meg hvor mange som sa hva, i tillegg til å trekke frem de mest interessante sitatene som jeg senere ønsket å bruke i drøftingen. For å kunne oppdage likheter, forskjeller, eventuelle mønstre i holdninger eller alminneligheter av fokus, plasserte jeg de utvalgte kodene og kategoriene i tabeller. På denne måten kunne jeg

gjøre sammenligninger, og få en helhetlig forståelse av materialet (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 562-563; Thagaard, 2013, s. 181). For å kunne foreta sammenligninger mellom flere grupper, slik jeg ønsket å gjøre med de offentlige skolene og privatskolen, utførte jeg den samme analysen på alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Med mine analyser forsøkte jeg å finne et overordnet bilde, for slik å kunne oppdage det mest interessante og typiske i intervjuene, samt se strukturer og sammenhenger som ikke kommer tydelig frem ved den første gjennomlesningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor benyttet jeg meg av den tilnærmingen jeg 'hadde for hånd', som jeg så som hensiktsmessig for akkurat mine analyser, noe som kan kalles ad hoc-metoder (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom analysene, har jeg altså forsøkt å møte kravet om 'fitness for purpose' (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 537). Med dette menes å bruke de mest egnede metodene for å kunne belyse prosjektets hovedhensikt og besvare forskningsspørsmålene.

For å sikre at jeg tok med viktige kategorier eller temaer som ble skapt i fellesskap med informantene i intervjuene, gikk jeg på nytt igjennom datamaterialet. Dette for å sikre at jeg ikke kun har tatt med svar som jeg til å begynne med var ute etter. Slik har jeg prøvd å veie opp for eventuell forutinntatthet jeg som forsker kan ha hatt. Ved å sammenstille svarene kollektivt har det vært mulig for meg å gjenkjenne eventuelle mønster og forhold i svarene, og slik kunne gjøre en sammenligning mellom svarene fra lærere og ledere ved de offentlige skolene og fra den private skolen. For at ikke de enkelte svarenes integritet skal gå tapt i en oppsummering, tydeliggjøres noen av respondentenes svar gjennom utvalgte sitater. For å sikre at jeg ikke har trukket svarene ut fra en kontekst, har jeg vært påpasselig med å gå tilbake til de originale transkripsjonene for å sikre korrekte sitat.

3.6 Presentasjon av informantene og skolene

Nedenfor vil jeg kort beskrive informantene og skolene ved å fremheve noen få hovedtrekk. Jeg velger å ikke gå for mye i detalj, for å sikre anonymitet. Som nevnt, kan privatskolen sies å ha en annerledes organisering enn den offentlige. Jeg vil ikke gi noen detaljert beskrivelse her, siden jeg mener forskjellene fremgår fra analyse- og drøftingskapitlene (jf. kapittel 5.0, 6.0 og 7.0).

Jeg har intervjuet to skoleledere og fire lærere fra den offentlige skolen, i tillegg til én leder og én lærer ved privatskolen. Alle informantene har majoritetsbakgrunn, med et aldersspenn fra cirka 35 til 60 år, en blanding av kvinner og menn. De fleste informantene har lang erfaring fra arbeid i skolen, men med et spenn fra 5 til 22 år. Alle skolene ligger i Østlandsområdet.

Presentasjon av sitater i drøftingskapittelet blir gitt identifikasjon i form av fiktive navn. For ordens skyld forklarer jeg om det er en lærer eller leder, og om de jobber i en av de offentlige skolene eller på privatskolen. Dette indikeres med en O for offentlig, og P for privat. Nedenfor presenterer jeg en oversikt over informantene:

Offentlig skole	Leder	Lærer
A		Frida, Eirik
B	Berit	Per
C	Marta	Espen
Privatskole	Leder	Lærer
	Hanna	Pål

4.0 Teoretisk og analytisk rammeverk

Formålet med dette kapittelet er å skissere oppgavens teoretiske rammeverk.

Til å begynne med vil jeg presentere kritisk teori og kritisk pedagogikk (4.1), med noen av filosofiske prinsipper fra denne tradisjonen. Deretter presenteres teoretiske perspektiver på elevmedvirkning (4.2), kritisk tenkning (4.3) og demokratiutdanning (4.4). Til slutt gjør jeg rede for tidligere forskning innen feltet demokratiutdanning (4.5). Innholdet i dette kapittelet vil dermed fungere som grunnlag for empiriske analyser og drøftinger i del 2 av oppgaven.

4.1 Kritisk teori og kritisk pedagogikk

Kritisk teori og Frankfurterskolen understreker kritisk tenkning som essensielt i arbeidet for frigjøring av selvet (self-emancipation) og sosiale endringer, for å analysere forskjeller mellom *det som er* og *det som burde være*, der medfølelse og sans for andres lidelse burde være grunnlaget for tanke og handling. Slik avviser kritisk teori alle former for rasjonalitet som underordner menneskelig bevissthet og handling, til fordel for universelle lovers befalinger. Den argumenterer mot undertrykkelse av subjektivitet og bevissthet (Giroux, 1983, referert i Darder, et.al. 2009, s. 27-28).

Et karakteristisk trekk ved kritisk pedagogikk er *heterogenitet*, og er det som utgjør dens demokratiske og frigjørende funksjon. Det som forener pedagogikkens filosofiske heterogenitet er dens underliggende og eksplisitte formål og forpliktelse til frigjøringen av undertrykte folkemengder (Darder et.al. s. 9). Professor i pedagogikk, Anne Grete Danielsen fremsetter spørsmålet om hvordan *barns medborgerskap* er inkludert i visjonen om medborgerskap. Hun viser til Bacon og Frankel (referert i Danielsen, 2017) som sier at ”barn kan betraktes som en *minoritet* som må kjempe for at deres stemme skal bli hørt” (Danielsen, 2017, s. 98-99). I tilknytning til denne oppgaven kan derfor barn i skolen ses på som en undertrykt minoritet der kritisk pedagogikk kan fungere som hjelp for deres frigjøring til mulighet for å bli deltakende borgere – i fremtiden, men også i deres liv her og nå.

4.1.1 Filosofiske prinsipper i kritisk pedagogikk

For en bedre forståelse for hva som ligger til grunn for et kritisk perspektiv på utdanning, samfunnet og verden, kan samlingen av prinsipper knyttet til en radikal tro på mulighet for

endring, utvides til å omfatte formålet med utdanning (Darder et.al., s. 9). De filosofiske prinsippene i kritisk pedagogikk omhandler kulturpolitikk (cultural politics), politisk økonomi, historisitet, dialektisk teori, ideologi og kritikk, hegemoni, motstand og mot-herredømme, handling (praxis) og dialog og bevisstgjøring (*conscientização*). I det følgende gjøres det rede for to av disse prinsippene, som jeg ser som mest relevant i forbindelse med denne oppgaven.

Handling (praxis) uttrykker forbindelsen mellom teori og praksis. Et dialektisk syn på kunnskap støtter opp om forestillingen om at teori og praksis er uløselig sammenbundet med vår forståelse av verden og de handlinger vi gjør i hverdagslivet. Teori er sett på som en praktisk intensjon om å omforme asymmetriske maktrelasjoner (Darder et al., 2009, s. 13). *Praxis* er ikke bare handling, men handling som utgår fra forbindelsen mellom teori og praksis. Den søker å resultere i endring, og fordrer handling informert av, og forbundet med, visse ideer og verdier (praxis) (Westrheim, 2004).

Dialog og bevisstgjøring; Dialogprinsippet er en av det mest signifikante aspektet ved kritisk pedagogikk, og viser til en frigjørende utdanningsprosess som mest av alt vier seg til myndiggjøringen av elever. Gjennom å utfordre den dominante utdanningsdiskursen og belyse elevenes rettigheter og frihet til å bli subjekter i deres eget liv, utgjør dialog en utdanningsstrategi som sentrerer rundt utviklingen av kritisk samfunnsbevissthet – «conscientização» – som viser til prosessen der eleven når en dypere bevissthet og forståelse av realitetene i samfunnet som er med på å forme livene deres. En slik bevisstgjøring, eller *conscientização*, kan gjøre elevene i stand til å omforme og gjenskape deres egne liv. Dette prinsippet fordrer en dialogisk relasjon mellom lærer og elev, der begge sider har noe å lære og bidra med. Gjennom dialog og analyse legges grunnlaget for stadige refleksjoner og handling i klasserommet, som igjen fører til erfaringer og nye dialoger (Darder et al., 2009, s. 13-14).

4.2 Elevmedvirkning i undervisning

Ettersom et mål med oppgaven er å undersøke hvordan informantene mener at de tilrettelegger for elevenes medvirkning, er det relevant å redegjøre for teoretiske perspektiver på elevmedvirkning. Disse perspektivene utgår i hovedsak fra Paulo Freire og John Deweys teorier. I tillegg vil jeg presentere teori om demokratisk deltagelse, for å sammenbinde elevmedvirkning med demokratiutdanning.

4.2.1 Fra en bank-oppfatning av undervisning til dialogbasert undervisning

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire mente at ethvert menneske var født til frihet, og at den menneskelige funksjon er å bidra til humanisering av verden ved å frigjøre undertrykte mennesker gjennom bevisstgjøring og subjektivering (Berkaak, 2003).

Et problem for bevisstgjøring og subjektivering i utdanningen er det Freire omtalte som 'bank-oppfatningen' av undervisning. En slik oppfatning går ut på at det er læreren som er innehaver av en viss kunnskap som skal formidles til og innlæres hos eleven – som anses som det "tomme karet", eller "banken" som skal fylles opp med og lagre fremmede og innholdsløse emner. Jo mer læreren kan sies å lære bort, jo bedre er læreren; jo mer eleven evner å lagre, jo bedre er eleven (Freire, 1970/2003, ss. 42-43). Hukommelse, i motsetning til erindring og erfaring, er det som blir sett som verdifull læring, og begrenser den passive mottakerens evne til å stille kritiske spørsmål. I en slik tanke om undervisning ligger det en underforstått forestilling om at mennesket er en tilskuer *i* tilværelsen, ikke *en del* av den – med et tomt sinn som skal fylles opp med den virkelighet læreren mener er sann (Freire, 1970/2003, ss. 47-48). Freire (1970/2003) mente at det ligger en motsigelse i lærer-elev forholdet, og at læreren rettferdiggjør sin egen eksistens ved å betrakte elevene som uvitende. Denne motsigelsen opprettholdes ved en rekke holdninger og praksiser som fremstilles slik:

- a) Læreren lærer bort, og elevene blir opplært.
- b) Læreren vet alt, og elevene vet ingen ting.
- c) Læreren tenker, og eleven vies omtanke.
- d) Læreren snakker, og elevene lytter – fromt.
- e) Læreren skaper disiplin, og eleven blir disiplinert.
- f) Læreren velger og tvinger igjennom sitt valg, og elevene bøyer seg.
- g) Læreren handler, og elevene har følelsen av å handle gjennom lærerens handling.
- h) Læreren velger pensum, og elevene (som ikke blir spurt) tilpasser seg det.
- i) Læreren forveksler kunnskapens autoritet med sitt eget yrkes autoritet som han setter i motsetning til elevenes frihet.
- j) Læreren er *subjektet* i læringsprosessen, mens elevene bare er *objekter* (Freire, 1970/2003, s. 44)

Basert på en bank-oppfatning av undervisning er målet med utdanningen at mottakeren blir tilpasset og skikket til en allerede eksisterende tilværelse, i motsetning til å bli rustet til å utfordre og omforme den. Som *tilskuer til*, ikke *medskaper av*, sin egen tilværelse og verden rundt, hindres eleven fra å ta ansvar for egne handlinger, skaperkraft reduseres – muligens tilintetgjøres – og kan føre til at eleven blir ute av stand til å utnytte sine evner (Freire,

1970/2003, ss. 45-47). For en frigjørende, problemrettet undervisning, mente Freire at det er nødvendig å bryte med bank-undervisningens karakteristikk og gå over til et dialogbasert forhold, der lærer-elev motsigelsen opphører. Slik vil lærerens funksjon ikke lenger kun være å lære bort, men å bli deltagende i læringen gjennom jevnbyrdig og åpen dialog med elevene.

Dialogen, mente Freire, er en eksistensiell nødvendighet fordi det er i dette møtet at mening mellom mennesker skapes, og gjør refleksjon og handling mulig. En overføring eller utveksling av ideer fra et menneske til et annet er ikke en dialog. Dialogen er et møte mellom mennesker og "[...] er en skapende handling. Den må ikke tjene som et menneskes utspekulerte redskap for å herske over et annet" (Freire, 1970/2003, ss. 62-63). Med et dialogbasert forhold i undervisningen, vil begge parter bli "[...] gjensidig ansvarlig for en prosess der alt utvikler seg" (Freire, 1970/2003, s. 52). Lærerens funksjon vil være å tilrettelegge for en undervisning som bringer mennesker til bevissthet om forhold som undertrykker dem og hindrer dem i å utfolde sine egentlige evner og egenskaper som mennesker. Målet med pedagogikken er dermed bevisstgjøring og subjektivering ved at "[...] man på grunnlag av sann kunnskap kan ta frie, bevisste valg om eget liv" (Berkaak, 2003, s. xxviii). Undervisning som tar utgangspunkt i en situasjon her og nå, der problemer man blir stilt ovenfor relateres til egen livssituasjon, vil bidra til utvikling og forandring hos individet. Kritiske refleksjoner om virkeligheten og forhold mellom mennesker og verden, gir forståelse for at "mennesker er individer i en prosess der de blir til – som uferdige, ufullførte vesener i og sammen med en tilsvarende uferdig virkelighet" (Freire, 1970/2003, s. 57). Undervisningen bør reflektere en slik "uferdighet" og må dermed være en dynamisk prosess der metoder for læring ikke er forhåndsbestemt, men som utvikles i fellesskap og solidaritet mellom to subjektive parter som fungerer som medskapere av kunnskap, frigjøring og et "rikere menneskeverd" (Freire, 1970/2003, s. 59).

4.2.2 Elevinitierte temaer og tenkning i undervisning

The material of thinking is not thoughts, but actions, facts, events, and the relations of things. In other words, to think effectively one must have had, or now have, experiences which will furnish him resources for coping with the difficulty at hand. A difficulty is an indispensable stimulus to thinking, but not all difficulties call out thinking. Sometimes they overwhelm and submerge and discourage (Dewey, Democracy and education. An introduction to the philosophy of education., 1916/1944, s. 157).

I følge Dewey er det viktig at den første tilnærmingen til et nytt emne, er så lite skolemessig som mulig, dersom meningen er å stimulere til tankevirksomhet. For å kunne gjøre det, bør man

se på hva som vekker interesse og aktivitet hos elevene i livet utenfor skolen (Dewey, 1916/1944, s. 154). I denne første fasen er det også viktig at det er rom for å prøve og feile, slik at individet får utløp for sin egen impulsive aktivitet – deretter kan man merke seg energien mellom individet og materialet. Et problem som skal løses bør ha oppstått naturlig ut fra en situasjon eller individets personlige erfaringer, slik at det kan føre til observasjon og eksperimentering, også utenfor skolen – altså noe som kan relateres til livet utenfor skolen. Det bør ikke kun være et problem som skal løses på grunn av videreføring eller formidling av et skoleemne. Er problemet elevinitiert, noe eleven naturlig interesserer seg for eller er nysgjerrig på? Er det et, for eleven, reelt problem – eller er det et lagd problem som kun har til hensikt å imøtekomme eksterne krav? Et lagd problem vil kunne føre til at hovedintensjonen med å løse en oppgave blir å kun oppfylle betingelser som læreren setter; en tilsynelatende imøtekommelse av skolesystemets krav – ikke for å studere ut fra egne, genuine interesser (Dewey, 1916/1944, s. 165).

Om originalitet og tenkning sier Dewey (1930/2008) at hvert individ er spontant originalt ikke i ytre trekk, men i den mentale innstilling, og i den forstand at hver gang en ny oppdagelse blir gjort av et individ, viser det en originalitet og egenverdi, ved at oppdagelsen er ny og frisk, og er en førstehånds oppdagelse som bidrar til individets tankeliv og kreativt skapende intellekt. Poenget er at for hvert individ teller hver oppdagelse, nettopp fordi det er en ny oppdagelse for denne personen. Utdanning er en sterk faktor som kan bidra til å styrke eller svekke denne originale, mentale innstilling hos barnet. Den kan svekkes ved at skolen og læring blir synonymt med det å motta og reprodusere ferdiglagd stoff. Jo mer tiden går, jo mer kunnskap er forventet å inngå i fag- og emneplaner og tilegnes av eleven. Ferdig utarbeidet informasjon og ideer skal på en minst mulig utfordrende måte fordøyas av elevene, og er i følge Dewey (1930/2008), undertrykkende. Uten tid og mulighet til selvstendig å fordype seg i egen intellektualitet, resulterer skolegangen i en masseproduksjon av tillært og memorert ”kunnskap”. For å utvikle genuint kreativ og produktiv mental aktivitet er selvstendighet, initiativ, og utøving av personlig dømmekraft de viktigste hovedtrekkene (Dewey, 1930/2008, s. 132). Dette kan også ses i sammenheng med Freire og hans teori om bank-oppfatning av undervisning (Freire, 1970/2003, jf. kapittel 4.2.1).

4.2.3 Demokratisk deltagelse

Det demokratiske styresettet kan defineres som fleksibelt og anvendelig på forskjellige typer fellesskap der demokratisk praksis er et krav, enten det er pålagt utenfra eller selvpålagt (Carl Cohen 1971, referert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). Demokrati er et styresett som fordrer direkte eller indirekte deltagelse fra samfunnets medlemmer, der innflytelse på beslutningstaking om fellesskapet er sentralt. Slike samfunn kan være stater, organisasjoner, forvaltningsnivåer eller andre fellesskap. I denne sammenhengen er skolen et slikt demokratisk fellesskap (Solhaug & Børhaug, 2012, s.30). Gjennom de valg av undervisningsmåter som blir gjort på skolen og av lærere, gjenspeiles den eller de oppfatningene av demokrati som er ønskelig å fremme. Ved en begrensning av undervisningen til kunnskap om valg og politiske partier, vil det reflekteres et avgrenset syn på politikk. Dersom elevene får delta i aktiviteter og debatter om aktuelle samfunnsmessige spørsmål, vil det reflektere et videre begrep om politikk, samt et syn på demokrati som omfatter deltaking. Bevissthet om demokrati og undervisningen er derfor nødvendig i skolen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 29).

Grader av deltagelse og pseudodemokrati

Når det er snakk om måter å vurdere elevmedvirkning på og å forstå ”demokratisering”, kan tre sider ved demokratiet være anvendelige. Disse tre sidene omhandler (1) *demokratisk bredde*, (2) *demokratisk dybde* og (3) *demokratiets omfang* (Cohen 1971, referert i Solhaug & Børhaug, 2012).

Demokratisk bredde handler om andelen deltagende. I et demokratisk styresett fordeles makten, her forstått som ”evnen til å fremme sitt syn og sin vilje i det sosiale samkvemmet som skolen er” (Engelstad, 1999, referert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129). Makten blir fordelt til de som beslutningene angår eller representerer. Som oftest er dette formalisert gjennom lover, som i skolesammenheng vil være opplæringsloven, reglement for avstemning eller avtaler om medbestemmelse i arbeidslivet. For at makten faktisk skal kunne spres til de det angår, er det viktig at mange deltar i påvirkning og utforming av saker. Dersom deltagelsen er lav, vil beslutningsmakten bli gitt til noen få, som igjen vil påvirke demokratiets kvalitet. Den demokratiske bredden vil derimot øke dersom det er stor andel av deltagelse. Andelen elever som medvirker i utforming av beslutninger i klassen eller elevrådet, kan altså si noe om demokratisk bredde i skolen.

Demokratisk dybde vil på den andre siden si noe om engasjement og involvering fra elevenes side, der deltagelse i diskusjoner, argumentasjon og opplysning av saker er vesentlig, i forhold til å kun avgi en stemme. Imidlertid forutsetter demokratisk dybde en viss demokratisk bredde. *Demokratiets omfang* viser til de områder elever og lærere vurderer og bestemmer, og innholdet i demokratiet. Her er elevenes opplevelse av hvor viktige sakene de får medvirke i, sentral. Demokratisk område kan skilles mellom suverent område, som omhandler alle saksfelt som politiske organer eller andre grupper kan ta beslutning om, og faktisk område som viser til hvor mange og hvor viktige sakene som blir behandlet demokratisk, er – samt hvor lett det er å influere på beslutningene. Det vil si at det suverene området kan være stort, mens det faktiske området kan være lite dersom saker ikke avgjøres i en demokratisk prosess (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127-128).

Dersom demokratiet og demokratiske prosesser ikke oppleves som reelle, der medvirkningen ikke har stor praktisk betydning, eller om medvirkning foregår etter at beslutninger er tatt, kan betegnelsen *pseudodemokrati* beskrive slike prosesser. Pseudodemokrati viser til lavere demokratisk standard enn hva man kan forvente av noe som kalles demokratisk. Begrepet ble lansert av Carole Pateman etter en studie av arbeidsplassdemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129), men kan, slik jeg ser det, også brukes om medvirkning for elever i skolen.

4.3 Kritisk tenkning i utdanning for demokrati

[...] there is not adequate theoretical recognition that all which the school can or need do for pupils, so far as their *minds* are concerned [...] is to develop their ability to think” (Dewey, 1916/1944, s. 152).

Evnen til selvstendig tenkning er, i følge Dewey (1916/1944), det eneste skole og utdanning trenger å utvikle hos elevene. En slik selvstendig og individuell tenkning er nødvendig for å unngå hjernevasking og en lite refleksiv tankegang, der eleven blir lært opp til å ukritisk tro på hva andre sier de skal tro på, uten mulighet til å foreta nærmere undersøkelser eller stille kritiske spørsmål ved saken. Evnen til kritisk tenkning er knyttet til utdanning *for* demokrati, som i større grad enn utdanning *om* demokrati utvikler verdi- og holdningskompetanse. Undervisning som først og fremst tar sikte på å videreføre informasjon og strukturell kunnskap *om* demokrati vil derfor ikke være tilstrekkelig for utdanningen av demokratiske medborgere (Lorentzen &

Røthing, 2017). Ved at utdanningen bidrar til skeptisisme, kan kritisk tenkning hjelpe en til å avgjøre hva man *ikke* ønsker å tro på (Lipman, 2003, s. 46-47). Lipman (2003) argumenterer for at det er en forskjell mellom 'skolering'⁶ og utdanning. 'Skolering' insisterer på opplæring til konvensjonell og konform atferd og tankegang, ikke til utdanning. Utdanning, mener han, er en kontrast til 'skolering', og oppøver evnen til fornuft og utøvelse av god dømmekraft, samtidig som man er varsom og fordomsfri (Lipman, 2003, s. 46-47). Dette kan forstås som å jobbe for å oppøve elevenes evne til bevisstgjøring, der man gjennom prosesser søker å nå dypere forståelse av samfunnet og egne liv, gjennom refleksjon og handling (jf. kapittel 4.1.1).

Kritisk tenkning er, i følge filosofen Morten Fastvold (2009), rasjonell og selvstendig tenkning, som innebærer å ta i bruk ens rasjonelle evne for å kunne vurdere det man prøver å tilegne seg. I filosofien er *åpen* og *undersøkende* synonyme til ordet *kritisk*. I denne sammenheng har filosofien tilknytning til vitenskapelig tenkemåte, der eksisterende oppfatninger om "verdens beskaffenhet" blir etterprøvd på en systematisk og rasjonell måte (Fastvold, 2009, s.23). En slik vitenskapelig tenkemåte skal fremmes i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.7; Fastvold, 2009, s.23), og er derfor tett sammenvevd med kritisk tenkning. Kort og godt handler kritisk tenkning om at man evner å "tenke sjæl" – noe som er grunnleggende i et demokratisk samfunn, for at det skal kunne videreutvikles og videreføres. Et reelt demokrati kan bare oppnås ved at medborgerne lærer seg å tenke kritisk (Fastvold, 2009, s.25 og s.52), og er dermed en viktig side ved demokratisk utdanning i skolen (jf. Biesta 2006; Børhaug 2014; Lorentzen & Røthing; Stray 2011).

I følge Dewey (1930/2008) er *kritikk* refleksjon over, og bevissthet om, hva og hvorfor noe er bra eller dårlig innenfor bestemte områder – altså det å ha dømmekraft for å foreta verdivurderinger. *Mot* er en forutsetning for kritisk evne, på den måten at man må ha mot for å våge å ikke ta den letteste veien til et svar, eller ukritisk godta det som blir servert – i fare for å ende opp i "intellektuell makelighet", eller i en tilstand av å dilte etter autoriteter og å legge ansvar over på andre. Utdanning som forbereder til å ta valg og gjøre selvstendige vurderinger er essensielt for evnen til å utøve personlig skjønn og å være kritisk. Å støtte elever til selvstendighet og selvbestemmelse er en større makt enn å ha makt og kontroll over andres tanker og meninger, og fordrer at man i tillegg til å lære å lese også må lære å vurdere, skjelne

⁶ Det engelske ordet "schooling".

og velge. Hvis ikke dette oppøves, vil eleven være utsatt for ikke bare skolens maktutøvelse – men også andre, ytre krefters innflytelse og kontroll (Dewey, 1930/2008).

4.4 Demokratiutdanning

Forholdet mellom utdanning og demokrati avhenger i følge Biesta (2006) av hvilket syn man har på den ”demokratiske person” (Biesta, 2006, s. 119), og hvilken type subjektivitet vi anser som nødvendig i et demokratisk samfunn. Han tar utgangspunkt i opplysningstidens tanke om at man i et demokrati er avhengig av rasjonelle individer som evner å ta egne, uavhengige avgjørelser og vurderinger, og mener at dette har ført til meninger om at utdanningens og skolens rolle er å forme og produsere slike individer for å forberede de til å bli demokratiske medborgere. Dette, hevder han, fører til en urealistisk forventning og byrde om at skolene ene og alene er ansvarlig for om demokratiet i fremtiden vil bestå eller forgå. Samtidig er tanken om en produksjon av individer som skal fylles opp med kunnskap om demokrati et instrumentalistisk konsept, der utdanning blir instrumentet for en korrekt opplæring av borgere. Han setter spørsmålsteget ved denne måten å tenke på – om at demokratiet bare kan eksistere dersom det er grunnlagt i én felles plattform. En slik antagelse tar ikke i betraktning demokratiets utfordringer som nettopp omhandler vår evne til å leve sammen med mangfold og forskjeller, og at det er akkurat dette som beriker og styrker et demokrati.

Biesta (2006) argumenterer for en tilnærming til utdanning som fokuserer på de mangfoldige måtene hvert enkelt individ dannes. Utdanning kan derfor ikke bare dreie seg om å produsere noen spesifikke identiteter, eller sette nykommere inn i et allerede eksisterende fast system, men om danningen av unike individer. Utdanningen må dreie seg om å bistå elever med å finne sin egne og unike, lydhøre og ansvarlige stemme, med en utdanning som møter dagens utfordringer i en verden preget av mangfold og forskjeller. Et slikt syn på utdanning forbindes her med begrepet *subjektivering*, som det gjøres rede for i kap. 4.2.3. Biesta hevder at utdanningens, og utdannerens, ansvar innebærer å forstyrre det rasjonelle samfunnet⁷, slik at eleven i denne krysningen av ”education and it’s undoing” (Biesta, 2006, s. 116), kan finne sin egen stemme og ikke kun bli en representant av det rasjonelle samfunn. Dette innebærer derimot ikke at det bare handler om det enkelte, unike individ, men også om å tilegne seg et ansvar for samfunnet vi lever i.

⁷ Et samfunn bestående av rasjonalitet, logikk, orden, struktur og formål.

4.4.1 Utdanning om, for og gjennom demokrati

For å forstå forholdet mellom demokrati og utdanning, viser Biesta til to hovedbegreper⁸, ”education for democracy” and ”education through democracy” (Biesta, 2006, s. 123). Innen disse to begrepene fokuseres det imidlertid på tre komponenter i undervisningen, der det første omhandler *kunnskap*. Her dreier det seg om undervisning *om* demokratiske prosesser og demokratiet som styresett. Det andre komponentet handler om å tilegne seg *demokratiske ferdigheter* ved deliberasjon, å ta beslutninger i fellesskap og håndtering av forskjellighet. Det tredje komponentet er et *verdikomponent* som skal understøtte positive holdninger for demokrati som leve- og styresett.

Alle disse er tre viktige komponenter for å utdanne barn til å være i stand til å delta i et demokratisk samfunn (Carr & Hartnett, 1996 s. 192; Gutmann, 1987 s. 39; i Biesta, 2006, s. 124). Undervisning *om* demokrati har imidlertid sin begrensning ved å ikke inkludere handling, når man vet at læring også foregår i mange andre situasjoner enn i ren undervisning. Utdanning *for* demokrati blir beskrevet som en forberedelse til fremtidig deltagelse i et demokrati. Utdanning *gjennom* demokrati innebærer demokratiske former for utdanning der erfaring med, og deltagelse i, demokratiske strukturer og prosesser i skolen inngår. Denne formen for demokratisk utdanning krever et stadig fokus på den demokratiske kvaliteten og læringsmiljøet i skolen. En slik erfaringsbasert læring vil kunne gi positive erfaringer med demokratisk deltagelse, utdanning for demokrati, samt utvikle og fremme demokratiske personligheter (Biesta, 2006, s. 125).

4.4.2 Kvalifisering, sosialisering, subjektivering⁹

Biesta (2017) setter fokus på spørsmålet om hvilket formål vi ønsker at utdanning skal ha. Han lager et skille mellom tre funksjoner i utdanningen, og gir med dette analytiske begreper for å utforske på hvilke måter pedagogiske prosesser og praksiser påvirker, eller på hvilke måter vi ønsker at disse skal ha en innflytelse på utdanningsformålet (Biesta, 2010). De tre områdene

⁸ I tillegg til *for* og *gjennom* demokrati omhandler begrepene også *om* demokrati. Stray (2011) viser til Arthur og Wright (2001) og bruker disse tre begrepene. Disse omhandler det samme som Biesta (2006) beskriver, og jeg vil derfor ikke inkludere Strays forklaring her, men vil videre i oppgaven benytte alle disse tre begrepene.

⁹ Biesta (2010, 2017) bruker de engelske ordene *qualification, socialization, subjectification*.

formålet med utdanning kan deles inn i, er: (1) *kvalifisering*, (2) *sosialisering* og (3) *subjektivering*. Dette gjør formålet med utdanning til et tredimensjonalt spørsmål, og det argumenteres for en tredimensjonal tenking og handling i utdanning. Med dette menes at det i utdanningssammenhenger alltid er potensiell påvirkning av de tre forskjellige dimensjonene. Også Biseth (2014) bruker tre begreper når hun beskriver demokratinivåer. For å fremme og utvikle elevenes demokratiske kompetanse er det i følge Biseth (2014), nødvendig at disse tre nivåene inkluderes i læringsprosessen. Biseth (2014) viser til Europarådets definisjon av demokrati, som forbinder demokrati med utdanning og læring (Dürr, 2004, i Biseth 2014). De tre nivåene omfatter demokratiet som (a) *styringsform*, (b) *samfunnsform* og (c) *levesett*.

Det første formålsområdet, *kvalifisering* (Biesta, 2017), handler om kunnskap og ferdigheter som læreren forsøker å gjøre tilgjengelig for eleven, og som eleven søker å tilegne seg. Dette området kan knyttes til definisjonen Biseth (2014) trekker frem, nemlig kunnskap om demokratiet som (a) *styringsform*. Dette innebærer rettssikkerhet, menneskerettigheter, parlamentarisme og maktbalanse. En slik kvalifisering skal gjøre eleven i stand til å 'gjøre' noe – og er rettet mot spesifikke profesjoner og yrkesrettede områder, eller for livet i en kompleks verden. Noen ser kvalifisering som skolens eneste oppgave og funksjon, noe som er synlig i den globale resultatmålingsindustrien. Her fokuseres det hovedsakelig på akademiske resultater med en ensidig interesse for målbare prestasjoner på snevre områder (vitenskap, matematikk, førstespråk) (Biesta, 2017, s. 93). I kontekst med demokratiutdanning, kan kvalifisering og styreform knyttes til utdanning *om* demokrati (jf. kap.4.2.2.).

Skolen er derimot ikke bare et sted for overføring av kunnskap og ferdigheter, men en institusjon der *sosialisering* foregår – det andre formålet med skolens praksis. Ved å videreføre tradisjoner og skikker, måter å være og handle på, gir skolen elevene muligheter til å involveres i disse. Delvis foregår dette som 'hidden curriculum'¹⁰ (Biesta, 2017, s. 94), men er mer og mer ansett som en legitim oppgave og ambisjon for utdanning. Definisjonen om demokratiet som *samfunnsform*, beskriver sosialisering gjennom å leve sammen i et sivilisert og moderne samfunn. Konfliktløsning og aksept av mangfold er egenskaper som utvikles (Dürr 2004, referert i Biseth, 2014). I utdanningsagendaen i et konservativt perspektiv, ser man dette gjennom hovedambisjonen om å vedlikeholde enkelte sosiale, kulturelle, politiske eller

¹⁰ Med 'hidden curriculum', eller den skjulte læreplanen, menes uformell læring – verdier som formidles i undervisningen oppfattes av elevene, men som ikke er planlagt og strukturert (Imsen, 2014).

religiøse tradisjoner. I et progressivt perspektiv vil dette komme til syne gjennom tanken om at skolen skal gjøre barn og unge til velgjørende, dannede (med)borgere, og kan knyttes til utdanning *for* demokrati.

Det tredje og siste formålsområdet, er *subjektivering*. Dette går på kvaliteten eller vilkåret om å være en individuell person¹¹ - om å være et *subjekt*. Med dette menes at all utdanning som ikke kun er for opplæring og indoktrinering, bør være interessert i elevenes muligheter til å opptre og eksistere som egne subjekter – med egne handlinger og ansvar – heller enn objekter som skal styres og kontrolleres av andre. Utdanning bør alltid orienteres mot frihet til å handle og bringe sine egne 'begynnelser' til verden, knyttet sammen med andres frihet til å gjøre det samme. Slik kan man beholde sin unike identitet i relasjon med andre (Biesta, 2010, s. 129).

Biesta (2006) knytter subjektivering til Hannah Arendt og en politisk forståelse av den demokratiske person. Kjernen i dette er handling, som knyttes til 'praxis'¹². Man er avhengig av andres reaksjon, eller svar, på sine handlinger, for at handlingen kan 'komme ut i verden', og at man slik *blir* et subjekt i samspill med andre subjekter. I situasjoner der man forsøker å kontrollere andres reaksjoner på egne handlinger, eller tar bort muligheten for andre til 'å få en begynnelse', vil ikke subjektivitet lenger være en mulighet (Biesta, 2006, s. 132-135). Subjektivering er nært knyttet til medvirkning og erfaring, og slik sett til utdanning *gjennom* demokrati. Dette kan også knyttes til definisjonen av demokrati som *levesett* – der solidaritet, rettferdighet og selvbestemmelse er signifikante verdier som vises gjennom handling (Dürr, 2004, referert i Biseth, 2014).

For å fremme og gjøre demokratiet bærekraftig, er det ikke tilstrekkelig at det undervises i kunnskap *om* demokratiet som styreform. For at elevene skal kunne fungere som medborgere i et mangfoldig samfunn er det nødvendig at de oppøver evnen til kritisk tenkning, demokratiforståelse, ferdighetsutvikling, og at demokratiske verdier fremmes. Barnas alder og modenhet må tas i betraktning i forbindelse med hvilken grad av fokus man skal ha på de forskjellige nivåene på de ulike skoletrinnene. Her beveger man seg fra et individuelt nivå til et mer abstrakt nivå i henhold til barnas (antatte) utvikling. Dürrs modell for dette viser at det største fokuset på ungdomsskoletrinnet bør være sosial læring og sosial kompetanse (samfunnsform), deretter et likefordelt fokus på politisk læring og demokratisk kompetanse

¹¹ Biesta (2017) bruker termen 'personhood'.

¹² Jf. kapittel 4.1.1 om filosofiske prinsipper i kritisk pedagogikk.

(styringsform) og læring om seg selv og egen kompetanse (levesett). Den erfaringsbaserte læringen og kunnskapstilegnelsen om demokrati bør altså vektlegges like mye. Hovedvekten bør være på den sosiale læringen (Biseth, 2014, ss. 29-30).

4.5 Tidligere forskning

En gjennomgang av tidligere forskning innen feltet demokratiutdanning i norsk sammenheng, viser 4 doktoravhandlinger, i tillegg til den internasjonale Civic Education Study 1999 (CIVED) med norske hovedfunn (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad, & Sund, 2001), samt oppfølgeren International Civic and Citizenship Education Study 2009 (ICCS) (Mikkelsen, Fjeldstad, & Lauglo, 2010). Høsten 2017 kom også rapporten *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge* fra ICCS-studien 2016 (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2017). I tillegg til denne forskningen vil jeg i dette kapittelet presentere Trond Solhaug og Kjetil Børhaugs (2012) belysning av egen forskning, samt Utdanningsdirektoratets årlige elevundersøkelse, som er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og videregående opplæring vurderer sine læringsmiljøer. Funnt fra Elevundersøkelsen i 2009 fra ungdomstrinnet, angående medbestemmelse og elevdemokrati, er brukt i rapporten fra ICCS 2009, og presenteres derfor også i denne sammenheng. I tillegg velger jeg å presentere samlede funn om elevdemokrati og medvirkning fra Elevundersøkelsen fra 2011 til 2017.

Trond Solhaug belyser i sin doktoravhandling *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (2003) spørsmålet om hvordan den videregående skolen bidrar til å utdanne elever til deltakende demokratiske medborgere. Han fant blant annet at for politisk kompetanse, hadde subjektiv deltakelseskompetanse størst samvariasjon med motivasjon, politisk interesse og deltakelse. Motivasjon samvarierte med synet på fremtidig politisk deltagelse, og med oppfatning av rettigheter og plikter, samfunnsengasjement og toleranse. Disse variablene er kritiske faktorer og nødvendige betingelser som må oppfylles i politisk deltagelse. Subjektiv deltakelseskompetanse er, sammenlignet med kunnskaper, viktigere for å kunne handle politisk, og er særlig vesentlig for motivasjon og interesse for disse spørsmålene. Kunnskap viser seg imidlertid å være viktig som handlingsgrunnlag, men har ikke den samme betydningen for politisk handling som subjektiv deltakelseskompetanse, som er en kausal faktor for medborgerkompetanse og da særlig politisk handling (Solhaug 2003, s. 412).

Kjetil Børhaug utførte i sin doktoravhandling *Oppseding til demokrati* (2007), sine studier av undervisning om politikk og politisk deltagelse, på ungdomsskoler og videregående skoler. I tillegg analyserte han elevrådsarbeidet på 5 ungdomsskoler. Hovedkonklusjoner var at elevrådsarbeidet var nokså omfattende og på mange måter positivt, men at det ikke fremstår som noen mønstermodell på hva et demokrati er. Han fant at det var liten grad av undervisning om demokratiske ideal og prinsipper. Angående formidling om politisk deltagelse opererte han med ytterpunktene mellom en minimalistmodell og en aktivistmodell. Kun et fåtall lærere utvider perspektivet i retning av en aktivistmodell, de fleste lærerne lå nærmest minimalistmodellen, som vil si at det er lagt hovedvekt på valg og valgdeltagelse i undervisningen. Kritiske perspektiv på det politiske systemet, samt hva som gjør det meningsfullt for den enkelte å delta politisk, var nærmest fraværende. Det sistnevnte ble av og til kommentert ved påtrykk fra elevene, men ikke systematisk formidlet, selv om det ble tydelig hevdet for elevene at politisk deltagelse er viktig og forventet. Børhaug stiller spørsmål ved om den politiske opplæringen i skolen er god nok (Børhaug, 2007, s. 96-97).

Solhaug og Børhaug (2012) belyser både egen og tidligere forskning om elevmedvirkning (medbestemmelse) og elevdemokrati, i boken *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*. De viser til Utdanningsdirektoratets årlige elevundersøkelse, fra årene 2006 og 2011. Tallene viser gjennomsnitt for summen av spørsmål for hele landet, på en skala fra 1 til 5. Disse viser elevenes vurdering av elevdemokrati i ungdomsskolen (elevrådet) som positiv sammenlignet med vurderingen av elevmedvirkningen (medbestemmelse). Vurderingen av elevrådet (elevdemokratiet) ligger over skalaens midtpunkt, men viser en nedgang i vurderingen fra syvende til tiende trinn. Tallene viser henholdsvis 3,64 på syvende trinn mot 3,16 på tiende trinn i 2007, og 3,63 på syvende trinn mot 3,22 på tiende trinn i 2011. Vurderingen av medbestemmelse ligger derimot under skalaens midtpunkt på 2,5. Her vises 2,39 i 2007 og 2,38 i 2011 (på tiende trinn. Syvende trinn har ikke oppgitt om medbestemmelse). Fra den internasjonale ICCS-studien fra 2009 viser de til spørsmål om i hvilken grad elevene opplever at deres oppfatninger på ulike områder blir tatt hensyn. Flertallet av elevene på 8.trinn oppgir at de i noen grad blir tatt hensyn til (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 131-132). Solhaug og Børhaug (2012) viser videre til forskning utført av Fosse og Solhaug (2007), av en ungdomsskole med aldersblandete grupper, der de fant tydelig samsvar mellom resultater av læring og elevenes medvirkning (Fosse & Solhaug, 2007, i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 132). Dette viser at myndiggjøring, faglig kvalifisering og generell læring er tett sammenvevd med

demokratiske praksiser og medvirkning i læringen, og gir dermed gode begrunnelser for å gi elever medvirkningsmuligheter i skolen. På grunnlag av de tidligere nevnte dataene fra Elevundersøkelsen, der vurderingen av elevmedvirkning ligger under skalaens midtpunkt, har derfor skolen mye å jobbe med for å heve nivået og fokuset på medvirkning i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 132).

Samlede tall fra Elevundersøkelsene fra 2010-2017¹³ viser noe av den samme tendensen som det ovenfor nevnte. Fra 2010 til 2012 ligger tallene om elevdemokrati på 7.trinn på 3,6 og 10.trinn på 3,2. Her er det imidlertid egne tall om medbestemmelse på 10.trinn som viser 2,4 i 2010 og 2,3 i 2012. Fra 2013 viser tallene til elevdemokrati og medvirkning sammen. Her er det en økning fra 3,7 i 2013 til 3,8 i 2017 på 7.trinn. På 10.trinn vises det en økning fra 3,2 i 2013 til 3,3 i 2017. Som i 2009, samt jamført med Solhaug og Børhaug (2012), viser en slik skåre at det er forbedringspotensial på området om elevdemokrati og medvirkning i skolen.

Temaet i Strays (2010) avhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*, er demokratisk medborgerskap og utdanning, der hun setter søkelyset på det norske skolesystemet og forholdet mellom politikk og pedagogikk. Hun undersøker hvilket politisk samfunnsoppdrag som defineres for skolen i norske utdanningspolitiske dokumenter, med spørsmål om hvilken tilnærming til medborgerskap som grunnfestes i de norske styringsdokumentene for skolen. Hovedkonklusjonen er at den norske diskursen om utdanning ikke forholder seg til, men skiller seg fra den internasjonale demokratiske medborgerdiskursen. Samt at den viktigste målsettingen ved utviklingen av Kunnskapsløftet (2006), var å styrke elevers prestasjoner. Et samlet politisk miljø fokuserte på at barna skulle lære mer, der resultatene fra PISA i stor grad la grunnlaget for utformingen av K-06. PISA-resultatene ble slik sett gitt stor forklaringsverdi og brukt langt utover den informasjonen disse resultatene gir. Stray (2010) hevder at reformen i 2006 kan tolkes som en kritikk mot og et politisk oppgjør med dialogpedagogikken, eller den progressive pedagogikk. Dette har dermed resultert i en nyliberal utdanningspolitikk, med sterkere resultatorientering og ansvarlighetsdiskurs, noe som ikke er forenlig med diskursen om barnet i sentrum. De sosiale og økonomiske rammene

¹³ Samlede tall er funnet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportbygger> - kriterier for søk var: Grunnskole. Enhet: nasjonalt. Indikator: Læringsmiljø, Elevundersøkelsen; ”*elevdemokrati og medvirkning*” (2013-2017). Elevundersøkelsen – deltakelse *alle indikatorer*. Elevundersøkelsen 2007-2012; ”*Elevdemokrati*” og ”*medbestemmelse*”. År: 2016-17, 2015-16, 2014-15, 2013-14, 2011-12. Begge kjønn. Alle eierformer. Trinn 7 og 10.

lærerne arbeider innenfor har påvirket skoleutviklingen og ført til flere forskrifter og reguleringer som pålegges undervisningen. Det kreves at lærerne rettfærdiggjør metoder og pedagogisk praksis, og ved at det vises til resultater av elevtester blir kunnskapsnivået det retningsgivende for den pedagogiske praksis (Lowe, 2007 i Stray, 2010, s. 222-223). Disse funnene gir meg holdepunkter for å bruke kritisk teori som bakteppe for min forskning, fordi dette gir grunnlag for å rette et kritisk blikk på hegemoniske oppfattelser av hva skole og utdanning skal innebære, samt en kritisk holdning til en pedagogisk praksis som ikke egentlig har ”barnet i sentrum”. Samtidig kan det gi en forklaring på hvorfor de lærerne jeg intervjuet vektlegger det de gjør i undervisningen.

I Biseths doktoravhandling *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (Biseth, 2011) undersøkes pedagogers oppfatning av deres oppgave som forsvare av demokratiske verdier, i flerkulturelle skolemiljøer i Skandinavia. Med utgangspunkt i læreres perspektiver, undersøkte hun hvordan demokratiske verdier ble innført i de flerkulturelle skolemiljøene i de skandinaviske hovedstedene. Spørsmålene dreide seg om hvordan lærere tolker demokratikonseptet og deres demokratiske mandat, hvordan de bidrar til elevs utvikling av demokratiske ferdigheter og kompetanser, samt hvordan de håndterer mangfold (Biseth, 2009; 2011). Hun fant at det er liten, eller ingen, grundig problematisering eller undersøkelse av selve begrepet ’demokrati’, noe som kan komme til å være en utfordring for lærere i møte med elever med forskjellige oppfattelser av demokrati. I tillegg var det liten refleksjon blant lærerne rundt mangfold, og friheten til utvikling av mangeartete identiteter i klasserommet, som er noe av det grunnleggende i Skandinaviske demokratier. Noen lærere gir uttrykk for at mangfold er en ressurs, andre for at det er en ulempe. Det er lite anvendelse av mangfold som et verktøy i undervisningen, og noen reduserer eller til og med gjør mangfoldet usynlig, noe som, med hensyn til minoritets elever, kan gi en følelse av å være mindre viktig eller usynlig. Mot denne bakgrunnen kan man si at mangfold ikke ses som noe som beriker samfunnet, men heller som en trussel mot sosial integrasjon. Utdanningsstrategien som da blir brukt er en sterk nedtoning av mangfold, eller å legge vekt på alminneligheter heller enn forskjeller i elevgruppen (Biseth, 2011, s.31). Hovedkonklusjonen er at viktige deler av demokratiopplæringen er begrenset til samfunnsfag med en hovedvekt på generell, grunnleggende kunnskap om demokrati. Biseth fant at det er lite og tilfeldig fokus på utdanning gjennom demokrati, avhengig av skolens organisering og lederskap (Biseth 2009). I følge Biseth (2011) kan det se ut til at det er mangler på retningslinjer for pedagogiske tilnærminger,

spesielt i inkluderingen av multikulturelle aspekter i samfunnet. Lærere presenterer en organisert tolkning av standardisert kunnskap, inkludert kulturell arv og nasjonale verdier.

CIVED-undersøkelsen (Civic Education Study) fra 1999 (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund 2001; Mikkelsen, Fjeldstad & Ellingsen 2002), undersøker den demokratiske beredskapen og vilje til engasjement hos ungdommer på 9.trinn, i Norge og i 27 andre land. I 2009 kom oppfølgeren ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2011). Demokratisk beredskap er del av demokratisk kompetanse, der det sentrale er kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og verdier. Nåtidig og mulig fremtidig deltakelse, knyttet til elevenes politiske interesse, ble lagt til grunn for å kartlegge viljen til engasjement (Mikkelsen et.al., 2002, s. 1). De norske hovedfunnene fra begge disse undersøkelsene er i tråd med hverandre og tyder på, sammenlignet med andre land, at norske elever har høy vilje til engasjement, og et høyt kunnskapsnivå når det kommer til demokratisk beredskap (Mikkelsen et.al., 2011; NOU 2011:20). Elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå hang sammen med deres politiske selvtillit og egenmestring. Her viste det samsvar med elevenes karakterer i fag der resonnering er viktig (samfunnsfag og matematikk) og med foreldrenes sosioøkonomiske status og kulturelle kapital. Gode karakterer i disse fagene hang sammen med høy skår på kunnskaps- og ferdighetsspørsmål. Foreldres politiske engasjement var imidlertid mer betydningsfullt for elevenes politiske engasjement enn hva sosioøkonomisk status og karakterer var (NOU 2011: 20, 2011, s. 26). Både CIVED-undersøkelsen og ICCS-studien viser et ”overveiende positivt bilde av norske ungdommers kunnskap om demokrati og politisk deltakelse” (NOU 2011: 20, 2011, s. 26). I følge Mikkelsen og Fjeldstad (2003) dreier dette seg om; om- (kunnskaper og ferdigheter) og til-perspektivet (holdninger). Den demokratiske praksisen gjennom medvirkning har et utviklingspotensial som kan bidra til interesse og engasjement i større grad.

Imidlertid kan man videre lese i Norges offentlige utredninger, nr. 20 *Ungdom, makt og medvirkning* at Børhaug (2010, i NOU 2011: 20) konkluderer med at det gjennom kvalitative intervjuundersøkelser på videregående skole, vises liten helhetlig forståelse om politiske beslutningsprosesser. Samt at politisk deltagelse først og fremst dreier seg om å ytre egne meninger, men også å identifisere seg med et politisk parti og stemme ved valg (NOU 2011: 20, s. 26). Om demokratisk deltagelse vises det til forskjeller mellom opplevelsen av ”å bli tatt hensyn til” på 8. og 9. trinn. ”Å bli tatt hensyn til” blir i rapporten forklart som en nokså avgrenset form for innflytelse – til å bli lyttet til og ikke bli ignorert. På 9.trinn vises det en

nedgang i opplevelsen av å bli tatt hensyn til. På spørsmål om innflytelse på regler i klasse/gruppe vises det en nedgang fra 76% på 8.trinn til 72% på 9.trinn. Om valg av lærebøker og læremidler vises det en forskjell på 51 % og 41%. Om å foreta valg i undervisning vises det en nedgang fra 53% til 42%. Forskerne viser til at det i de to siste spørsmålene er viktig med lærerkompetansen og at ”det asymmetriske forholdet mellom lærer-elev kommer sterkere til uttrykk” (Mikkelsen et.al., 2011, s. 115). For at dette kan bli områder der elever i større grad kan oppleve å bli lyttet til, sier de at det kan være nødvendig å arbeide med ”slike vurderinger” (Mikkelsen et.al., 2011). Den negative forskjellen på svarene mellom 8. og 9.trinn, forklares med at det kan være mulig at elevene på 9.trinn opplever ”å bli holdt litt mer i ørene”, eller at disse elevene gir et mer krevende innhold til ”å bli tatt hensyn til”. Om demokratisk deltagelse vises det også til sammenhengen mellom resultater i ICCS (2009) og Elevundersøkelsen (2009). Begge undersøkelsene viser at det i noen grad oppleves at elevmedvirkning og elevinnflytelse er tilstede i norske skoler. Her konkluderes det med at det er potensiale for ytterligere forbedring av at elevene kan bli lyttet og tatt hensyn til (jf. Solhaug & Børhaug 2012). Det vises også til at elever på små skoler i større grad opplever å bli hørt, enn elever på større skoler (Mikkelsen et.al., 2011, s. 116).

Den ferskeste rapporten *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge* fra ICCS-studien 2016 (Huang, et al., 2017) undersøker elevenes samfunnspolitiske og demokratiske engasjement, forståelser og kunnskap. Denne rapporten omhandler er med funn fra den kvantitative delen av ICCS-studien. Undersøkelsen viser at kunnskapsnivået og forståelsen av samfunnssystemer, demokratiske prinsipper og av demokrati fortsatt er høyt hos norske elever på 9.trinn, sammenlignet med et noe lavere nivå i de andre nordiske landene. Kunnskapsnivået om demokrati har steget siden ICCS-studien i 2009. Rapporten viser at den norske skolen kjennetegnes av sterke demokratiske trekk, og at elever er aktive medborgere som deltar i blant annet frivillige organisasjoner og i skolens elevdemokrati, som innebærer elevråd, elevparlament og studentdebatter (Huang, et al., 2017, s. 3). Det rapporteres at ni av ti har deltatt i valg av tillitsvalgte og at seks av ti har deltatt i beslutninger om hvordan skolen drives. Valgdemokratiet ser derfor ut til å være styrket. Det er et gap i demokratiforståelsen mellom ulike elevgrupper, men dette har en utjevne tendens sammenlignet med 2009 (s.1). Egenskaper ved gode samfunnsborgere blir beskrevet som at man følger loven, stemmer ved valg og har respekt for regjeringen. Det vises dermed høy tillit til politiske institusjoner og positive holdninger til elevenes egen medborgerrolle. «folk flest»

og sosiale medier gis derimot lav tillit (s. 2). Disse resultatene gis en mulig tolkning som at ungdommer, mer enn tidligere, er 'skikkelige' og moral- og pliktoppfyllende.

Funn og konklusjoner fra tidligere forskning som jeg her har presentert, viser at det er viktig å undersøke skolelederes og læreres holdninger til elevers medvirkning og deltagelse i skole og undervisning, for slik å kunne få kunnskap om hvilke perspektiver som ligger til grunn for informantenes demokratiske organisering og praksis, både i de offentlige skolene og i den private skolen.

Del 2 – Presentasjon og drøfting

I denne oppgaven belyses demokratiutdanning og tilrettelegging for elevers medvirkning i ungdomsskolen. I de tre kommende analysekapitlene, vil det empiriske materialet basert på intervjuene med skoleledere og lærere presenteres og drøftes i lys av oppgavens teoretiske rammeverk (se kapittel 4.0). Jeg har valgt å sammenslå presentasjonen av datamaterialet med drøfting og tolkning, fordi dette oppleves som en helhetlig fremstilling. Empirien vil bli presentert innunder kategorier trukket ut fra forskningsspørsmålene, i tillegg til noen kategorier som oppstod fra de kvalitative intervjuene. Siden noe av hensikten med denne oppgaven er å sammenligne de offentlige skolene med den private skolen, vil jeg presentere og drøfte informantenes svar fra disse skolene om hverandre i de kommende kapitlene. En slik presentasjon er hensiktsmessig for å kunne trekke sammen relevante svar i forbindelse med det spesifikke emnet, og jeg har på denne måten forsøkt å bevare sammenhengen i oppgaven.

Innledningsvis synes det nyttig å gjenta problemstilling, og presentere forskningsspørsmålene som har vært utgangspunkt for analyser og drøfting i denne oppgaven:

Hvilke forståelser av demokratiutdanning og elevmedvirkning kommer til uttrykk i intervjuer med lærere og skoleledere, og hvilke muligheter gis elever til deltagelse og medvirkning, i følge lærere og skoleledere; i et utvalg av tre norske offentlige ungdomsskoler og én privatskole?

- Hvilke forståelser av medvirkning kommer til uttrykk i intervjuer med (a) lærere og (b) skoleledere?
- Hvilke muligheter til medvirkning og aktiv deltagelse har elevene?
- Hvilke forståelser av demokratiutdanning kommer til uttrykk i intervjuer med (b) lærere og (b) skoleledere
- Hvordan kan lærere og skolelederes forståelser av demokratiutdanning ses i sammenheng med elevmedvirkning?
- Hvordan kan disse forståelsesmåtene, og elevenes muligheter for medvirkning, sees i lys av kritisk teori og pedagogikk, og teori om demokratiutdanning?

5.0 Ulike forståelser av og tilrettelegging for medvirkning

Dette kapittelet er inndelt i tre underkapitler, hvor det første (5.1) vil omhandle elevenes muligheter for medvirkning, som innebærer lærernes og ledernes forståelser av medvirkning, og hvilke medvirkningsmuligheter de mener elevene gis i deres praksis. I kapittel 5.2 drøfter jeg hvordan de voksnes barnesyn og holdninger kan ha konsekvenser for hvordan og i hvilken grad elevene får medvirke. I det siste kapittelet 5.3, drøfter jeg informantenes forståelser av deres demokratiske mandat.

5.1 Elevenes medvirkningsmuligheter

Ettersom et tema i denne oppgaven er medvirkning og utdanning *gjennom* demokrati, ønsker jeg å undersøke lærernes og ledernes forståelser av elevmedvirkning, og hvilke muligheter for medvirkning de mener elevene har i undervisningen og i andre avgjørelser som angår elevene. For nærmere å gjøre dette, vil jeg starte med å presentere noen sitater som har en del sammenfallende emner. Deretter vil jeg drøfte sitatene mer inngående, i lys av utvalgt teori. På denne måten kan jeg undersøke hvilke forståelser av medvirkning som kommer til uttrykk i intervjuene, og hvordan forskjellige måter å tilrettelegge for medvirkning kan forstås. I intervjuene stilte jeg derfor spørsmålet: *Er det noen form for medvirkning fra elevene?* Espen, som er lærer i en av de offentlige skolene svarer:

Ja, det er jo et eget sånt uttalt mål det. At de skal prøve å ha en medvirkning. Sånn rent bortsett fra elevråd og sånne ting, så har vi jo at vi blir enige om...hva er det vi egentlig skal vurderes i... Alltid hvilken arbeidsmåte synes *du* er best. Læringsstrategier – det fungerer forskjellig på hver enkelt en. Så det er en sånn konstant dialog, men den er kontrollert da. Du gir dem noen fornuftige alternativer, så det er styrt på den måten. Men man lar elevene få følelsen av at de kan bidra litt da. Det tror jeg også er gjengs i norsk skole, er i hvert fall det på skolen her. Egentlig. Elevmedvirkning, er vel ordet (Espen-O).

Det Espen (O) forteller er også noe som kommer til uttrykk i flere av intervjuene fra de offentlige skolene, nemlig at valg av arbeidsmetoder og vurderingsformer er det som ser ut til å være det elevene hovedsakelig har av medvirkningsmuligheter i undervisningen. Videre i intervjuet snakket Espen om kompetansemål, og ga uttrykk for at disse kan gjøre at elevenes medvirkning er begrenset til innflytelse på nettopp arbeidsmetoder og vurderingsformer. Espen forklarer at medvirkning er et uttalt *mål* og at *elevene* skal prøve å ha en medvirkning. Kan man egentlig tillegge elevene ansvaret for å «prøve å ha en medvirkning» (Espen-O), når det er

lærernes og ledernes ansvar for at dette skal være mulig, siden det til syvende og sist er de som sitter med størst makt i skolen? Uten lydhøre voksne som tar hensyn til det elevene gir uttrykk for, vil det ikke være mulig for elevene å medvirke, siden det nettopp er denne lydhørheten som legger grunnlaget for elevenes mulighet til medvirkning. En mulig forklaring kan være at medvirkning kanskje oppfattes som noe ekstra som skal inn i fagene, som enda et mål som skal oppnås, slik Espen gir uttrykk for. I opplæringsloven står det at elevene skal ha medansvar og medvirkning og være aktivt med i opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-1 & § 2-3). Selv om medvirkning er stadfestet både i barnekonvensjon, opplæringslov og læreplan har det, som tidligere nevnt (se kapittel 2.3), vært størst fokus på medvirkning som deltakelse i den faglige læreprosessen i læreplanen, slik at elevenes danning, demokratiforståelse og medborgerskap har blitt nedprioritert (Danielsen, 2017). Ut fra intervjuvarene som jeg i det følgende vil vise, kan det være tenkelig at medvirkning og slik, også utdanning *gjennom* demokrati, nedprioriteres til fordel for fag og læringsmål som elevene testes og måles i.

Et interessant aspekt å drøfte ved Espens sitat er det han trekker frem som en konstant dialog, som er kontrollert. En måte å tolke dette på er at Espen (O), ut fra sitatet, viser til en kontrollert dialog mellom lærer og elev. Ut fra hvordan han ordlegger seg, forstår jeg det slik at han som lærer styrer dialogen, og jeg vil i det følgende omtale dette som 'kontrollert dialog'. Dette er interessant fordi Espen (O) setter dette i forbindelse med hvordan han lar elevene få medvirke. Når Espen forteller at lærer- og elevgruppen blir enige om arbeidsmetoder og hva elevene skal vurderes i – kan det antas at de «fornuftige alternativene» (Espen-O) gis med utgangspunkt i læreplanen og kompetansemålene som skal oppnås. I en slik sammenheng vil det derfor kunne være nødvendig med en viss kontroll og styring fra lærerens side. Ut fra det Espen forteller, kan det altså se ut til at dialogen mellom han og elevene om hvordan de skal arbeide og vurderes, er bundet til lærerens forventninger om hvilken retning dialogen skal ta. Det er da interessant at det trekkes frem som en av mulighetene elevene har for å medvirke. Fra et medvirkningsperspektiv med utgangspunkt i kritisk teori og -pedagogikk, vil det være aktuelt å diskutere hvorvidt en 'kontrollert dialog', som styrer elevenes valg, kan fungere som en reell medvirkningsmulighet. I følge Freire (1970/2003) er ikke en dialog en overføring av ideer fra en person til en annen. En dialog kommer frem i møtet mellom mennesker og er en skapende handling. Dialogen kan ikke benyttes som et verktøy for å utøve makt eller kontroll over andre, men i undervisningssammenheng brukes i en gjensidig prosess for utvikling (se kapittel 4.2.1). Med utgangspunkt i kritisk teori og pedagogikk, kan Espens sitat fremstå som noe autoritært og

kontrollerende, med lite rom for elevenes medvirkningsmuligheter. Et dialogbasert forhold i undervisning og pedagogikk, skal kunne bidra til en frigjøringsprosess der man bringer elevene til bevissthet om forhold som bidrar til undertrykkelse (Freire, 1970/2003). Espen (O) omtaler i tillegg medvirkning som et *mål* i seg selv. Det kan derfor se ut som at prosessen mot dette medvirknings*målet* er styrt og kontrollert ved at dialogen nettopp blir brukt som et verktøy.

I forbindelse med drøfting av elevenes medvirkningsmuligheter i en dialog- og kommunikasjonssammenheng, kan det være interessant å betrakte hvorvidt ‘subjektivering’ (Biesta, 2017), som ett av formålene med utdanningen, kan synes å være i fokus. Subjektivering handler om elevenes muligheter for å opptre som egne subjekter med handlinger og ansvar, for slik å kunne bringe sine egne ‘begynnelser’ til verden. Hva dette angår er subjektivering, medvirkning, selvbestemmelse, rettferdighet og erfaring verdier som er nært knyttet til hverandre (se kapittel 4.4.2). Biesta (2014) presenterer forståelsen av subjektivitet som et etisk utfall av utdanning. Dette tar dermed ikke bare for seg subjektivitet som en utdannings- eller pedagogisk interesse, men søker å se på utdanningen som en prosess som i en eller annen form frembringer en slik subjektivering. En slik prosess må helt og holdent kunne være åpen for å innebære en risiko for at det utdanningen setter seg fore å oppnå, ikke alltid oppnås. Denne risikoen er nødvendig for subjektivitet til å tre frem. Dersom man prøver å produsere subjektivitet vil den ikke kunne komme til syne i det hele tatt (Biesta, 2014). Med dette utgangspunktet ser Biesta (2014) på kommunikasjon som et stort, eller det største, temaet i utdanning, siden store deler av utdanningen foregår gjennom kommunikasjon – enten muntlig, skriftlig eller som non-verbal kommunikasjon. Han anser kommunikasjon som noe som kan bringe frem eller hindre subjektivering, og som en svak karakter ved utdanning fordi den nettopp innebærer en risiko. I likhet med Freire (1970/2003) fremstiller Biesta (2014) den mellommenneskelige kommunikasjonen, eller dialogen, som en prosess av mening og tolkning. Dette i motsetning til å se kommunikasjon som formidling av informasjon. Det hevdes at det sistnevnte synet på kommunikasjon er det som sterkest har influert utdanning og at det ses som suksessfullt når informasjon har blitt sendt fra ett sted til et annet, uten omgjøring eller annen innblanding – og at utdanning gjennom en slik suksessfull kommunikasjon dermed også regnes som suksessfull. Sett ut fra et subjektiveringsperspektiv vil det være hensiktsmessig å stille spørsmål om hvorvidt en ‘kontrollert dialog’ om metoder og vurdering, er tilstrekkelig åpen for å kunne bidra til elevenes utvikling av subjektivitet. Det handler kanskje også mer om hvorvidt skolens rammer i form av læreplan og kompetansemål gir et tilstrekkelig handlingsrom for en

åpen og risikofylt kommunikasjon. Dette vil gi læreren rom for å tørre å stå i 'uvitenhet' om hva som læres av elevene, i motsetning til å alltid 'vite' hva som læres ved å teste og vurdere elevenes måloppnåelse (jf. Biesta, 2014).

Hvordan kan en kontrollert dialog føre til en gjensidig prosess for utvikling, der bevissthet og subjektivering bidrar til myndiggjøring av elevene slik at de kan ta frie valg om eget liv (Freire, 1970/2003; Biesta, 2017)? Sett på denne måten, kan det fremstå som at Espens forståelse av dialog og medvirkning springer ut fra et annet pedagogisk ståsted enn kritisk teori og pedagogikk. Freires fremstilling av det dialogbaserte forholdet i undervisningen og slik Espen omtaler dialog og medvirkning på, kan dermed synes vanskelig å sidestille. I en slik sammenheng vil det være interessant å betrakte dette ut fra en annen synsvinkel, ved å trekke inn lærerens rolle som samtaleleder.

5.1.1 Lærerens rolle som samtaleleder

I forbindelse med et undersøkende fellesskap basert på filosofi og undring trekker filosofen Morten Fastvold (2009) frem samtalelederens rolle i filosofiundervisning, som kan ha overføringsverdi til annen type undervisning. Fastvold (2009) bygger sine argumenter på Sokratiske samtaleledelse, og hevder at en forståelse av læreren som autoritativ leder er i utakt med nåtidens forståelse av lærerrollen, der han hevder at man unngår å bruke autoritære ord som disiplin og disiplinering, på grunn av «eksperimentvillige, 'liberale' pedagogiske reformer» (Fastvold, 2009, s. 56) som hadde sitt utspring på 1960/70-tallet. For å hindre «utglidning og allmenn forvirring» (Fastvold, 2009, s. 55), er det i følge Fastvold (2009) nødvendig med en autoritativ leder som styrer samtalen med fast hånd. Han gjør derimot et skille mellom å være autoritær og å inneha autoritet. Som lærer vinner man respekt og hengivenhet gjennom verdig og inspirerende behandling av elevene, ved å være tydelig, strukturert og faglig skikket. Dette står, slik Fastvold legger det frem, i motsetning til både en autoritær leder som handler med maktmisbruk, og til den «geme» læreren som ikke overholder grenser (s. 57). Med utgangspunkt i dette, kan en 'kontrollert dialog' muligens betraktes som en måte å føre til bevisstgjøring og utvikling på, ved at det nettopp er styrt mot et faglig mål.

Sett i forbindelse med regler som noe positivt og at også barns lek er preget av regler, for at de skal kunne skjelne mellom ulike typer lek, kan regler være positivt for utvikling. Fastvold (2009) hevder at synet på at total frihet er nødvendig for naturlig og kreativ utvikling av

personligheten, kun er en ideologisk forestilling. Samtidig er det derimot viktig at barna selv er med på utformingen av disse reglene. Slik sett, vil det at læreren har mye kontroll og avgjørelsesmakt kunne være noe problematisk ved at barna ikke får delta tilstrekkelig i beslutninger. Slik Espen legger det frem, kan det virke som at det er han som har bestemt 'kjørereglene' for dialogen i klasserommet, ikke at elevene har vært med på å bestemme dette. Til sammenligning har nemlig tidligere forskning vist at elever uttrykker at det er læreren som forvalter regler som elevene omfattes av, og har slik en maktposisjon i utøvelsen av dette. Elevene gav uttrykk for å være innforstått med å ha regler og anvendelsen av dem, men de var opptatt av å bli behandlet rimelig og rettferdig (Civic-studien 1999, referert i Vestby, 2003). Vestby (2003) viser videre til en av de videregående skolene i samme studie, der utformingen og forhandlingen av nettrekler ble overlatt til elevene. Dette førte til at elevene fikk eierforhold til reglene, i tillegg til at reglene var mye strengere enn hva lærerne i utgangspunktet hadde tenkt å utforme (Vestby 2000, referert i Vestby, 2003). Selv om dette er et eksempel fra eldre ungdommer, mener jeg allikevel at dette kan vise at dersom elever blir gitt innflytelse og reell medvirkning i saker som angår dem, kan de vise gode evner for å ta avgjørelser, samt en større interesse for å etterleve for eksempel regler. Sett på denne måten, vil kanskje en lærer som utøver sterk kontroll i klasserommet ikke kunne imøtekomme medvirkning på en måte som gir elevene reelle muligheter for medvirkning – ja, kanskje det bare gir en «følelse av å bidra» (Espen-O)?

5.1.2 Medvirkning i undervisningen

På spørsmålet om elevene har noen form for medvirkning, vektlegger også Frida (O) en tilsvarende forståelsesmåte som kom til uttrykk i flere av intervjuene – at elevmedvirkning forstås som å foregå i form av innspill på arbeidsmetoder og vurderingsformer:

Ja, når vi skal starte på [en oppgave]...hva mener de...men det er klart at jeg har jo mine ting som jeg vil at det også skal være...men prøv å få de til...hvis de får sagt det selv, og jeg er helt enig, da kan de bare skrive det. Så det hender de får lov til å si hva de synes skal vurderes i en oppgave. Så må jo jeg justere det ut fra hva som er fornuftig. Men de har veldig ofte gode innspill på hva som er fint å ha med (Frida-O).

Frida (O) forklarer altså at elevene kan komme med innspill, men at hun må si seg enig hvis dette skal brukes. I forkant av for eksempel prosjekt- og gruppearbeid, får de ønske seg grupper eller en partner. Frida forteller i tillegg at elevene får si meningene sine i etterkant, men litt mindre i planleggingen av undervisningen. De får for eksempel skrive logg i etterkant av et

prosjekt; om hva de synes om prosjektet, og hva som kan forbedres til neste gang. Slik kan hun justere opplegget etter elevenes tilbakemeldinger. Eirik, som er lærer på den samme skolen som Frida, forklarer at elevenes muligheter for å påvirke i undervisningen hovedsakelig foregår på denne måten:

Ja, det...vi setter jo hovedplanen som egentlig ikke elevene har så mye innvirkning på. Men de vil jo hele tiden møte valg. Altså, [...] nå jobber vi jo med demografi og befolkning og sånn. Da har de muligheten til egentlig bare å jobbe i boken, og så se på land de plukker ut. Men for at elevene skal ha mulighet til å påvirke dette, så skal de få lov til å for eksempel å være med å velge land som de ønsker å se på, som de har en interesse for. Så skal vi senere da knytte dette opp mot en konflikt som har vært i mellom landene. Så elevene vet hva målet til slutten av skoleåret skal være. Men de får da være med å ta valget om hvilke land de ønsker å fordype seg i. Men det er vel hovedsakelig sånn de får lov til å påvirke. De har ikke noen stor innvirkning...hvis de ønsker en muntlig prøve, så er det ikke noe vi gjør automatisk. Det blir fastsatt på fagmøter og...sånn at det blir mest mulig likt i forhold til klassen du går i (Eirik-O).

Elevene får altså for eksempel velge hvilket land de ønsker å fordype seg i, i prosjektarbeid eller arbeid med ulike tema. Eirik (O) forteller også at elevene blir bevisstgjort på hva slags mål som er forventet at de skal ha oppnådd i løpet av skoleåret. Utover dette har ikke elevene noen stor innvirkning, i følge Eirik (O). Med utgangspunkt i Frida (O) og Eiriks (O) sitater kan det på den ene siden ses som at medvirkning kan utarte seg i undervisningen gjennom valg av for eksempel hvilke internasjonale konflikter man ønsker å arbeide med, om man ønsker å arbeide alene eller i gruppe, og hvilket tema som skal være fokus for arbeidet i *vår* klasse (Solhaug & Børhaug, 2012). På den andre side, kan det at elevene får medvirke i etterkant, slik Frida beskriver, betraktes som at avgjørelsene allerede er tatt, og kan slik muligens tyde på en pseudodemokratisk forståelse av medvirkning (se kapittel 4.2.3). Et pseudodemokrati kan forstås som at den demokratiske prosessen synes å være lite reell, om den har liten praktisk betydning eller om medvirkningen foregår etter at beslutninger er tatt (Pateman 1970, referert i Solhaug & Børhaug, 2012).

Til sammenligning med de offentlige skolene, blir det også forklart av lederen på privatskolen, Hanna (P), at det meste av medvirkningen foregår ved valg av arbeidsmetode:

Så og sørge for at de...men også sørge for at det er implementert i undervisninga ellers, ikke sant. At [...] de tar noen små valg når de er små. Så tar de mye større valg underveis, da. At noen ganger det å ta valg, det er...å velge mellom den metoden som handler om å jobbe skriftlig i det faget, eller å ta den oppgaven som går på noe med å intervju noen, for eksempel. Og det handler egentlig om det samme, så det eneste du

får velge er akkurat metoden, ikke sant. Og at du må trenes opp til å ta valg da, og reflektere over det, og det må være tid til å reflektere (Hanna-P).

Hanna (P) forteller altså at lærerne og ledelsen skal sørge for at medvirkning er implementert i undervisningen. I likhet med de offentlige skolene, dreier det seg også her om valg av arbeidsmetode for å utføre en oppgave eller lignende. Hun påpeker imidlertid at det er en progresjon ved at elevene tar mindre valg når de er små¹⁴, større valg underveis i skolegangen, i tillegg til at det er viktig at barna opplever at de får nok tid til å reflektere over valgene. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at det er klare sammenhenger mellom læring og medvirkning (jf. Fosse & Solhaug, 2007 i Solhaug og Børhaug, 2012), og at man gjennom demokratisk praksis kan bidra til myndiggjøring og faglig kvalifisering av elevene. I denne forståelsen ligger at dersom medvirkningen dreier seg om spørsmål som angår elevene i betydning av læringsinnhold og -metode, kan medvirkningen være meningsfull for elevene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 138). Altså viser det at det demokratiske omfanget (se kapittel 4.2.3) er viktig for elevene og gir mening ved at områdene de får medvirke på er betydningsfulle for deres egen livsverden. Et mål for skolen er å kunne gi likeverdig utdanning til alle, og dersom medvirkning forenes med fokus på kunnskap og undervisning, kan dette bidra i kvalifiseringen av medborgerlig liv, i tillegg til likestilling i politisk og samfunnsmessig deltagelse (Solhaug & Børhaug, 2012, s.138). Et viktig aspekt i forbindelse med det demokratiske omfanget er at det er elevenes oppfattelse av hvor viktig sakene de får medvirke i, som er sentral. Det kan derfor diskuteres hvorvidt medvirkning i kun læringsinnhold- og metoder vil være tilstrekkelig for elevenes oppfattelse av om det demokratiske omfanget er meningsfullt nok. I de hittil presenterte sitatene, både fra de offentlige skolene og privatskolen, kan det se ut til at medvirkningsmulighetene begrenses til fokus på målbare prestasjoner og det faglige kvalifiseringsområdet (Biesta, 2017, se kapittel 4.4.2). Dette kan ses i sammenheng med begreper om utdanningens formål, og på hvilke måter man ønsker at pedagogiske praksiser og prosesser skal ha innflytelse (Biesta, 2017). En kan derfor stille spørsmål ved om skolen faktisk kan sies å være en praksisplass for medvirkning, dersom mulighetene for medvirkning er begrenset til medbestemmelse av vurderingsmåter og arbeidsmetoder, som skal brukes for å oppnå og lære allerede fastsatte mål? I hvilken grad kan man si at ungdommens perspektiv blir sett som gyldig kunnskap dersom de bare gis følelsen av å bidra, gjennom en kontrollert dialog? Hvorvidt ungdommens egne fortellinger om livssituasjoner og hverdagsliv blir sett som gyldig

¹⁴ Hanna refererer til mindre barn enn ungdommer, dette fordi denne skolen har både barne- og ungdomstrinn.

kunnskap og lagt til grunn for utviklingen av skolen kan ha betydning for om skolen faktisk ”er en ‘praksisplass’ for medvirkning” (Vestby, 2003, s. 52).

Med utgangspunkt i de presenterte sitatene, kan det allikevel se ut til at elevene gis et visst handlingsrom for å ta noen valg innenfor fastsatte rammer, uten at det kommer helt tydelig frem hvordan de blir enige om arbeidsmetoder og vurderingsformer. Én mulighet er at de får tatt egne valg ved at det åpnes opp for diskusjoner med elevene, og at de gjennom en slik formalisering av medvirkning, kommer frem til avgjørelser om vurderingsformer, arbeidsmetoder eller undervisningstema i fellesskap (Solhaug & Børhaug, 2012). Espen (O) forteller at elevene får velge innenfor noen fornuftige alternativer han gir dem, og at elevene slik får en følelse av å bidra. På den ene siden kan dette ses i sammenheng med at det er lærerens oppgave å avvise ikke-gjennomførbare innspill til undervisningen, og at man istedenfor kan gi alternativer og mulighetsrom i faglige valg (Solhaug & Børhaug, 2012). En mulig tolkning av sitatene kan derfor være at elevene på denne måten må ta ansvar for egen læring, og at de gjennom dette gis mer selvbestemmelse og autonomi, med et visst handlingsrom innenfor gitte rammer definert av læreren (Vestby, 2003). Sett ut fra et slikt perspektiv kan det sies at elevene gis mulighet for medvirkning i undervisningen i form av selvbestemmelse innenfor visse rammer.

I intervjuene fortelles det imidlertid om ‘kontrollert dialog’ (Espen-O), om at elevene kan skrive det de vil, dersom dette er noe læreren er enig i (Frida-O), at elevene ikke har noen stor innvirkning bortsett fra å for eksempel velge land (Eirik-O) og at det elevene egentlig får velge er arbeidsmetode (Hanna-P). Ut fra slik dette blir lagt frem, kan det synes som at medvirkningen er organisert og styrt av lærerne og at det er de som til slutt sitter med de endelige avgjørelsene. Dette kan derfor også tolkes som at det er læreren som har myndigheten til å bestemme i hvilken grad elevene kan medvirke. Ut fra en slik tolkning kan det muligens se ut til at det lages en unødvendig motsetning mellom medvirkning og faglig ledelse. En slik motsetning kan forekomme ved at lærerne føler seg tilsidesatt dersom elevene har stor innflytelse på dette området (Solhaug & Børhaug, 2012). En slik forståelsesmåte kan settes i sammenheng med klasseledelse, og dermed i forbindelse med kvasimedvirkning (Øksnes & Sundsdal, 2014). Begrepet klasseledelse har de seneste årene blitt knyttet til demokratiopdragelse i skolen og fremstilt som svar på utfordringene dette gir, samt som en løsning på disiplin- og atferdsproblemer i klasserommet (Øksnes & Sundsdal, 2014). Ved å fremstille påstanden om at klasseledelse kan være et uttrykk for kvasimedvirkning, har det derimot blitt argumentert for

at klasseledelse kan føre til en sterkere nedtoning av skolens demokratioppdrag (Øksnes & Sundsdal, 2014). Kvasimedvirkning skilles fra reell medvirkning, og kan forklares som en oppfatning av medvirkning som ren deltagelse, der barna ikke involveres gjennom å gis forståelse for deres deltagelse (Hart, 1992). Gjennom kvasimedvirkning, eller skinndemokrati, involveres barna i prosesser der de ikke har noen reell mulighet for innflytelse, men bare inkluderes på liksom. Denne forståelsesmåten av medvirkning virker ikke myndiggjørende, og er ikke en reell form for medvirkning, men kan derimot gi en opplevelse av at deltagelse ikke har noen betydning. Dette kan dermed føre til resignasjon (NOU 2011:20).

Ut fra et deltagelsesperspektiv kan det altså argumenteres for at i stedet for å se på medvirkning som en motsetning til læring (Solhaug & Børhaug, 2012), kan elevenes innflytelse bidra til at lærerne får økt innsikt i, og kjennskap til, elevenes livsverden og interesser. Det handler om å gi alle elever mulighet til å forbinde egen kunnskap med det skolen tilbyr, ved at det vises interesse og respekt for elevenes erfaringsverden og deres ønske for innhold og undervisningsform i faget (Solhaug & Børhaug, 2012). En annen tolkning kan også være at graden av medvirkningsmulighetene øker med alder og modenhet, slik Hanna (P) uttrykker det – at elevene får større valg etterhvert som de blir eldre. Dette vil på denne måten være i tråd med Barnekonvensjonen (FN, 1989) som i artikkel 12 sier at barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Pål, som er lærer på privatskolen, forklarte i sine intervjuer om at de har saksmøter på skolen, der alle barna og de voksne møtes til råd for å ta opp og diskutere saker, og slik komme frem til avgjørelser¹⁵. Pål forteller at:

Så kan jo det [saksmøtet] ta litt lenger tid og sånn...og det hender vi må gå noen omveier, men...jeg tror det er en del lærdom i det, det tror jeg det er. Selv om det kan være litt mer tungrodd for oss, av og til, sånn kan det være, ikke sant...når vi må gjennom de samme sakene kanskje mange ganger og sånn...så, ja, mm. Men [jeg] tror det er mange som lærer mye av det (Pål-P).

Pål (P) forteller altså at i tillegg til medvirkningen elevene har mulighet til i undervisningen, har de også stemmerett på saksmøter. Pål forklarer at det kan virke litt tungrodd og at det tar tid, men at han mener det er mye læring ved å ta med elevene på råd der argumentasjon og diskusjon rundt temaer fører til avgjørelser. Solhaug og Børhaug (2012) påpeker at selv om

¹⁵ Jeg vil i kapittel 7.2 komme tilbake til nærmere presentasjon og drøfting av saksmøtet og elevråd.

elevmedvirkning og demokrati blir satt i fokus på skolene, må det ikke lede til at alt skal diskuteres ved at det utvikles en strategisk forhandlingskultur, men de tror på at noen «betydningsfulle prosesser som med blant annet fag, arbeidsformer, temaarbeid og vurdering [og at] lærerne fanger opp det som er avgjørende viktig underveis» (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 140) er hensiktsmessig, fordi demokratiet også innebærer aksept av beslutninger og faglig begrunnelse fra lærere og ledere. Dette begrunnes med at mange kan erfare skuffelser ved demokratiske beslutninger og medvirkning, siden det ved avstemninger alltid er noen som ikke vinner frem. Avgjørelsene er imidlertid ofte rimelig, politisk sett, og kan gjennom diskusjon og forklaring føre til gode muligheter for læring og utvikling, ved at følelser og engasjement vekkes (Solhaug og Børhaug, 2012). Sett på denne måten, vil kanskje det avgjørende for om medvirkning blir implementert i undervisningen, i stor grad være avhengig av hvordan avgjørelser blir tatt – om det er tilstrekkelig rom for diskusjon og forklaring i situasjoner der beslutninger tas. I motsetning til hva Solhaug og Børhaug sier om at ikke det må føres til at alt skal diskuteres, kom det frem i intervjuene fra privatskolen at alle, både elever, lærere og ledere, har mulighet til å fremme forslag om temaer som skal opp til avstemning. Gjennom disse møtene erfarer elevene også at det ikke alltid blir slik de ønsker, men det er noe de må forholde seg til:

[...] Jeg tror av og til det kan bli sånn at vi må jobbe litt med *hva er egentlig et demokrati*. Det betyr jo ikke at fordi om du er mot, så kan du bare droppe å være med hvis det er bestemt den andre veien, ikke sant. [...] den må de jobbe litt med, enkelte (Pål-P).

Selv om elevene tas med på råd og har stemme- og medbestemmelsesrett, betyr det altså ikke at de alltid får det som de vil. Gjennom disse møtene får de øve på å ta beslutninger, forholde seg til det som blir avgjort og eventuelt akseptere at man er en del av mindretallet. Allikevel er elevene klar over at det er åpent for at de har lov til å fremme sine synspunkt og forslag. Det er altså ikke 'de voksne' på skolen som alene sitter med bestemmelsesmakten. På denne måten, virker det som at de på privatskolen tar den tiden det trenger for at elevene i stor grad skal involveres i avgjørelser, og slik sett lære gjennom å erfare reelle diskusjoner rundt temaer som angår dem.

I sitatet fra Eirik (O) fortelles det at avgjørelser i hovedsak blir tatt av lærerne på fagmøter for at det skal være mest mulig likt i hver klasse. Dette kan på en side dreie seg om en fellesskapelig tenkning om at alle skal få arbeide innenfor de samme rammene. Han forklarer imidlertid at elevene ikke blir tatt med i avgjørelser, noe som derfor også kan være problematisk i forhold

til å skape større bevissthet blant elevene. Medvirkning i skolen handler også om for hvem beslutninger skal tas, og kan ses i sammenheng med å tenke på demokrati fra et individualistisk eller et fellesskapeleg perspektiv. Ved at læreren (eller 'de voksne') utfordrer elevene til å tenke på hva som er best for klassen som fellesskap, ved å tenke over hva som er best for den enkelte – et liberalt perspektiv, eller hva som er best for fellesskapet – et republikansk perspektiv, kan en større bevissthet om samfunnet på denne måten innarbeides (Solhaug & Børhaug, 2012). I intervjuene fra privatskolen fortelles det om en mer praktisk tilnærming til medvirkning og deltagelse, og slik sett om et fellesskapeleg perspektiv på demokratiet:

[...] det er [en praktisk tilnærming] som er tanken, da. At det handler både om at du er med å ta oppvasken, fordi det er noen som tømmer søpla vår her ute - det er en oppgave i samfunnet, ikke sant. Og du trener deg til å ta valg, også i fagene [...] men det viktigste for meg der, er at elevene *faktisk* blir tatt med på råd (Hanna-P).

Hanna (P) forteller altså at de på denne skolen har en tanke om at demokratisk deltagelse og medvirkning også bør foregå i praksis. Slike praktiske gjøremål for fellesskapet, som også kan være for eksempel matlaging, er altså oppgaver alle på skolen har ansvar for å bidra med og slik bidra til et demokratisk fellesskap. I tillegg forteller Hanna (P) at det som er det viktigste for henne er at elevene blir tatt med på råd. Dette rådet forklares i intervjuene fra privatskolen som saksmøter der både barn og voksne har én stemme hver, og at de på denne måten sammen kommer frem til avgjørelser for fellesskapet. En slik måte å tenke om og gjennomføre medvirkning og demokrati, kan ses i lys av teori om at skolen ses som en institusjon for sosialisering og demokratiet som samfunnsform (Biesta, 2017; Biseth, 2014, se kapittel 4.4.2). I en slik tankegang vil ikke skolen bare være et sted der kunnskap og ferdigheter skal tilegnes, men et sted for sosial læring og kompetanse. At elevene tas med på råd vil derfor kunne være i tråd med Dürs (2004) modell om demokratiske elementer i læringsprosessen (referert i Biseth, 2014, s. 29). I tillegg kan det at elevene, og for så vidt også de voksne, tas med på råd (saksmøter) ses i lys av formålsområdet *subjektivering* (Biesta, 2017, se kapittel 4.4.2). Ved at alle har hver sin stemme og mulighet til å argumentere for og i mot avgjørelser som angår den enkelte og fellesskapet, har elevene mulighet til å opptre og eksistere som subjekter. Dette kan derfor ses som en forståelse av medvirkning som tar utgangspunkt i elevene som individuelle subjekter som har frihet til å handle, i møte og samspill med andre. En slik tilnærming til medvirkning, demokrati og praksis kan være et eksempel på at man handler ut fra definisjonen av demokrati som levesett, og en praktisering av utdanning *gjennom* demokrati.

5.2 Barnesyn og holdninger til medvirkning

I forbindelse med medvirkning vil det være hensiktsmessig å si noe om lærernes (de voksnes) holdning til elever (barn). Med min bakgrunn som førskolelærer, mener jeg det er interessant å ta i betraktning hvordan ulike holdninger kan ha innvirkning på barnesyn og medvirkning – hvorvidt man har et lukket eller åpent blikk (Johannesen & Sandvik, 2008). Dette fordi at dersom elever, eller barn, skal kunne medvirke og uttrykke seg om saker som angår dem, er det nødvendig med lydhøre voksne som tar på alvor det barna uttrykker. Ovenfor har jeg vist til noen sitater som, ut fra mine tolkninger, kan oppfattes som en forståelse av medvirkning som begrenset til innspill i faglige avgjørelser i form av vurderingsform og arbeidsmetoder, og som slik sett kan sies å i stor grad være lærerstyrt. Under viser jeg et sitat som også illustrerer at det er læreren som har myndighet til at elevene får medvirke. På spørsmålet om elevene har noen form for medvirkning svarer Per (O):

Nei. Når det gjelder på selve undervisningsformen [...] i forhold til hvordan de jobber med stoffet, så kunne vi nok være flinkere på det. Det ser jeg. Litt avhengig av hvordan gruppe du har, litt sånne ting, i forhold til hva du kan sleppe løs og ikke. Altså, det er [...] mange ting som skal vurderes. Men det er klart at, det er jo noe man sikkert kunne vært flinkere på [...] for å kanskje få enda mer elevengasjement. [...] Det er ikke alltid man føler at elevene har så mange tanker rundt ting, da. Det er i en alder på ungdomsskolen hvor det kanskje er vanskelig å være den som sier så mye [...] det er lettere å følge majoriteten enn å skille seg ut og ha så mange meninger om ting, så det er ikke alltid det er så lett bestandig, på sånne ting, i hvert fall. Å få tak helt på...ja, den medvirkninga da. Selv om det hadde jo vært ønskelig, selvfølgelig (Per-O).

Dette sitatet viser en umiddelbar respons på at elevene ikke har noen medvirkningsmulighet i undervisningen, ved at det første, spontane svaret fra Per (O) var; ”Nei”. Han uttrykker likevel et ønske om å arbeide mer med å inkludere elevene i undervisningen, og at dette kanskje kunne ført til mer engasjement fra elevenes side. Samtidig sier han at det ikke er så lett å få til medvirkning, fordi at han opplever at elevene ikke har så mange tanker rundt ting og at de ikke tør å skille seg ut med egne meninger. På en side kan dette forstås som at Per gir uttrykk for et ønske om at elevene nettopp kan medvirke ved å hevde sine meninger i klassen, noe som kan tolkes som at han gir uttrykk for et ønske om en mer dialogbasert undervisning (Freire, 1970/2003, se kapittel 4.1.1 og 4.2.1). Men det uttrykkes at dette blir vanskelig både fordi elevene ikke tør å skille seg ut fra majoriteten og at de ikke alltid er like reflektert. Per (O) sier at det kan være vanskelig i arbeid med medvirkning fordi det ikke alltid virker som at elevene har så mange tanker rundt ting, slik at elevgruppen må vurderes i forhold til «hva du kan sleppe løs og ikke» (Per-O). Et interessant aspekt å belyse her, er måten Per ordlegger seg på, som gir

uttrykk for og dermed mulighet for å tolke, hvordan hans forestilling om elever – hans *barnesyn* – kan være. Denne måten å ordlegge seg på om elevgruppen kan tyde på at Per (O) ikke har stor tillit til at han kan gi elevene noe mer handlingsrom, og slik sett at undervisningen kun kan foregå innenfor faste rammer. Samtidig utgår dette fra hans erfaringer med forskjellige elevgrupper. Det er dermed mulig at han har opplevd noen elever som mer fornuftige, eventuelt mer pliktoppfyllende, enn andre, og dermed lettere ‘å sleppe løs’. Allikevel kan en mulig tolkning av dette være at det kan handle om en mangeltenkning om at elevene enda ikke har nådd ‘målet’ om å bli voksne (jf. kap. 5.2.1), og at elevenes meninger og kompetanser ikke ilegges tilstrekkelig verdi og mening.

Tidligere i dette kapittelet, i forbindelse med det innledende sitatet fra Espen om dialog, trakk jeg frem begrepet subjektivering. Dette sitatet fra Per kan også ses i lys av Biesta (2006) og hvilket syn man har på den demokratiske person, dermed også hvilke muligheter elevene har til å opptre og eksistere som egne subjekter – altså *subjektivering* (Biesta G. J., 2017). Spørsmålet i dette tilfellet blir derfor om dersom lærere og ledere befinner seg innen en mangeltenkning, med et lukket blikk for det kompetente barnet (eleven), hvorvidt det er mulig for eleven å lære om seg selv i møte med andre, samt å bringe sine egne ‘begynnelser’ til verden, med sin unike identitet intakt (jf. kapittel 4.4.2). Med et lukket blikk kan det også være fare for å begrense det psykiske rommet elevene har til å uttrykke seg, noe som er viktig for medvirkning (Bae 2006, refert i Johannesen & Sandvik, 2008). Å begrense det psykiske rommet kan være med å begrense individets originale intellekt og hindre det fra nye, friske, førstehånds oppdagelser som bidrar til kreativitet og intellekt. Slik sett, kan man si at en mangeltenkning rundt barn og medvirkning kan bidra til å svekke barnets mentale innstilling og intellekt (Dewey, 1930/2008). Dette kan resultere i at utdanning først og fremst vil kunne dreie seg om masseproduksjon av den kunnskap som ses på som det viktigste, som for eksempel i læreplaner og samfunnet forøvrig. Dersom det er slik, vil det kanskje ikke være mulig for elever og lærere å samarbeide som to subjektive parter i en dynamisk prosess som medskapere av kunnskap, frigjøring og et rikere menneskeverd (Freire, 1970/2003)? Satt på spissen, kan dette strekkes til at man begrenser elevenes ytringsfrihet, noe som da har ført til at man har gjort overtredelser i forbindelse med både Barnekonvensjonen (FN, 1989) og norsk lov (jf. Opplæringsloven). Ja, kanskje en slik mangeltenkning kan føre til at man som lærer er usikker på «hva man kan slippe løs og ikke» (Per-O) og dermed ha liten tillit til at elevene kan ‘gis’ muligheter til å medvirke?

5.2.1 Maktposisjoner og bevisstgjøring

Ved å sette barn-voksen i et motsetningspar vil barnet settes i en «underpriviligert posisjon [og den voksne som] den dominerende parten» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 12). I et slikt motsetningspar vil barnet kunne bli definert ut fra hva det vil si å være voksen. Slik rettes fokus mot hva barnet enda ikke er, med 'voksen' som utviklingsmålet. Medvirkning handler også om reforhandlinger om eventuelle endringer av voksenrollene og samhandlingsmønstrene mellom generasjoner (Vestby, 2003, jf. kapittel 2.3). Dersom en slik reforhandling skal være mulig, handler dette også om hvilken holdning man har til barn – om man i det hele tatt ser en reforhandling som en mulighet, og er villig til å forstyrre forestillingen om barn-voksen relasjonen som et motsetningspar. Hanna (P) forklarer hvordan de på privatskolen forsøker å imøtekomme dette:

Vi bruker Paulo Freire en del, og det han kaller dialogisk pedagogikk. Det er jo sånn at jeg sitter jo med mye mer kunnskap enn de fleste av elevene våre, og når jeg snakker for eksempel på et saksmøte, så er jeg vant til å prate i forsamlinger, så jeg har masse fordeler som barna ikke har. [...] så jeg har en maktposisjon, selv om jeg også bare har én stemme, så har jeg en retorisk makt. Jeg kan ikke late som det ikke finnes. [...] Jeg er forplikta i forhold til [skolens navns] verdier og manifest til å gå mange runder med meg selv og med kollegiet, om jeg bruker den makta i tråd med det vi skal kjempe for (Hanna-P).

Hanna (P) forteller at de arbeider med dialogisk pedagogikk, og ut fra dette har et fokus på at de voksne er i en maktposisjon ovenfor elevene. Hun snakker om en retorisk makt som hun ikke bare kan late som at hun ikke besitter. Dette gjelder for eksempel på saksmøtet, og hun forteller i intervjuet at det er viktig at de voksne er seg bevisst på sine kunnskaper om for eksempel argumentasjon, slik at ikke de 'overkjører' barna fordi de voksne er i en maktposisjon til å kunne gjøre dette. Myndiggjøring og maktforskyvning¹⁶ handler om at aktøren gis, og må ta, ansvar. Ved å verdsette aktørens innsikt, erfaringer og opplevelser av egen situasjon, gis aktørene verdighet og får slik en mulighet til å endre eller forbedre situasjonen. Ved å gi ansvar gir man verdighet til en rolle (for eksempel elevrollen) med en forventning om at aktøren(e) har nødvendig kapasitet og evne til ansvar (Vestby, 2003, s. 59 og 60). Dette vil også kunne ses i lys av 'dialog og bevisstgjøring' (se kapittel 4.1.1), som nettopp handler om, slik Hanna (P) forteller, å bruke dialog som en utdanningsstrategi for elevenes kritiske samfunnsbevissthet og bevisstgjøring – *conscientização* (Freire, 1970/2003). Ved å belyse elevenes rettigheter gjennom

¹⁶ På engelsk brukes ordet 'empowerment'.

dialog og refleksjon, der både lærere og elever bidrar og lærer, utfordrer man den dominante utdanningsdiskursen (Darder, Baltodano, & Torres, 2009). Ungdommens selvforståelse berøres av om deres innsikt og kunnskap defineres som gyldig for innordningen av skolefellesskapet, eller om det blir oversett og bagatellisert av de voksne. Elevene blir fratatt sin subjektposisjon dersom deres kunnskap og erfaring ikke blir tillagt mening og anerkjent som gyldig og relevant for skoleutvikling (Vestby, 2003, s. 59 og 60). Gjennom dialog og refleksjon kan man bidra til elevenes myndiggjøring og evne til å omforme og forbedre egen situasjon, i tillegg til at de gis en subjektposisjon. Hanna forklarer at hun har en forpliktelse som leder sammen med kollegiet om hele tiden å reflektere rundt hvordan de bruker den makten de innehar, for å sørge for at det de «skal kjempe for» blir ivaretatt. Hanna forteller at det de kjemper for er opplæring og utdanning, men også for elevenes mulighet til reell medvirkning. Med utgangspunkt i dette, ved at de arbeider med bevissthet og har stort fokus på å inkludere elevene i avgjørelser, kan det se ut til at de på privatskolen arbeider med medvirkning gjennom maktforskyvning i barn-voksen relasjonene. I tillegg kan det virke som at de arbeider ut fra et barnesyn som tar utgangspunkt i en kompetansetenkning.

5.2.2 «Den her grunnholdninga, den tenker jeg er veldig viktig»

Diskurser¹⁷ rundt medvirkning preger de voksnes barnesyn og holdninger og kan virke åpne eller lukkede ved at «diskursenes relevans når det gjelder medvirkning, ligger i deres mulige virkning på de voksnes blikk» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 13)¹⁸. Pål, læreren på privatskolen, forteller at de har fokus på en grunnholdning til arbeidet deres:

Den her grunnholdninga, den tenker jeg er veldig viktig, og den jobber jo vi med på mange måter på skolen her også. Så den grunnholdninga som skal være demokratisk, der man hører på og lytter til elevene og tar de med på avgjørelser. Så langt det er mulig og forsvarlig da. Det er en del ting som vi ikke får lov å ta de med på, og som selvfølgelig ikke er lett å skulle avgjøre heller, hvis ikke du har erfaring, ikke sant. Men, den grunntanken tenker jeg er viktig (Pål-P).

Pål (P) nevner altså at de har en demokratisk grunnholdning som skal ligge til grunn for undervisningen og praksis. Denne holdningen går ut på at de voksne skal lytte til elevene og at

¹⁷ Diskurs kan forklares som 'drøfting' eller 'samtale' (Pihl, 2010). «En dominerende diskurs [setter] grenser for hvordan vi kan forstå et spesifikt fenomen» (Focault, 1999, referert i Pihl, 2010).

¹⁸ I boken *Små barn og medvirkning – noen perspektiver* (Johannesen & Sandvik, 2008) retter forfatterne fokus mot holdninger til og forestillinger om mindre barn og barnehagepedagogikk. Jeg mener at dette allikevel kan ha overføringsverdi til ungdomsskolen, siden det også i denne forbindelse dreier seg om barn og medvirkning.

elevene tas med på avgjørelser så langt det lar seg gjøre, og er forsvarlig. Mye av denne deltagelsen er lagt til saksmøtene og ungdomsmøtene, noe Pål mener er med på å skape engasjement rundt avgjørelser som skal tas. Det oppleves at elevene merker at de har «[...] noe de skulle ha sagt» (Pål-P), på grunn av at skolen er organisert med disse møtene, med et aktivt fokus på elevmedvirkning. Han har også «[...] helt klart inntrykk av at [elevene] føler at de har rett og krav på å være med å bestemme. Det kan de jo påpeke også, hvis de føler at vi ikke har hørt dem eller trukket de inn. [...] De har mer medbestemmelse enn de har på en vanlig skole, det har de jo her» (Pål-P). Pål ordlegger seg altså med at elevene har «rett og krav på» å ha medbestemmelse, og at elevene i stor grad er klar over dette og at de ved å kunne påpeke at de ikke har blitt hørt, vet at det er rom for å diskutere avgjørelser og urettferdigheter. Igjen vil jeg vise til Espen (O) som sier at «de skal jo prøve å ha en medvirkning» (Espen-O), og Per (O) som snakker om «den medvirkninga». Dette til sammenligning med Pål (P) som sier at det viktigste er «den grunnholdninga som jeg mener skal være demokratisk, der man hører på og lytter til elevene, og tar de med på avgjørelser» (Pål-P), samt at elevene har rett og krav på å bestemme. Diskurser og holdninger kan ha konsekvenser for barns muligheter til å medvirke, både i det fysiske og psykiske rommet. I en kompetansediskurs blir barna sett som kompetente mennesker og bidragsytere, med egne «meninger, intensjoner og viljer» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 14), der de voksne har ansvar for å være lyttende for slik å kunne ta barnas opplevelser i betraktning i planlegging og gjennomføring av pedagogisk praksis. Dette betyr ikke at barn skal tillegges å være kompetente i ett og alt eller å tenke at barn ikke behøver veiledning til utvikling av økt kunnskap. Det handler allikevel om å ha et syn på barn som kompetente aktører. I denne forbindelse blir det viktig å presisere at det også for voksne er nødvendig med kunnskapsheving innen flere felt fra tid til annen (Johannesen & Sandvik, 2008). Det kan her vises til en forskjell på ordlyden i de ovenfor nevnte sitatene, og ut fra dette kan det muligens antas at det kan være forskjell på fokus og holdninger til medvirkning mellom de offentlige skolene og på privatskolen. Med utgangspunkt i Pål (P) sitat kan det se ut til at de på privatskolen handler med et barnesyn ut fra en kompetansediskurs. Samtidig er det ikke slik at de på privatskolen aldri opplever utfordringer. Pål gir uttrykk for at de jobber mot at elevene skal ha høy grad av medvirkning, men at det også kan være utfordrende å involvere elevene i alt. Han forteller om ett tilfelle hvor elevmedvirkningen viste seg spesielt vanskelig:

Vi prøver jo å trekke de inn...men der er det jo igjen; vi skulle gjerne gjort det enda mer. Vi har gjort noen prøveprosjekter på det, på å fullstendig trekke de inn i alt. Men du kan jo bomme litt der. For noen år siden så prøvde vi en sånn mer eller mindre; *her er et kompetansemål; hva skal det ende opp med?* Da brukte vi veldig lang tid på det.

Det var nok fordi det var litt for åpent, det skulle nok ha vært mer strukturert. For det er vanskelig å skulle planlegge og vite hva det er som bør inn her, og hvordan det kan vurderes og sånn. De vet en god del, og deler av det er det veldig fint at de er med på (Pål-P).

I likhet med slik lærerne på de offentlige skolene uttrykker, viser også sitatet fra Pål at det ikke alltid like lett å arbeide med medvirkning på en måte som omfatter at elevene deltar i alt. På tilsvarende måte som på de offentlige skolene, har de også her kompetansemål som skal nås, og det er derfor nødvendig med struktur for å kunne planlegge og vurdere elevene.

Holdninger og forestillinger om medvirkning og barnesyn kan også utdypes gjennom Paulo Freire og teorien om «bank-oppfatning» av undervisning (Freire, 1970/2003, jf. kap. 4.2.1). En kompetansediskurs ser på eleven som kompetent til å være medskaper av sin egen tilværelse. En bank-oppfatning av undervisning ser eleven som et tomt kar som må fylles opp for å bli et fullendt menneske. Slik kan dette ses i sammenheng med mangeldiskurs – en mangeltenkning som kan være med på «å lukke blikket for barnas ulike uttrykk og kompetanser» (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 16). Innen en mangeldiskurs hviler fokuset på det eleven ikke kan og enda ikke har tilegnet seg av kompetanse, målt opp mot normal kompetanseutvikling sett ut fra gitte, universelle normer. I skolesammenheng vil dette kunne være fokus på kompetansemål i læreplanen som enda ikke er nådd, og dermed et syn på eleven som å ikke være kompetent nok til å kunne virke med som aktør i eget liv. De er jo ikke ferdig utviklet, så hvordan kan de vite hva som skal til for å medvirke...? I sammenheng med en slik «uferdighet» er det, i følge Freire (1970/2003) nettopp dette kritiske refleksjoner skal bidra til – forståelse for at mennesker er uferdige vesener i en uferdig virkelighet (se kapittel 4.2.1). Det kan se ut til at det på privatskolen finnes en holdning til og forståelse av medvirkning som er preget av kompetansetenkning og et åpent blikk for elevenes medvirkningsmuligheter. Allikevel kan det virke som at de også der har utfordringer med å nå kompetansemål i tillegg til å gi elevene mulighet til stor grad av medvirkning, selv om de prøver med en forskjellig organisering enn hva den offentlige har. Med dette som utgangspunkt kan det dermed rettes et kritisk blikk mot Kunnskapsløftet (2006) og de omfattende kompetansemålene som kan se ut til å virke begrensende for elevmedvirkningen. Kanskje er det slik at en læreplan utviklet på grunnlag av PISA-resultater der det viktigste målet er å styrke elevers prestasjoner (Stray, 2010), bidrar til å opprettholde en motsigelsesfylt lærer-elev-relasjon samt en oppfatning av undervisning som bank-undervisning (Freire, 1970/2003)? At det mest retningsgivende for den pedagogiske praksisen blir kunnskapsnivå trukket ut fra resultater av elevtester, og at lærerne på denne måten

må rettferdiggjøre metoder og pedagogisk praksis (Lowe, 2007 i Stray, 2010, s. 222-223), kan være problematisk ved at det gis svært begrensede handlingsrom for elevenes påvirkningsmuligheter i undervisningens tema og innhold.

5.3 «[Det] hjelper fint lite hva jeg synes er viktig. Jeg har et arbeidsoppdrag, og det er Kunnskapsløftet»

Informantenes forståelser av deres demokratiske mandat

Skolen er en arena for læring og kunnskapstilegnelse, i tillegg til å bidra til oppdragelsen av medborgere og samfunnsdeltagere – og er derfor i tillegg et politisk redskap (Stray, 2011). Det lærerne og lederne sier om sitt og skolens demokratiske mandat, kan si noe om hva de legger til grunn for sin pedagogiske praksis. I kapittelet om oppgavens bakgrunn (se kapittel 2.0) ble det gjort rede for skolens demokratiske mandat og for skolen som demokratisk institusjon. Et av intervju spørsmålene var hva lærerne og lederne mener skolens og eget demokratiske mandat innebærer. To av lærerne, Espen og Frida, vektlegger Kunnskapsløftet (2006) og kompetansemålene for samfunnsfaget når de forklarer sitt demokratiske mandat:

Mandat... Jeg [...] sjekker kompetansemålene i faget. Så det som står i Kunnskapsløftet er det jeg gjør. [...] Som lærer så [...] hjelper det fint lite hva *jeg* synes er viktig. Jeg har et arbeidsoppdrag, og det er Kunnskapsløftet. Det er greit å styre seg etter kompetansemålene, for det er det [elevene] skal måles i (Espen-O).

Ja, det står vel i den generelle delen av læreplanen, at den skal oppdra barn og ungdom til å bli demokratiske medborgere. [...] at de skal bli aktive deltagere i demokratiet. [...] det er jo å promotere demokratiet som styreform. [...] Å være bevisst på å lære elevene verdien av demokratiet, som styreform, og også gi de redskaper sånn at de kan bli demokratiske medborgere (Frida-O).

Læreplanen og den generelle delen blir altså lagt til grunn for det som styrer lærernes mandat i opplæringen. Av Frida (O) blir det trukket frem som at 'den' [generelle delen] skal oppdra barn og ungdom til å bli demokratiske medborgere og aktive deltagere. Lærerne sier altså at det handler om å promotere demokratiet som styringsform, og å være bevisst på å lære elevene verdien av et demokrati som styreform, fordi det er dette elevene skal måles i. Den teoretiske opplæringen av elevene kan slik sett sies å bli vektlagt i lærernes forståelse av deres demokratiske mandat. Det handler om å lære hvordan et demokrati fungerer som system, og å gi elevene en grunnleggende forståelse for demokratiske kjennetegn og om hva et demokrati

er. I intervjuet med Marta (O), lederen på den ene offentlige skolen, ble det nevnt ytringsfrihet og religionsfrihet, om hvilke rettigheter man har, i tillegg til det norske stemmesystemet – samt at det i praksis dreier seg om at elevene erfarer at de har påvirknings- og medvirkningskraft (se kapittel 7.1). Berit (O), den andre lederen, trekker frem at det er viktig å lære å tenke selv og reflektere:

At de skal læres opp til å kunne tenke litt selv. Og at de kan kunne delta i samfunnet. Som leder [er det] der [fra den generelle delen] jeg kanskje i størst grad er med å påvirke. Mm. Uten at jeg har noe helt konkret eksempel på det nå, men så tenker jeg at det å bli gangs menneske, det er på et vis mitt mandat (Berit-O).

[Mandatet] er jo å få de til å tenke selv og reflektere over samfunnsmessige problemer og ta stilling til det, basert på sine egne meninger. Er det jeg legger i det (Eirik-O).

Hanna (P), lederen på privatskolen forklarer sitt mandat på denne måten:

Er vi sikre på at ikke vi voksne tar avgjørelser som egentlig skulle vært drøfta i fellesskap? Det ligger i mitt mandat, å være vaktbikkje for sånne ting som det. Komme til lærermøtet og si; dere, vi kan ikke bare bestemme dette her, dette må vi ta på saksmøtet først. Så når du spør om hva er mitt mandat, så blir det egentlig å – jeg skal ikke gjøre dette alene, for det ville jo være direkte udemokratisk – men min oppgave er å koordinere og sørge for at det er rom for disse diskusjonene og workshopene og planleggingsmøtene. Sånn at vi har den helhetlige modellen da. At det er i team, det er i møtene og det er i morgensamlingene, og det er når vi spiser (Hanna-P).

Hanna gir uttrykk for at det demokratiske mandatet på deres skole på en måte er dobbeltsidig. Det ligger mange juridiske føringer i opplæringsloven og i Kunnskapsløftet, både i generell del og i de spesifikke fagplanene. Disse må de følge, og dette skal bidra til å utvikle elevene til å bli demokratiske borgere. Dette er altså i stor grad i likhet med det intervjupersonene fra de offentlige skolene uttrykker. Forskjellen her er at de på privatskolen i tillegg har et egen skriv, og ut fra dette har lederen et oppdrag om å kvalitetssikre, slik Hanna forklarer det. Leders oppgave i forbindelse med det demokratiske mandatet, er å sørge for at avgjørelser blir tatt i fellesskap, og at dette også implementeres i undervisningen ellers. Læreren, Pål (P), sier at ”det vi skal gjøre er jo å gjøre [barna] til demokratiske borgere” (Pål-P). På privatskolen har de altså, det tidligere nevnte skrivet, som i tillegg til opplæringsloven og kunnskapsløftet utgjør deres mandat. Dette skrivet ligger til grunn for deres demokratiske og pedagogiske praksis, og gjennom dette har de et uttalt fokus på den praktiske gjennomføringen.

I utdanning *for* demokrati er sosialisering ett av formålene med utdanning, og handler om demokratiet som samfunnsform og det å leve sammen i et sivilisert, moderne samfunn (Biesta, 2017). Sosialisering i et progressivt utdanningsperspektiv kan beskrives som demokratisk kompetanse og utdanning *for* demokrati, som tar sikte på å gjøre barn til dannede medborgere. Ved en slik tenkning om utdanning kan man se sosialisering som danning – å utvikle refleksjonsevne over rammer man befinner seg i og forutsetninger som blir satt for disse rammene. Danning handler i så måte om å utvikle dømmekraft, selvbestemmelse og fornuft – om danningen av mennesker som stiller spørsmål ved normer og reglers legitimitet og bevissthet om at disse ikke er naturgitte (Hestbek, 2014, s. 46). I et konservativt perspektiv på sosialisering er hovedambisjonen å vedlikeholde enkelte sosiale, kulturelle, politiske eller religiøse tradisjoner. En slik tenkning kan knyttes til sosialisering som tilpasning, der man i liten grad stiller spørsmål om dominerende makter i samfunnet og hvordan sosiale ulikheter i utdanning, arbeids- og samfunnsnivå reproduseres (Hestbek, 2014, s. 46). I denne forbindelse vil det være hensiktsmessig å spørre hvorvidt det er danning eller tilpasning som skjer i skolen. Heller ikke kun om *elevenes* tilpasning eller danning, men også om *lærernes*. Altså om lærernes profesjonelle sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 135). Lærere som uttrykker at de ikke vet hva elevene ‘får lov’ til å medvirke i eller påvirke, i tillegg til at de ikke vet hvordan elevrådsmøter eller møter med ledelsen foregår, kan muligens anses som å være profesjonelt *tilpasset* i større grad enn profesjonelt *dannet*. Analysering og drøfting av skolens innhold og perspektiv kan bidra til forståelsesrammer for hvordan og hvorfor skolen reproducerer sosiale forskjeller. Hvordan skal en lærer som i større grad tilpasser seg et byråkratisk system til fordel for selv å stille kritiske spørsmål fra profesjonell overbevisning (Hestbek, 2014, ss. 52-53), kunne utdanne elever *for* og *gjennom* demokrati? I denne forbindelse kan man stille spørsmål ved hvilken type borgere man ønsker at den demokratiske undervisningen skal fremme (Westheimer & Kahne, 2004; jf. også Lorentzen & Røthing, 2017). Hvilken type borgere ønsker vi å utdanne, og hvilke typer lærere ønsker vi at skal gjøre det? *Tilpassede* eller *dannede*? Rettferdighetsorienterte borgere som stiller kritiske spørsmål ved systemer, eller de med en type lydighet og lojalitet der demokratisk kompetanse står i fare for å bli undergravd (Lorentzen & Røthing, 2017)?

6.0 Motivasjon, mening og medvirkning i undervisningen

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte informantenes svar på om de jobber med undersøkende og samarbeidende arbeidsmetoder i undervisningen, og at slike arbeidsmåter kan stimulere til (kreativ) tankegang, førstehånds oppdagelser, selvstendighet og det å ta initiativ, samt til elevenes personlige dømmekraft. I tillegg til at det kan være en måte å stimulere til kritisk tenkning, noe vi senere i oppgaven vil se at informantene vektlegger som viktig i demokratiundervisningen (se kapittel 7.1). Temaene i dette kapitlet er knyttet til hverandre, derfor vil noen av de samme teoretiske perspektivene berøres i flere av underkapitlene.

6.1 Erfaringsbasert og deltakende undervisning

Medvirkning og deltagelse handler om motivasjon og erfaring, og jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne legger til rette for dette. I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte informantenes forklaringer på hvordan de på deres skoler benytter seg av samarbeid og undersøkende læringsformer i sin undervisning. Eirik (O), som er lærer på en av de offentlige skolene, forklarer det slik:

Ja, altså, vi har jo mye gruppearbeid hvor de undersøker. [...] Gjerne over en to-tre timers økt, som ikke blir så omfattende. Hvor de da får en oppgave å undersøke et eller annet og samarbeide og utveksle tanker og ideer om det. Men akkurat hvordan de løser dette her, pleier å stå veldig åpent for elevene. [...] Det er deres egne tanker og at de skal ta stilling til ting som er viktig. Ikke bare komme med et eller annet oppgulp som de kan finne i boken (Eirik-O).

Eirik forteller at innenfor de rammene han har satt, får elevene stor frihet til å velge *hvordan* de vil løse problemstillingen(e) han har gitt dem. Ved å ha krav om å bruke flere forskjellige kilder (han påpeker mer enn for eksempel kun Wikipedia), mener Eirik (O) at elevene ser at det er mange muligheter til å innhente og å tolke informasjon. Han mener at det i dag er så mye informasjon å få tak i, slik at kanskje den viktigste delen er at de selv begynner å finne måter som er hensiktsmessig å hente informasjon og undersøke på. Men, han understreker at det er han som lærer som bestemmer temaet og gir elevene en problemstilling. Per (O) forteller at de

benytter seg av en del selvstudier, der elevene skal finne og behandle informasjon, og at de er i en brytning i hvordan undervisningen organiseres, der elevene forbereder mer hjemme, og at det er mer veiledningsrettet på skolen. Espen (O) forteller at han tror det er mye variasjon på arbeidsform i undervisning, men at prosjektformen ikke brukes mye i dag. Gjennom undersøkende oppgaver, som informantene forteller om, kan elevene få erfaringer med å innhente informasjon og ta stilling til dette gjennom egen tolkning. Dette kan ses i sammenheng med erfaring som kan være som en kombinasjon av et aktivt og et passivt element der det aktive handler om å prøve, eller eksperimentere, for deretter å gjennomgå konsekvensene – det passive elementet (Dewey, 1916/1944). Vi gjør noe, noe skjer i retur og vi oppdager sammenhengen mellom handling og konsekvens, nettopp gjennom å erfare og prøve. Det aktive elementet av erfaring – å prøve – fordrer forandring, men en slik forandring vil være en nokså meningsløs overgang dersom det ikke innebærer en bevisst forbindelse til de etterfølgende konsekvensene. Når den etterfølgende forandringen av handlingen reflekteres tilbake til forandringen i oss, dess større er meningen av forandringen. Det er da man lærer (Dewey, 1916/1944).

Fra privatskolen forteller Pål at det mest tydelige eksempelet de har på undersøkende oppgaver, er at de hvert semester har et seks uker langt tverrfaglig prosjekt og fordypningsoppgave, der elevene undersøker og arbeider med en problemstilling innen et gitt tema. Pål forteller at de innleder prosjektet på denne måten:

Vi har en opplevelsesuke først, som [elevene] får være med og bli inspirert uten at de har fått vite tema i det hele tatt [...]. Der vi gir de inspirasjon på ulike måter da. Det kan være et skuespill eller at de får være med på å besøke et sted, eller det kan være alt mulig rart [...]. For at de skal bli litt nysgjerrig og gjerne litt provosert. [...] Og så avslører vi tema. [...] Vi setter opp et hovedtema, så får de jobbe frem [...] problemstillinger [...] i fellesskap [...]. Og under de hovedproblemstillingene, så kan de lage sine egne problemstillinger ut fra det de har lyst til å jobbe med. Da prøver vi å fokusere på at det skal være noe de ikke kjenner til fra før av. [At det] skal være noe nytt som de er litt interessert i eller synes virker spennende (Pål-P).

Dette er altså en forskningsoppgave som er bygd opp med utgangspunkt i en problemstilling eller hypotese, og inkluderer en forskningsdel, diskusjon, konklusjon og kildehenvisninger. Det fremstår også her, i likhet med de offentlige skolene, som at det er lærerne som bestemmer tema. En forskjell mellom det informantene på de offentlige skolene og det Pål (P) forteller, er at dette prosjektet varer i seks uker, og at det på denne måten er en mer omfattende fordypningsoppgave enn slik det fremgår fra de offentlige skolene. Allikevel er det, som sagt, lærerne som avgjør tema ut fra læreplanen, i likhet med slik de offentlige skolene gjør det.

Ordet 'elev'¹⁹ kan vise til en betydning om å være en som skal absorbere kunnskap, ikke som en faktisk deltager i fruktbare erfaringer. En slik oppfattelse skiller sinn og bevissthet, der sinnet er sett som det intellektuelle og kognitive, og bevisstheten blir sett på som en irrelevant og påtrengende fysisk faktor som ikke har noen sammenheng med hverandre (Dewey 1916/1944). Elevene får, som Eirik (O) forteller, oppgaver om å undersøke og ta stilling til noe han som lærer gir de. Ved at det er problemstillinger eller tema som lærerne *gir* eleven(e), kan eleven reduseres til en som skal absorbere kunnskap, ikke en som kommer opp med egen kunnskap. På en side kan dette ses i sammenheng med Freire (1970/2003) og den tidligere nevnte oppfatningen av bank-undervisning (se kapittel 4.2.1), der Freire fremstiller den motsigelsesfylte lærer-elev-relasjonen og bank-undervisning, som gjennom en rekke praksiser og holdninger opprettholdes, og på denne måten rettferdiggjør lærerens eksistens. Freire fremstilte denne relasjonen blant annet gjennom at det er «læreren [som] tenker, og eleven vies omtanke, [...] læreren velger og tvinger igjennom sitt valg, og elevene bøyer seg, [...] læreren er *subjektet* i læringsprosessen, mens elevene bare er *objekter* (Freire, 1970/2003, s. 44). En slik motsigelsesfylt relasjon kan ses som at elevene, gjennom lærerens handling, får en *følelse* av å handle, men at det i realiteten er læreren som handler, og elevene har følelsen av å handle. Elevene tilpasses slik det pensumet læreren velger (Freire, 1970/2003, s. 44).

På den andre side kan det at lærerne bestemmer tema, ses som nødvendig for at man skal kunne arbeide etter de kompetansemålene og kravene som er i læreplanen. Det at elevene får undersøke og samarbeide kan knyttes til erfaringsbasert og meningsfull læring. Ut fra det som er presentert ovenfor, kan det også være naturlig å anta at lærerne veileder elevene til å forstå og å øke sin bevissthet rundt læringsmålene, slik at de oppøver sin metakognitive kompetanse og forståelse av hvordan de gjennom aktiv deltagelse kan påvirke sine læringsprosesser. Dette kan være en måte å inkludere elevene i demokratisk opplæring, der de gjentatte ganger opplever mening ved å delta, og kan slik være med på å utvikle elevene til demokratiske medborgere (Madsen, Gustavsen, & Nylund, 2014, ss. 157-159). På denne måten kan elevene allikevel oppleve å være reelle deltagere i fruktbare erfaringer. Men, det er altså viktig at elevenes deltagelse er reell og meningsfull, slik at det fører til en betydningsfull opplevelse av deltagelse – og at dette ikke er noe som oppnås tilfeldig, eller at det ikke er tilfeldig hvilke elever som oppnår økt grad av bevissthet (Madsen, Gustavsen, & Nylund, 2014, s. 159 og 164) .

¹⁹ På engelsk: 'pupil' (Dewey, 1916/1948).

Espen (O) forteller om en annerledes tilnærming til undervisning, ved å ha fagdager. Han forteller at disse dagene kan oppleves som gode eller dårlige:

...det er ikke *dagen* i seg selv som er bra, det er *innholdet* i den dagen. Og det kommer jo...da er det jo lærerne som har brukt hodet der og. Så det er ikke alltid det treffer. Og når det ikke treffer så er jo den dagen like ræva som en annen dag. Eller knall. Så det må evalueres, og så finner man kanskje noe som funker som man kan bruke flere ganger da (Espen-O).

Dette prosjektet er, forteller Espen, en del av et nasjonalt prosjekt som kalles "Ungdomstrinn i utvikling". Ut fra hva Espen forteller kommer det frem at det er lærerne som også her står for planleggingen. Det kan allikevel tenkes at de planlegger ut i fra hva de har sett at elevene har vist interesse for, for å gjøre en slik dag mest mulig inspirerende. Espen forklarer nemlig at det er fokus på at *innholdet* i dagen skal være bra. Det er derimot ikke noe man kan vite, derfor evalueres dagen i etterkant noe som kan forstås om et ønske om å videreutvikle praksis. Dette kan anses som at lærerne er 'tøffe' nok til å tørre å prøve andre, mer kreative løsninger på undervisning, og å gjennomføre en ukjent og kanskje utrygg arbeidsmetode, der man ikke kan vite hva resultatet av undervisningen blir (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017). Dette kan ses som at lærerne også tør å stå i en usikkerhet og anerkjenne at utdanning innebærer en viss risiko, fordi man aldri med sikkerhet kan vite hva elevene kommer til å lære. Hva elevene lærer er ikke noe man kan måle og sammenligne i et perfekt samsvar mellom 'input' og 'output' (Biesta, 2014, s. 1). Kanskje har de en forståelse av at utdanning handler om å tenne en gnist, og ikke fylle et tomt kar?

En grunn til at det ikke brukes så mye elevinitierte temaer, i følge Per (O), er at de har stort fokus på å arbeide ut fra kompetansemålene. De har derimot også et annet prosjekt der det er mer valgfrihet:

Nei, nå ((hehe))...nå kjører vi jo veldig ut i fra de kompetansemåla, da, sånn at de...ja, eneste er [...] Vi får et prosjekt som vi bruker fra Leger uten grenser, og der er det jo mye mer åpent rundt hva de velger. [...] Men da kan de jo velge ulike måter å [presentere]. [...] De [kan] lage mange ting når de skal fremføre [det de] har valgt å jobbe med da. De kan lage blogg, de kan lage podcast, eller hva det heter for noe...det er så mange ting der. Og det og dekker jo en del av kompetansemålene. Så der har de en del valgfrihet (Per-O).

Prosjektet Per forteller om fra Leger Uten Grenser, er altså et tverrfaglig prosjekt som de bruker rundt 7-10 timer på. Her er det mer åpent med tanke på hva elevene kan velge av tema og

presentasjonsformer. Per forteller videre at han opplever at elevene liker denne arbeidsmåten godt, fordi de får brukt mange ulike styrker, fordi det er mer valgfrihet, og at det virker mer motiverende for elevene å finne stoff selv. I tillegg har de mulighet til å bruke andre presentasjonsformer enn hva de vanligvis bruker. Det at elevene får brukt sine forskjellige styrker, kan ses som en tilnærming til utdanning som fokuserer på de mangfoldige måtene hvert individ dannes (Biesta, 2006). I tillegg kan det ses som en forståelse av at intelligens er mangefasettert, rik, kompleks og høyst variert, altså at det finnes mer enn én form for intelligens (Howard Gardner, referert til i Sahlberg, 2018; Robinson, 2011). Dersom skole og utdanning tar sikte på å utvikle barns mange intelligenser, kan man hjelpe og veilede elevene til å oppnå yrkesmessige og akademiske mål som passer til deres spesielle intelligensspekter. Ved å benytte seg av ulike undervisningsmetoder og aktiviteter vil læreren kunne nå frem til flere elever, ikke bare de som klarer seg godt innenfor logisk og lingvistisk intelligens. Denne type veiledning kan føre til at elevene blir engasjerte og kompetente medborgere som evner å bidra konstruktivt i samfunnet (Sahlberg, 2018, s. 31). Slik Per (O) legger det frem, ser han at det er en del kompetansemål som dekkes også når elevene får ha mer valgfrihet, både i valg av tema og presentasjonsform. Et slikt prosjekt og arbeidsmåte Per (O) forteller om, vil kunne sies å ha sammenheng med utdanning som forbindes med subjektivering og kan bistå elevene med å finne sin egne stemme. Et sentralt spørsmål her vil da være hvorfor de ikke benytter seg av en slik arbeidsmåte oftere enn det som kommer frem i intervjuet med Per (O).

6.1.1 Vurdering og demokratisk deltagelse

Per (O) forteller at han opplever at elevene liker arbeidsmetodene de får bruke i prosjektet fra Leger Uten Grenser, men at slike arbeidsmetoder ikke brukes så ofte. Det kommer frem at det er fokus på vurdering og karaktersetting:

Ja da, det liker elevene veldig godt. Det prosjektet. [...] Det er jo noe med vurdering og, så man er nødt til å ha noe variasjon for å få satt en karakter som man føler at dekker [...] Samtidig som gruppe...ja, du vet grupper, da er det jo litt vanskelig å skille ut den ene og den andre. I forhold til karaktersetting, da. Så derfor er det greit å ha litt forskjellig type vurderings...hvis du er på vurdering da. Men arbeidsmåten liker jo elevene veldig godt (Per-O).

Per gir altså uttrykk for at det er utfordrende med gruppearbeid fordi man skal kunne vurdere og skille ut hver enkelt elev når det kommer til vurdering, og hva den enkelte har gjort og bidratt med. Vurdering var forøvrig noe alle lærerne la frem som viktig. Her kom det imidlertid frem at elevene kunne ha medvirkningsmuligheter i forbindelse med å bli enige om hva de skulle

vurderes i (Espen-O), at de kunne bli spurt om vurderingskriterier (Frida-O), og at de forsøker å tilpasse vurderingsmetoder til det elevene er komfortable med (i hovedsak skriftlig eller muntlig) (Per-O og Pål-P). Eirik (O) fortalte imidlertid at de for det meste gjennomførte vurderinger bestemt av lærerne på fagmøter, slik at det skulle bli så likt som mulig på tvers av alle klassene på trinnet. Det interessante aspektet her er altså det store fokuset på vurdering, i motsetning til å fokusere mer på selve læringsprosessen. Dette kan anses som at det er stort fokus på kvalifiseringsaspektet i utdanning, som selvfølgelig er viktig, men som ikke må ses som skolens eneste oppgave, der det kun er fokus på akademiske og målbare resultater (Biesta, 2017).

Det fremkommer altså av intervjuene at gruppe- eller individuelt arbeid i undervisning eller i prosjekter skal ende i at elevene fremfører eller presenterer noe, og at de skal bli vurdert. Er det et så sterkt fokus på vurdering at det ikke lar seg gjøre å oftere anvende arbeidsmetoder som elevene faktisk liker, og som kan bidra til engasjement? Slik som Per (O) forteller det, liker elevene godt den type prosjekt som de bruker, men at det er utfordrende med tanke på å sette karakter og gi vurderinger. Dette kan ses som at Per er svært opptatt av hvordan han skal klare å gi en vurdering, i motsetning til å være opptatt av å jobbe på en måte som kan føre til større engasjement fra elevene. Et sterkt fokus på vurdering og karaktersetning kan føre til at læring kun anses som arbeid, ikke som noe lystbetont, men som en kilde til angst (Gray, 2015). Det kan gjennom dette lages en kultur for sammenligning og konkurranse, som kan ende i engstelse for ikke å gjøre det bra nok eller henge 'etter' de andre (Gray, 2015). Det at elever til stadighet skal vurderes og sammenlignes kan bidra til å fremme skam, overmøt, kynisme og juks – ved at elevene blir overbevist om at det som teller mest i skolen er hvilken karakter de får, ikke selve læringen. Vurdering og karakterer blir ansett som en motivasjonsfaktor for å lokke, eller tvinge elevene til å gjøre noe de ikke ønsker, og kan føre til rangering. Følelse av skam og mindreverdiget oppstår når man presterer lavere enn sine medelever, mens de som presterer 'best' eller 'høyest' vil kunne frembringe følelse av stolthet og overlegenhet. Overlegenhet kan oppstå fra overfladiske prestasjoner der man har lært å føle overdreven stolthet over en god karakter, og kan føre til forakt for resten av elevgruppen som ikke har gjort det like bra. Forakt for resten av gruppen kan anses som forakt for demokratiske verdier og prosesser (Gray, 2015, ss. 72-73).

Et viktig poeng å presisere i sammenheng med vurdering, er at Per (O) og de andre lærerne arbeider ut fra politiske føringer, og at det derfor kreves et kritisk blikk mot styringsmaktene.

Lærere er også 'utsatt' for en stadig vurdering og sammenligning av resultater fra standardiserte tester som 'måler' lærernes produktivitet og effektivitet (Haugen, 2014). Dersom resultatstyring og en instrumentell utdanningsform får råde, der konkurranse og kortsiktig tilfredsstillelse (for eksempel belønning i form av karakterer), vil det kunne bidra til en 'predatory culture'²⁰ og sosial apati (Kalonaityté, 2014, s. 2). Sosial apati kan hindre den kritiske bevisstheten rundt sosiale hierarkier og dermed føre til lite utvikling av demokratiet. Eller at de som 'utvikler' demokratiet kun er de som er høyest på rangstigen.

6.2 Involvering av elever i gruppe- og individuelt arbeid

Det kan bli utfordrende for både gruppe- og individuelt arbeid dersom elevene ikke viser interesse eller engasjement for oppgavene de får. Eirik (O) gir uttrykk for at han opplever noen utfordringer ved gruppearbeid:

...men det er jo...en svakhet med det er...hvert fall i noen klasser...er jo at det er noen elever som tar på seg egentlig alt arbeidet, som ønsker god karakter og er veldig flinke. Hvor andre elever da får mulighet til å sette seg tilbake og slappe av. Så sånn som i år, så kommer vi til å bruke det mindre i forhold til muntlig eksamen, at alle skal sette seg godt inn i temaet. Jeg liker nok, på generell basis og gjøre sånne samarbeidsoppgaver over korte perioder. [...] For jeg føler at da er det ofte lettere at alle jobber enn hvis du gjør et stort arbeid hvor det til syvende og sist kanskje er et par elever som gjør veldig mye arbeid, mens andre slapper veldig mye av (Eirik-O).

Eirik gir altså uttrykk for at det er noen svakheter ved gruppearbeid fordi de elevene «som ønsker god karakter og er veldig flinke» ender opp med å gjøre alt arbeidet, og andre slipper unna med å «sette seg tilbake og slappe av» (Eirik-O). Han forteller at han på grunn av dette kommer til å bruke gruppearbeid mindre, slik at alle må sette seg inn i stoffet før de skal ha muntlig eksamen i 10.klasse. Eirik (O) forteller at han har erfart at prosjekter over lengre tid ender opp med at noen gjør mye, andre nærmest ingenting, derfor synes han at det er bedre med samarbeidsoppgaver over et par-tre økter fordi det da virker som at alle elevene på gruppene jobber med stoffet. Hva er det som gjør at noen elever «setter seg tilbake og slapper av» (Eirik-O), mens andre gjør alt arbeidet?

²⁰ 'Predatory culture' kan oversettes med 'rov-kultur'.

Til sammenligning med det Eirik (O) forteller, forklarer nemlig Pål (P) fra privatskolen at de har positive erfaringer med å arbeide med deres forsknings- og fordypningsprosjekt, over en tidsperiode på seks uker. I dette prosjektet får elevene velge om de vil utføre oppgaven i samarbeid med flere eller individuelt, og det kan tilpasses hvorvidt de må ha både en skriftlig og muntlig oppgave til slutt, eller en av fremstillingsformene. En problemstilling, sammen med erfaringer, er absolutt nødvendig for å kunne stimulere til tenkning. Derimot kan en problemstilling også være overveldende og føre til motløshet og hindre tenkning og utvikling (Dewey 1916/1944). Ved at Eirik (O) uttrykker at det er han som gir elevene problemstillinger, kan det tenkes at ikke alle elevene har fått en tilstrekkelig forståelse av temaet eller at de ser meningen med å løse problemet eller ved å få en god karakter. Dette kan derfor hindre at alle elever får vært aktive i undervisningen. Pål (P) forteller i intervjuet at de bruker god tid på problemstillingene, noen ganger en hel dag, og at denne til slutt godkjennes av lærerne. I arbeid med problemstillingene blir elevene veiledet i forbindelse med hva slags oppgaver de velger seg, og hvilket fag de retter seg inn mot – hva elevene bør tenke på å få med dersom de for eksempel velger en samfunnsfaglig rettet oppgave. En forskjell mellom det Pål (P) og Eirik (O) forklarer, i forbindelse med gruppe- og prosjektarbeid, kan derfor se ut til å være at de på privatskolen nettopp tar seg lenger tid, både med selve prosjektet og med å arbeide frem problemstillinger. Dette kan også være et sentral punkt, at elevene i større grad er mer involvert i å jobbe frem en problemstilling som de skal forske på, ikke at det er noe de får fra læreren, slik som Eirik (O) forklarer det.

Det Eirik (O) forteller om utfordringer i gruppearbeidet, kan oppfattes på en måte som at det er *de flinke elevene* som gjør alt arbeidet og *de andre som ikke bidrar*. Dette kan ses i sammenheng med viktigheten av elevenes opplevelse av mestring, motivasjon og mening. Dersom problemet er for overveldende, jobber man muligens ikke innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978, referert i Madsen, Gustavsen & Nylund, 2014, s. 161), der det er viktig å utfordre eleven, men også bidra til opplevelse av mestring (Madsen, et.al., 2014). Eiriks (O) løsning på utfordringene ved gruppearbeid er å ikke bruke det så mye, slik at alle må sette seg inn i tematikken. På privatskolen har de derimot erfaring med at de som kanskje ikke har produsert så mye tidligere, har fått gode resultater ved å arbeide med et fordypningsprosjekt, enten i gruppearbeid eller individuelt. Pål (P) forteller nemlig også at de har fått tilbakemelding fra tidligere elever om at de har hatt god bruk for en slik arbeidsmetode på videregående skole. Fra et perspektiv om at det kan ha noe med at de som ikke bidrar har vansker med forståelsen av problemet, kan man tilnærme seg denne utfordringen på en annen måte. Det kan nemlig være

hensiktsmessig nettopp å arbeide i grupper for å hjelpe elevene til å forstå den faglige tematikken (Madsen, et.al. 2014). I dialog og kommunikasjon med likeverdige deltagere kan elevene få umiddelbare tilbakemeldinger, i tillegg til erfaringer med deltakelse og aktivitet. For at det skal oppleves som et reelt samarbeid er det viktig at alle blir tatt på alvor og imøtekommet med sine innspill, slik at de ser nødvendigheten av å bidra. Det som da er viktig er at alle forstår innholdet. Ved å stille hensiktsmessige spørsmål som for eksempel «Hvorfor tror du det blir sånn? [...] Kan det hende at...?», i stedet for å gi direkte svar (Madsen, et.al., 2014, s. 160), kan en hjelpe elevene med å starte og utvikle den faglige samtalen. Dersom elevene behøver mer hjelp, eller gruppearbeidet ikke fungerer, vil det være lærerens oppgave å hjelpe til med dette.

På privatskolen forteller de at elever i 10.klasse i løpet av ungdomsskolen vil ha gjennomført det nevnte prosjektet fem ganger. På våroppgaven kan de derfor søke om å være mentorer for de yngre elevene. Informantene fra denne skolen gir uttrykk for at dersom elevene får en mentor de trives godt sammen med, fungerer dette veldig bra. Samarbeidslæring kan benyttes som en pedagogisk tilnærming og være til nytte for alle elever og er noe som kan brukes i flere fagområder. Denne metoden er en praktisk løsning som kan bidra til produktiv læring, med et mål om at faglige og sosiale læringserfaringer blir innordnet i klasseroms- og skoleaktiviteter (Sahlberg, 2018). Med dette menes at gruppearbeid ikke bare handler om å dele barna inn i smågrupper, men at det også arbeides frem avhengighet gruppemedlemmene imellom, noe som dermed innebærer at man i gruppen lykkes eller mislykkes *sammen* (Sahlberg, 2018). På privatskolen kan det se ut til at de arbeider med å inkludere elevene i hvem de skal samarbeide med, og at det er viktig at de trives sammen med den mentoren de skal jobbe med. Her gjør privatskolen noe annerledes enn de offentlige skolene, ved at de arbeider aldersblandet²¹. Ved at de eldre elevene hjelper de yngre ved å være skrivementorer, kan dette fungere som å utvikle deres forståelse av å være modne og omsorgsfulle mennesker, fordi dette naturlige instinktet av omsorg kan bli aktivert når man omgås de som er yngre enn en selv (Gray, 2015). På denne måten vil man kanskje også kunne fokusere mer på oppgaven som skal gjøres, enn på konkurransen som kan oppstå mellom jevnaldrende i slikt arbeid (Gray, 2015). Samtlige elever har også erfaringer fra å arbeide på en slik måte, og kan dermed ha tilegnet seg god forståelse

²¹ Jeg vil ikke gå nærmere inn på 'aldersblanding', men en interessant refleksjon om dette kan være hvorfor det å plassere barn i grupper basert på samme alder, anses som å være den eneste måten å gruppere dem på. Hva har de egentlig til felles, annet enn alder (Mintz, 2012)?

for arbeidet som skal gjøres. I tillegg har de selv jobbet frem en problemstilling i samarbeid med andre. På en slik måte vil kanskje elevene kunne tilegne seg mer erfaring ved deltakende undervisning og gruppesamarbeid, i motsetning til å bruke denne typen arbeidsmåte mindre. Dersom man i gruppearbeid har noen som ikke deltar, kan det altså tenkes at man ikke har arbeidet tilstrekkelig med å få til gjensidig respekt og solidaritet – eller avhengighet (Sahlberg, 2018), elevene imellom, noe som også vil være nødvendig for å tilegne seg ansvar for samfunnet en lever i (Biesta, 2006).

Også Espen (O) forklarer hvordan han har opplevd utfordringer med gruppearbeid:

Og noen ganger, hvis du i klasserom har mye...hvis det er disiplin...når jeg har tatt over en klasse som har hatt disiplinære problemer – det første jeg gjør er å stoppe gruppearbeidet som arbeidsform. Helt til man lærer seg hvordan man skal forholde seg til hverandre. Det er en kunst det og. Individuelt arbeid, jobbe sammen med én. Finne ut ting i gruppe, lære seg sånne ting (Espen-O).

Espen snakker altså om disiplinære problemer når det kommer til gruppearbeid, og at elevene først må lære seg hvordan de kan jobbe sammen for å kunne ha et fruktbart samarbeid, i gruppe eller sammen med én annen. Dette har sammenheng med det jeg ovenfor har drøftet om samarbeidslæring, der det handler om å skape gjensidig respekt og avhengighet i gruppen. Ut fra det Espen (O) forteller, kan det antas at det er dette han arbeider med når han forklarer at det er en kunst å lære seg både gruppe- og individuelt arbeid. Imidlertid snakker Espen (O) om disiplin og disiplinære problemer, noe som kan anses som en måte å opprettholde en form for undertrykkelse, der det er den autoritære læreren som skal ha kontroll, også over gruppearbeidet. Disiplin kan ses som å skulle trene elever opp til å innrette seg en praksis satt opp av lærere eller skoleledelsen, eventuelt utdanningspolitiske føringer – å skulle trene elevene opp til hva 'vi' mener er det rette og viktige for deres fremtidige suksess. Dette innebærer dermed en viss undertrykkelse av individets vilje, og kan anses som at utdanning er noe som gjøres 'mot' elevene (Gray, 2015, s. 50), i motsetning til 'av' elevene. Det vil selvfølgelig være vanskelig å arbeide og konsentrere seg i et klasserom preget av mye uro og bråk, og krever at det arbeides for å gjøre arbeidsmiljøet bedre. Allikevel vil det å bruke ordet 'disiplin', gi et uttrykk for at det anses som at det er noen elever, eller elevgruppen det er noe i veien med, i motsetning til å stille spørsmål ved *hva* som gjør at det er bråk og uro – om det kan være noe med undervisningen som gjør at det blir slik. Det vil kunne være hensiktsmessig for læreren å rette et kritisk blikk mot egen praksis.

Samarbeid mellom barn kan fremstilles som et prinsipp «om samarbeid mellom likeverdige» (Sundsdal & Øksnes, 2014, s. 66). Siden barn i mange tilfeller (i for eksempel spill eller leker) lager regler som skal følges, oppdager de at disse kan endres dersom alle er enige i det, og at regler ikke er noe de voksne kan pålegge de å følge (Piaget 1972, referert i Sundsdal & Øksnes, 2014). Ved 10-årsalderen starter barns bevissthet om at regler ikke er noe som er naturgitt eller uforanderlig. Når barn når denne alderen, ønsker de altså ikke lenger å bli styrt, men krever å få være med på og hørt i avgjørelser. De har nådd en samfunnskritisk bevissthet, der demokratiske holdninger har overtatt til fordel for å kun akseptere at makten sitter «hos de eldre bare fordi de er eldre» (Sundsdal & Øksnes, 2014, s. 67). Sett ut fra et slik perspektiv kan det altså tenkes at det Espen (O) opplever som disiplinære problemer egentlig er et uttrykk for at elevene selv ønsker å sette premisser for regler som angår dem. Ut fra en forståelse om at barn når en samfunnskritisk bevissthet, i tillegg til demokratiske holdninger, vil det kunne antas at bråk og uro kan være signaler om at de nettopp ønsker, eller krever, å inkluderes i avgjørelser – og at de faktisk er kapable til å komme frem til avgjørelser i samarbeid med hverandre, bare de gis sjansen. Elever som ikke opptre i samsvar med det som forventes av dem blir fort sett på som de som skaper uro (Øksnes & Sundsdal, 2014), det som av Espen (O) blir beskrevet som disiplinære problemer. Dette kan derimot anses som å være de elevene som ikke ukritisk innbefatter seg med ferdig avgjorte identitetsordninger, og som stiller spørsmål ved de maktposisjoner som råder i skolen og i samfunnet forøvrig. Slik sett kan dette faktisk være de elevene som muliggjør nye og annerledes måter å være på, og utvider feltet av muligheter – kanskje det er nettopp disse elevene som «gjør demokrati» (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 258)?

6.3 Motivasjon, engasjement og kreativitet i undervisningen

Det kan være verdt å reflektere over det store gapet mellom elevenes nysgjerrighet og trang til å stille spørsmål om ting utenfor skolen, og det påfallende faktum av nærmest fraværende nysgjerrighet i skoleemner (Dewey, 1916/1944). Eirik (O), på en av de offentlige skolene, forklarer hva han tror det ville vært mer fokus på i 'stillesittende' klasser, altså klasser der elevene ikke viser mye engasjement:

[...] så spør det og en del på hvilken klasse du har. Nå har jeg en klasse som har mye tanker og liker å stille spørsmål, og da er det mye enklere å få de til å tenke selv, enn hvis du har en klasse som er veldig stillesittende, som ikke deltar så mye muntlig. [...] Det blir automatisk mer fokus... nå har ikke jeg hatt det her da, men jeg må anta at der er det nok mer fokus på dette med kunnskap, hvordan det demokratiske systemet

fungerer i Norge. Og selvfølgelig prøve å trekke de i gang, og prøve å få de til å ta stilling til ting. Men i noen klasser så ser jeg at det er veldig vanskelig (Eirik-O).

Ut fra det Eirik (O) forteller, kan det antas at tradisjonell kunnskapsformidling som undervisningsform, blir mer vektlagt i klasser hvor det er lite engasjement. Dette henger sammen med hvordan lærerne på de offentlige skolene vektla at kunnskap *om* demokrati er et kriterium for å kunne tenke selv og gjøre seg opp egne meninger om samfunnsmessige problemer. Informantene la også vekt på at dette var viktig i forbindelse med at elevene skal kunne forstå og få kjennskap til sine rettigheter, kunne delta i samfunnet og se hva de selv kan påvirke. Sett i lys av teori om utdanning *om*, *for* og *gjennom* demokrati (se kapittel 4.4.1) og om kvalifisering, sosialisering og subjektivering (se kapittel 4.4.2), vil det kunne antas at det i en slik tenkning er mest fokus på kvalifiseringsområdet i utdanning (Biesta, 2017), med fokus på kunnskapsformidling om demokratiet som styringsform (Biseth, 2014). Ut fra det Eirik (O) forteller, ser det ut til at han ville fokusert mer på akademisk kvalifisering nettopp i en uengasjert klasse, der de kanskje hadde hatt god nytte av å benytte seg av andre undervisningsformer for å skape engasjement. Slik Eirik (O) legger det frem, kan det antas at de i slike tilfeller benytter seg av 'bank-undervisning' (Freire, 1970/2003) – og tenker at elevene må fylles opp med mer informasjon. Er det da slik at elevene ses som 'tomme kar', som enda ikke har den nødvendige kunnskapen for å kunne være engasjert? I en bank-oppfatning av undervisning vil det også kunne være en motsetning i lærer-elev-relasjonen, ved at læreren settes som det handlende subjekt, i motsetning til elever og lærere som samhandlende i subjekt-subjekt-relasjoner (Freire, 1970/2003). En slik oppfatning av undervisning utelukker på mange måter Deweys oppfatning av hvordan tankestimulering burde foregå, ved at tilnærmingen til et tema bør være så lite skolemessig som mulig i den første fasen, og at det å tilegne seg noe blir å oppfylle skolesystemets krav, ikke for å studere noe ut fra sin egne, genuine interesse (Dewey, 1916/1944, s. 154 og s. 165).

En viktig, og muligens vanskelig utfordring for en lærer, vil jo være nettopp å få uengasjerte elever engasjert. Hva er det som gjør at noen er mer engasjert enn andre? Et spørsmål vil kunne være om det er hensiktsmessig å gjøre mer av det som for elevene ikke er så engasjerende, eller om det ville vært mer høvelig å gjøre mer av det elevene fatter interesse for, for nettopp å skape engasjement? Dersom elevenes interesser blir undertrykt vil det kanskje kunne gi signaler om at deres interesser er av liten verdig og lite hensiktsmessig for læring? Kunne man ha benyttet seg av elevenes interesser som utgangspunkt for det faglige som skal læres, for slik å knytte det

faglige sammen med elevenes livsverden? På denne måten ville man kanskje klart å tenne en gnist og interesse for læringen? Eirik (O) forklarer nemlig at han synes det er viktig at elevene har interesse for temaene de skal lære, fordi han tror stoffet kan bli kjedelig dersom de ikke har det. Han oppfatter at elevene liker samfunnsfag, siden han opplever at de føler at det er lett å relatere seg til temaer i samfunnsfaget. Eirik (O) gir på en side uttrykk for at han synes det er viktig med problemstillinger som elevene er interessert i, på den annen side gir han også uttrykk for at det er lite elevinitierte temaer, siden han forklarer at det er han som gir elevene problemstillinger de skal finne ut av. En mulig tolkning kan være at han tar utgangspunkt i temaer elevene kommer med når han gir de problemstillinger, og at dette bidrar til engasjement. Samtidig kan det også tenkes at elevene faktisk er interessert i samfunnsfag. Espen (O) mener også at undervisningen i samfunnsfag oppleves som virkelighetsnær og engasjerende for elevene:

Jeg synes jo det. Det er en grunn til at så mange elever liker samfunnsfag. Spesielt historie. Nå har vi hatt om forbrytelser og straff, om demokratiske prosesser, første...med...ja, med Storting, kommunevalg, sånne ting. Og det...synes at det er ålreit. Det er sikkert noe av samfunnsfag, og en del av geografien som ikke oppleves som like gøy. Men spesielt historie liker de. Og forbrytelse og straff, som er det ene temaet med...jeg vil jo kalle det demokratiske prinsipper, da. Det synes man er veldig...det kommer an på hva man gjør. Hvis for eksempel, i stedet for å prate om en rettssak, så lager vi en rettssak. Det synes de er morsomt (Espen-O).

Espen (O) forteller at han benytter seg av muligheten til å være kreativ i dette faget, ved å lage – eller leke – en rettssak i stedet for å snakke om det, og at dette er noe elevene synes er morsomt. Ved å benytte seg av kreativitet i undervisningen kan man nemlig skape gode læringsopplevelser, samt at det handler om å kunne gjøre temaet eller faget man underviser i nyttig og relevant for elevene. Slik vil man kunne bidra til positive læringsøyeblikk og opplevelser for å skape engasjement og motivasjon (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 66). Et problem som skal løses bør nemlig ha oppstått naturlig ut fra en situasjon eller erfaringer, og være noe som er relatert til livet utenfor skolen, ikke kun noe som er lagd for videreformidling av skoletemaer (Dewey 1916/1944, jf. kapittel 4.2.2). Sagt på en annen måte, så handler det om å skape en gnist i elevene, slik at de ser betydningen av å lære (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 66).

Hanna (P), lederen på privatskolen, ser prosjektet i sammenheng med demokratiutdanning og forklarer, i likhet med Eirik (O) og Espen (O), at det er viktig at temaene i skolen bør ha en sammenheng med verdenen rundt. Dette for at det skal oppleves som meningsfullt:

[...] det sitter bedre hvis det oppleves som at det henger sammen med verden rundt dem. Og det er en verden som gradvis blir større, fra de er små til de blir store. [...] Så det er en sånn tiårsplan da egentlig, fra du begynner i første til du går ut av tiende (Hanna-P).

Hanna (P) forteller altså at dette prosjektet er del av hvordan elevene arbeider med progresjon gjennom hele skolegangen, ved at det er en metode de jobber med helt fra første klasse der de arbeider med noe mindre prosjekter og temaer, og at de underveis i skolegangen øker omfanget. Hun forklarer at temaene bør henge sammen med en verden som for barnet utvides etterhvert som de blir eldre. Et poeng rundt det at temaene i skolen bør være virkelighetsnære og betydningsfulle, ja til og med elevinitiert, er at det er viktig at elevene blir vant til å være selvgående og initiativrike. Ingen kan forutsi fremtiden, og heller ikke hvilke jobber det kommer til å finnes i den. Dermed er det kanskje viktigere enn noen gang at man får utviklet sine iboende egenskaper og spesielt kvaliteter som gjenspeiles i erfaringer som springer ut fra individets behov, ikke gjennom hva lærere, politikere eller foreldre mener at barn skal behøve å kunne. Personlig ansvarlighet, tankeuavhengighet, fleksibilitet, kreativitet og vilje til å ta sjanser er noen av de egenskapene som blir viktige å inneha i en usikker fremtid (Gray, 2015, ss. 216-218). I det minste bør man vel kunne forvente at temaene er relevante for elevene?

På privatskolen formidlet de også at det var viktig med allmennkunnskap og kunnskap *om* demokrati som grunnlag for at elevene skal kunne ta egne avgjørelser. Her kan det allikevel se ut til å være noe mer fokus på en demokratisk grunnholdning, og at kunnskap *om* demokrati kommer i tillegg til utdanning *gjennom* demokrati. I sitatet fra Pål (P) i kapittel 6.1 kunne vi lese at de hadde fokus på nettopp å inspirere elevene til å fatte interesse for temaet for prosjektet. Hanna, lederen på privatskolen, forklarer hvordan de tenker rundt prosjektet og hvordan de forholder seg til læring:

Tanken er jo ikke bare at de skal bli gode på det, men at de skal være nysgjerrig, at de skal være kunnskapstørste, at du på en måte hele tiden prøver å pirre nysgjerrigheten. [...] Og så henger jo dette sammen da, ikke sant [...] med nysgjerrighet på verden (Hanna-P).

Hanna (P) forklarer altså at de jobber ut fra et fokus om å pirre nysgjerrigheten, både på læringen og på verden. Den nevnte inspirasjonsuken i forkant av fordypningsprosjektet er et eksempel på hvordan de jobber med dette. Ved å skape forventninger om et tema kan det legges et grunnlag for motivasjon og mestring, altså en mestringsforventning. Mestringsforventninger har stor betydning for elevenes motivasjon for arbeidet som skal gjøres, og kan ses i forbindelse

med viktigheten av å arbeide innenfor elevenes utviklingszone, slik at oppgavene oppleves som overkommelige og realistiske, og er tilpasset eleven. Med kreative oppgaver der det ikke finnes én løsning eller svar, vil man kunne trigge elevenes læringslyst (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, ss. 77-78). Dette vil også kunne ses som å være 'lite skoleaktig' og annerledes enn tradisjonell kunnskapsformidling. Dersom undervisningen i stor grad er preget av ytre motivasjon med belønning og ros i form av 'riktige svar' eller karakterer, vil det kunne påvirke elevenes «prestasjonsmotivasjon [...] [der] noen elever opplever at lysten til å lykkes overskygger redselen for å mislykkes, [og] andre elever oppleve[r] at redselen for å mislykkes overskygger lysten til å lykkes» (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 77). På privatskolen kan det se ut til at de benytter en kreativ tilnærming til å skape forventninger hos elevene. I tillegg har de fokus på at nysgjerrigheten skal trigges. Egentlig kan dette ses på en måte å opprettholde den naturlige nysgjerrigheten barn – og mennesker – har, altså ikke drepe den, i utgangspunktet, iboende lysten man har til å lære (Robinson & Aronica, 2016), og på denne måten ikke la undervisning i for stor grad forstyrre elevenes lyst og trang til å utforske og oppdage (Gray, 2015).

Med kreative løsninger i undervisning vil det ikke være et så stort fokus på selve prestasjonen, som for noen elever kan være med på å drepe motivasjonen og troen på å lykkes. Kanskje handler dette om hvorvidt man for eleven ønsker å skape indre motivasjon preget av lystbetont læring, eller ytre motivasjon preget av belønning og ros? Kan 'stillesittende klasser' i større grad være preget av redselen for å mislykkes – og dermed være hindret og demotivert for læring, enn i «klasser som har mye tanker og liker å stille spørsmål» (Eirik-O)?

7.0 Utdanning til demokrati

I dette kapitlet vil jeg drøfte noe av det informantene vektla som viktig i demokratiundervisningen, der kritisk tenkning ble sett på som noe av det viktigste. I kapittel 7.1 vil jeg derfor drøfte informantenes perspektiver på kritisk tenkning. Kapittel 7.2 omhandler skolens demokratiske organisering, der jeg belyser og drøfter henholdsvis elevråd og saks møter. Dette fordi at informantene fra de offentlige skolene i stor grad vektla elevrådet som en viktig arena for medvirkning. På privatskolen ble saks møtet trukket frem som en viktig plass for medvirkning og demokratisk deltagelse. I kapittel 7.3 trekker jeg frem ledelsens forståelser av, og holdninger til, deres ansvar for skolens demokratiske organisering. Dette fordi at skolens ledelse har sterk påvirkning på hvordan demokratiske prosesser i skolen gjennomføres.

7.1 Kritisk tenkning

I mine intervjuer stilte jeg spørsmål om hva lærerne og lederne mener de legger mest vekt på i demokratiundervisningen, samt hva de mener *burde* være mest vektlagt, av for eksempel kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politisk deltagelse, eller kritisk tenkning. Svaret fra Per (O) illustrerer noe av det de fleste intervjupersonene gav uttrykk for:

Det er vanskelig å plukke ut og si at du legger vekt på noe, for alle ting er jo viktig, men det kreves jo en viss bakgrunnskunnskap. For å kunne ha forståelse og kunne drøfte noe og sette seg inn i ting, så er du avhengig av å ha en viss kunnskap. Så det er klart at vi vektlegger at du får kunnskap *først*, og så prøver man jo da ut fra det å kunne reflektere og gjøre seg opp egne meninger da. Som er på en måte det høyeste i forhold til vurdering [...] Så er jo det å kunne begrunne og gi sine egne meninger ut fra en sammenheng, og sette noe inn i en sammenheng, ikke minst. Så det er vanskelig å plukke ut én ting. Det er klart at kunnskap er viktig, om hva som egentlig er demokrati, og hva er kjennetegna på et demokrati. Hva innebærer det? Du er nødt til å ha det i bakgrunn, føler jeg i hvert fall, at det er viktig å ha det som bakgrunn, og så bygger vi jo på derfra (Per-O).

Som vi kan lese fra Pers sitat, kan det være vanskelig å trekke ut én side ved demokratiundervisningen, og at det å bygge på kunnskap om demokrati leder til at de formidler verdier og kritisk tenkning. Alle informantene, både fra privatskolen og de offentlige skolene, formidlet at det var viktig med grunnleggende kunnskap *om* demokrati. Dette ble trukket frem som viktig basiskunnskap for at elevene skal kunne gjøre seg opp egne meninger om samfunnsmessige problemer og for å kunne forstå, drøfte og sette seg inn i hva et demokrati er. Det ble formidlet at kunnskap *om* demokrati er et kriterium for å kunne tenke selv, og som viktig for at elevene skal forstå og få kjennskap til sine rettigheter og ansvar. I tillegg ble dette

formidlet som å bidra til at elevene skal kunne delta i samfunnet og se hva de selv kan påvirke. Det ble også gitt uttrykk for at kunnskap om demokratiet er viktig fordi elevene skal bli vurdert i emnene. I tillegg til kunnskap *om* demokrati, ble imidlertid kritisk tenkning i stor grad vektlagt. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere og drøfte informantenes forståelser av kritisk tenkning i utdanning til demokrati.

Kritisk tenkning blir nevnt av informantene på alle de tre offentlige skolene som svært viktig, og er noe av det lærerne la mest vekt på med tanke på demokratiundervisningen. At elevene får tilstrekkelig med kunnskap om demokrati og verdier slik at de er i stand til å gjøre seg opp egne meninger og ta egne standpunkt er, slik jeg presenterte ovenfor, noe av det viktigste – i tillegg til evnen til refleksjon. Frida (O), læreren på en av de offentlige skolene, forklarer det slik:

Alt må jo nesten være med. Men kritisk tenkning er jo veldig viktig. Det er kanskje viktigere enn noen gang, at man lærer de til å skjønne at kilder kan være så mangt, og at det er mye som ikke nødvendigvis er sant (Frida-O).

Slik Frida (O) forklarer kritisk tenkning, ser det ut til å være fokus på å oppøve elevenes evne til kildekritikk. Dette er noe som er viktig for at elevene skal kunne forstå den informasjonen de henter og leser, både i skoleoppgaver og privat. Dette kan ses i sammenheng med viktigheten av å lære seg en systematisk og selvstendig måte å undersøke ting på, som det i et moderne samfunn i rask endring er viktig å være i stand til. Dette for å evne å skape seg sitt eget liv på grunnlag av egne avgjørelser, og ikke kun gjøre som andre sier (Fastvold, 2009, s. 26). En skolegang som for det meste har bestått av absorbering av informasjon og mekanisk imitasjon og repetisjon for tilegnelse av ferdigheter kan føre til "[...] en befolkning som er henfallende til godtroenhet, og som lett lar seg rive med av alt som høylytt og vedvarende krever deres oppmerksomhet" (Dewey (1930) i Vaage, 2000, s. 243), det vil derfor være viktig at man oppøver den kritiske tenkningen. Samtidig er det nødvendig å være oppmerksom på at man ikke oversvømmer elevene med ferdiglagde kritiske standpunkter som bare skal læres – dette vil ikke være tilstrekkelig for å oppøve den kritiske evnen (Dewey, 1930/2008) – det vil snarere tvert imot være å absorbere mer 'kunnskap'. Marta (O), lederen på en av de andre offentlige skolene, mener at kritisk tenkning bør være noe som gjennomsyrrer alle fag. I likhet med Frida (O) mener hun at kildekritikk er viktig, og at kunnskap *om* demokrati ikke nødvendigvis er viktigere enn kritisk tenkning:

Jeg synes jo at de bør lære seg det [kritisk tenkning]. Nå er det kilder på alt, med internett og Google. Du kan jo finne ut absolutt hva du vil, og man kan jo bruke forskning til hva

man vil også. Kan jo finne en artikkel som er for noe, og så finner du en annen som er mot noe. Så det er kanskje enda viktigere enn noen gang, å være kritisk til den informasjonen du finner, og det du hører. Bruke aktuelle saker [...] Så er det jo å prøve å få de til å reflektere og tenke litt dypere da. Konsekvenser av det du hører. Så de blir i stand til, som voksne, å ta standpunkt som blir, forhåpentligvis, fornuftige da (Marta-O).

Fra Martas (O) sitat kan vi lese at hun mener det er viktigere enn noen gang med kritisk tenkning, og det at hun vil få elevene til å «tenke litt dypere» kan tolkes som at hun synes det er viktig å arbeide med bevisstgjøring. Tenking som ikke er forbundet med det å lære mer om oss selv og verden vi lever i, er det noe galt med – «information severed from thoughtful action is dead, a mind-crushing load» (Dewey, 1916, s.153). Ferdigheter som læres, men ikke knyttes til tenkning vil i liten grad være sammenbundet med dens hensikt, og kan dermed føre til at man blir underlagt rutinearbeid og autoritær kontroll av andre, noe som ikke fører til selvstendig tenkning. Derimot kan en dialogisk relasjon mellom lærer og elev, slik Martas (O) utsagn kan forstås, føre til at elevene blir i stand til å omforme og skape deres eget liv gjennom stadige refleksjoner og handling i klasserommet (Darder et al., 2009, s. 13-14, se også kapittel 4.1.1). Samtidig knytter Marta (O) det å ta selvstendige og fornuftige valg med det å være voksen. Dette kan dermed føre til at skolen produserer demokratisk kompetente *voksne* samfunnsaktører, med en opplæring i ‘de voksnes demokrati’ som elevene kan ta i bruk når de blir gamle nok, noe som også kan relateres til en lav grad av elevdeltakelse (Vestby, 2003, s. 52-53). Dette vil jeg komme tilbake til i neste underkapittel om skolens demokratiske organisering (kapittel 7.2). Dette kan ses som et ”prinsipp for forberedelse” (Dewey, 1944) der barn blir sett som kandidater til å delta [i livet] på et senere tidspunkt. Som kjent lever barn i nåtid, og en forberedelse til fremtiden som ikke har forankring i barnets liv her og nå, vil kunne ha konsekvenser for drivkraften og føre til en slags belønning av utsettelse. I tillegg kan det føre til at det viktigste i livet her-og-nå blir å forberede seg til hva man i en fjern fremtid muligens kan ‘ende opp med’ ‘å bli’ (Dewey, 1944). Slik kan man stå i fare for å innføre løfter om belønning og trusler, der ungdom blir fortalt at man trolig kan forvente belønning en gang i fremtiden, dersom de følger den foreskrevne kursen – og på denne måten lure elever til å gjøre ting de ikke har interesse for. Dette betyr imidlertid ikke at utdanning ikke er til for fremtiden. Utdanning sett som en kontinuerlig prosess søker å føre til vekst og utvikling, med ny kapasitet til å vokse for hvert steg. Dersom utdanning er vekst, kan den aktualisere nåværende muligheter og slik gjøre individer bedre utstyrt for fremtiden. Dersom miljøer rundt ‘den umodne’ legger til rette for bruk av dens nåværende kapasiteter, vil man ivareta den fremtiden *som springer ut av nåtiden* (Dewey, 1944, s. 55-56). Ved i større grad å fokusere på barn og ungdoms tid her

og nå, vil det kanskje være lettere å ta utgangspunkt i deres nåværende evner for å utvikle disse på nettopp det nivået de er.

På privatskolen forteller Hanna, som er leder, også at det er viktig at elevene lærer kritisk tenkning:

Så vi må både drive kritisk tenkning, vi voksne, men vi må også akseptere, altså ... jeg tenker at når elever er uenige – å ta oss tid til å lytte på dem. Og jeg tenker at jeg sier jo i fra når jeg [...] er veldig uenig, for eksempel, og det tenker jeg er oppgaven min. Men også og passe på å gå til elever og si at man setter pris på at de kommer med motargumenter. Å ta seg tid til det, da. I dag, så var det jo en av 10.klasse jentene som kommer og påpeker en feil i forslaget. Og hun stemte annerledes enn meg. Da sa jeg til henne etterpå at [det var fint] at hun fikk sagt i fra om det. Tenk om ikke vi hadde tenkt på det, liksom. Å gi anerkjennelse for det. At man anerkjenner at de både mener noe annet og stemmer noe annet. Og gir uttrykk for det. Sånn at man oppfordrer dem til å tørre å komme med de bemerkningene. [...] Så det tenker jeg som skoleleder...at lærerne må...det ligger i den dialogiske pedagogikken, da. Å ikke la seg vippe av pinnen når man blir sagt i mot, men å lære elevene å si oss i mot på en noenlunde respektfull måte (Hanna-P).

Hanna (P) forklarer at kritisk tenkning handler om å lytte til hverandre, akseptere uenighet og gi anerkjennelse til elevenes mening og oppfordre de til å komme med motargumenter på en respektfull måte, som også kan tas opp til diskusjon. I tillegg sier hun at det er viktig at det å ha et kritisk blikk gjelder både for barn og voksne, altså at det ikke bare er elevene som skal lære seg dette, men at også de voksne er kritiske ovenfor egen praksis. Med grunnlag i skolens manifest og verdier, forklarer Hanna (P) at hun som leder er forpliktet til å reflektere og se kritisk på skolens praksis. Hun nevner at det er viktig at man ikke later som at voksnes maktposisjon ikke er der, for eksempel i form av en retorisk makt. Altså, at de voksne er bevisst på at de har mer kunnskap og erfaring, for eksempel i å argumentere for en sak eller å snakke i forsamlinger, i tillegg til mer generell kunnskap. Hanna (P) fremhever også at dialogisk pedagogikk (jf. Paulo Freire) er et pedagogisk grunnlag for denne skolens praksis. Dette kan da nettopp ses i lys av en dialogisk- og kritisk pedagogikk og teori, der det handler om at både barn og voksne i samhandling med hverandre legger grunnlag for refleksjoner og handling (Darder et.al, 2009, jf. kapittel 4.1.1). Dette kan dermed også knyttes til handling, eller *praxis*, der man søker en endring som vises i forbindelsen mellom teori og praksis, informert av verdier og ideer (Westrheim, 2004, jf. kapittel, 4.1.1).

I likhet med det Hanna (P) forteller, svarer også de to andre lederne fra de offentlige skolene, Marta og Berit, at det er viktig at elevene erfarer at de har mulighet til å si i fra:

I praksis så er det viktig at elevene erfarer at de har en påvirkning og medvirkningskraft. At de har lov til å uttrykke seg og bli korrigert når de går utover hvordan det er greit å uttale seg (Marta-O).

[...] vi som skole skal ha en opplæring av elevene i forhold til demokrati, i forhold til medbestemmelse, i forhold til hvordan de kan påvirke. Jeg tenker sånn at de skal kunne stille spørsmål ved vedtatte sannheter (Berit-O).

Som vi kan lese, vektlegger også disse lederne viktigheten av at elevene skal ha rett til å uttrykke seg, samt rett til medbestemmelse og påvirkning i skolen. Blant annet fortalte Marta (O) i intervjuet, at dersom elevene er misfornøyde eller har ting de vil ta opp må de få vite at de kan si i fra, og at det er viktig å imøtekomme dette så godt det lar seg gjøre. Samtidig kan vi i sitatet ovenfor lese at de også må forvente å bli korrigert. Dette kan forstås som at Marta (O) mener at dersom elevene er usaklige i visse situasjoner, er det nødvendig at de lærer å ytre seg på respektfulle måter. For eksempel nevner hun i denne sammenheng, at det å lære godt nettvett i tillegg til å forstå at sjikane og trakassering ikke er greit, er viktig. Samtidig kan det være problematisk at hun sier at elevene blir 'korrigert'. Selvfølgelig bør alle former for hatprat (Nilsen, 2014) bli motarbeidet, spørsmålet er *hvordan* dette blir gjort, og om det 'å bli korrigert' er en måte å oppnå best forståelse. For hvem er det som setter rammene for hva som er greit å uttale seg om, og vil det å forvente at man kommer til å bli korrigert egentlig kun føre til å stoppe en ytring, uten at det ligger forståelse og læring bak? Har man kanskje bare bidratt til elevenes stillhet slik at man dermed står i fare for at elevene ikke får ytret 'ugreie' meninger, eller får en god forståelse for *hvorfor* dette ikke er greit? Kan det å bli korrigert føre til et reelt ytringsansvar (Nilsen, 2014)? Som en motsetning til dette nevner Hanna (P) på privatskolen at hun synes det er fint at elevene sier i mot og at de oppmuntrer til dette, nettopp for å skape diskusjon rundt temaer. Ut fra dette kan det tenkes at det på privatskolen er større fokus på å ta opp saker i fellesskapet. Dersom det handler om måter å uttrykke seg på, eller eventuell trakassering, som Marta (O) snakker om i intervjuet, kan det å stille saklige, klargjørende spørsmål i et fellesskap føre til at man påvirker tilhørerne til å ikke la seg overbevise til å ta i bruk slike ytringsmåter (Nilsen, 2014).

Det å lære elevene å ha et kritisk blikk og oppøve refleksjonsnivået kan kunne bidra til selvstendig tenkning, og på en måte fungere som en motsats til det "pedagogisk[e] regime[t] som [helt frem til 1970-tallet] vektla lydighet, disiplin og reproduksjon av kunnskaper uten å skjule særlig mye til elevenes refleksjonsnivå" (Fastvold, 2009, s. 27). Dette betyr imidlertid

ikke at det dreier seg om å være i opposisjon eller om å bruke kritikk i negativ forstand, men om å lære seg å stille spørsmål ved nettopp «vedtatte sannheter» (Berit-O). En forskjell ved de offentlige skolene og den private, kan igjen være at Hanna (P) på privatskolen legger vekt på at meninger og motargumenter kan tas opp til diskusjon i fellesskap i saksmøtet. Samtidig vil jeg påpeke at dette også kan være at de ordlegger seg på forskjellig måte. Eksempelet som vises i sitatet fra Hanna (P) er fra et saksmøte, der hun som leder i etterkant snakket med eleven som hadde vært uenig med henne, om at det var fint at hun sa det hun mente. Jeg vil komme tilbake til mer om dette saksmøtet i neste delkapittel (kapittel 7.2). På den offentlige skolen *kan* det antas at det er noe mer fokus på at elevene kan stille spørsmål, men de nevner ikke noe om at det nødvendigvis tas opp til diskusjon i et fellesskap. De fleste elever har gode muligheter for å kunne henge med i rasjonelle overveielser, til sammenligning med øvrige fag der det er sannsynlig at forskjeller blant elevene vil være større, fordi ”rasjonalitet er den mest likelig fordelte menneskelige evne” (Descartes i Fastvold, 2009, s. 20). Rasjonalitet kan sies å være like elementært som morsmålet vårt, og ligger dermed til grunn for vår språklighet – slik er dette også noe som trengs å tilegnes og oppøves, på lik måte som ordforrådet (Fastvold, 2009). Men, å ‘ta i bruk’ elevenes rasjonelle evner kan være med på å inkludere store deler av elevgruppen, noe som godt lar seg gjøre innen samfunnsfaget og kritisk tenkning (Fastvold, 2009).

Enighet og uenighet i fellesskapet

Et sentralt aspekt i sammenheng med kritisk tenkning kan være nettopp *fellesskapet*. Ved å ta opp saker i et fellesskap, gis det mulighet for ny tenkning der idéer og meninger utfordres i større grad enn den tenkning man oppnår alene. På denne måten kan *fellesskapet* ha en ‘korrigerende’ effekt der tanken stadig kan revurderes og føre til kunnskap om hva som er gode og mindre gode utsagn, og om deres holdbarhet. Slik vi har sett, forklarer Marta (O) i sitatet som er presentert ovenfor, at elevene kan uttrykke seg, men må også forventes å bli korrigert. Berit (O), den andre lederen, sier at elevene skal kunne stille spørsmål ved vedtatte sannheter, det kan nemlig derfor antas at det er ‘greit’ at man ikke alltid er enig i slik ting gjøres og at man har lov til å ta opp saker. Det kommer imidlertid ikke helt tydelig frem hvordan dette gjøres, men altså, på grunn av måten de ordlegger seg på, kan det virke som at det er de voksne som korrigerer elevene, eller som gir svar på det elevene spør om. På privatskolen kan det antas at det i større grad blir tatt opp i et fellesskap, fordi de har saksmøter med diskusjoner. Dette kan dermed gi mulighet for å åpne opp for andre perspektiver – som igjen kan føre til en ny og felles

forståelse, og til en eventuell konsensus – eller, på den annen side, en bevissthet om uenigheter (Fastvold, 2009). Gruppesolidaritet og samhold øker fordi det er en gruppe man har mye med å gjøre, og gjennom problemløsningsprosesser som diskusjon og uenighet, kan man få større forståelse for andres holdninger og perspektiver, som kan gjøre at andre virker mindre truende (Iversen, 2014). Samtidig vil dette være noe som alle er med på, både lærere og elever, i samspill med hverandre – ikke bare noe elevene skal lære, og slik sett i tråd med dialogisk- og kritisk pedagogikk (jf. Freire kapittel 4.1 og kapittel 4.2.1). En gruppe mennesker med ulike meninger som befinner seg i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring, kan beskrives som et *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014, s. 12). Avgrensninger for uenighet er misforståelser på den ene siden og vold på den andre. Misforståelser kan sies å egentlig være falsk uenighet, der man med en oppklaring av ord og språk vil komme til at det ikke dreier seg om reell uenighet. Rene (fakta)forklaringer vil derimot ikke nødvendigvis føre til enighet. Vold er den andre avgrensningen, og menes at dersom det utøves vold dreier det seg ikke lenger om et uenighetsfellesskap. Mellom disse ytterpunktene ligger det altså et fellesskap av uenighet, der man som mennesker kun trenger et minstemål av et felles verdensbilde for å begripe hverandre og virke sammen i et uenighetsfellesskap. Et siste element innenfor uenighetsfellesskapet, er det som omhandler handling – der det blir nødvendig for en gruppe å komme til felles beslutninger og ta et valg (Iversen, 2014). Der man har uenighet i prosessen som leder til en beslutning, er det åpent for mange muligheter. For å kunne ta et endelig valg, er det derimot nødvendig å snevre inn handlingsalternativene. Dette kan gjøres ved for eksempel å tvinge eller utøve autoritet av forskjellig grad, overbevise eller inngå kompromisser (Iversen, 2014, s. 12-15). Som det kommer frem fra de presenterte sitatene kan man anta at det på privatskolen kanskje i større grad enn på de offentlige skolene, benyttes mer av kompromisser enn av tvang og overbevisning. Dette er ikke å si at de på de offentlige skolene ikke gjør kompromisser eller er lydheøre for hva elevene har å si, men kanskje kan det være mindre inkludering av elevene i selve prosessen om å komme frem til et kompromiss, siden de ikke nevner noe om at de ofte har diskusjoner eller lignende. Dersom elevene ikke tas med i prosessen, kan det anses som overbevisning eller tvang. Et eksempel på dette kan være det Marta (O) forteller om det hun benevner som en udemokratisk prosess:

Vi har en sånn...det er en morsom tvist kanskje da. En sånn udemokratisk prosess. Den forsvarer jeg, jeg står jo for det. Det er at når vi har skoleball her på skolen, så får ingen velge partner. Vi trekker når vi kommer på ballet. [...] Og det gjør jo at vi har 100% deltagelse, nærmest. Mens andre skoler, så får de velge partner og det gjør at ikke alle kommer. Det er ikke alle som tør, og ikke alle som blir spurt. Det er kjempekjipt, da. [Elevene] vil at de skal få lov å spørre. Men det får de ikke lov til. Så der har vi overstyrt

og er skikkelig udemokratiske da. Men allikevel så er jo det for at alle [...] skal med, ikke sant. Det er jo det viktigste for oss. Så det er en udemokratisk prosess vi har, da. Men den har vi kjørt i mange år nå, den kommer vi til å stå på videre også. Så det er noen gang at disse udemokratiske prosessene...eller at de ikke blir hørt, eller at de ikke får bestemme selv. [...] Så det er jo noen ganger vi helt bevisst *ikke* hører dem også. For å ivareta alle. Det er også en demokratisk greie, da, å prøve å se alle og ivareta alle (Marta-O).

Ut fra det Marta forteller kan vi se at de, i følge henne, jobber noe udemokratisk for at alle skal bli inkludert, noe som imidlertid også kan regnes som et demokratisk kjennetegn. Det er forståelig at slike avgjørelser tas på denne måten for å inkludere flest mulig elever, også de som havner utenfor i slike situasjoner. Marta (O) forteller i tillegg at de har høyere oppmøte på skoleballene enn på andre skoler der de får velge partner selv, slik at dette kan se ut til å være en positiv overstyring der elevene føler seg trygge på at når de kommer til ballet så vil de ha en partner. I likhet med Marta (O) har også Berit (O) et eksempel på avgjørelser som blir tatt av de voksne:

[...] samtidig så er det andre ting der vi sier at; men sånn er det. [For eksempel er] utarbeiding av ordensreglement en bit, ikke sant. Men samtidig, det er noe vi utarbeider, det skal være innspill; tas opp i elevråd, det skal inn i FAU²², det skal, det skal vedtas i SU²³. Men man er jo med å påvirke, da. Kan si noe. Når det først er vedtatt, der, så ligger det ordensreglementet der. Mm. Da er det sånn. [...] når det skal utarbeides nytt, eller det skal revideres da. Så får de mulighet til å komme med forslag (Berit-O).

På en side kan det Berit (O) forteller om at det utarbeides ordensreglement, i likhet med det Marta (O) forteller om, ses som grensesetting av de voksne. Dette vil kunne ses som nødvendig, kanskje også for å opprettholde voksnes ansvar for å ivareta barn (Gullestad, 2010). Samtidig kan det være en mulighet for at elevene får beskjed om at dette er noe de bare må forholde seg til, som en kommando som fordrer lydighet. Det kan derfor diskuteres om det kunne vært mer hensiktsmessig å inkludere elevene i prosessen – ikke nødvendigvis for å komme frem til enighet om avgjørelsen, men for indirekte å lære elevene en forståelse av uenighet, samt at elevene får begrunnelser for hvorfor og hvordan de voksne kommer frem til slike avgjørelser. Slik kan de på fleksible og fint avstemte måter lære å ta hensyn til andre mennesker og tolke sammenhenger. Gjennom dialog kan en lede og «utøve legitim voksen autoritet» (Gullestad, 2010, s. 257). I en klassesammenheng vil oppøvelse av rasjonalitet og vurderingsevne kunne føre til tilegnelse av evnene til å ta beslutninger, også i et gruppe- og uenighetsfellesskap. Det

²² Foreldrerådets arbeidsutvalg

²³ Samarbeidsutvalg

(undersøkende) fellesskap kan også ha en demokratiserende effekt, siden rasjonalitet er vår mest likelig fordelte evne, er alle likemenn, og åpner opp for at man i dette rommet kan hviske ut sosiale rangsforskjeller. En selvforsterkende effekt kan også forventes dersom man befinner seg i et demokratisk styresett (Fastvold, 2009, s. 44-45). Ved å øve opp elevenes kritiske tenkning gjennom dialog og lytting i et fellesskap, kan man unngå sosial konformitet og på denne måten bidra til et demokratisk sinnelag (Fastvold, 2009).

7.2 Skolens demokratiske organisering

Demokratiske prosesser og prosedyrer i skolen gir signaler til elevene, og kommer i tillegg til det faglige innholdet i undervisningen om demokrati (Osler & Starkey, 1998). At skolen fungerer «som en eksemplarisk demokratisk institusjon, karakterisert av demokratiske prosesser og prosedyrer» (Stray, 2011, s. 125) er nødvendig for en tilstrekkelig demokratisk utdanning. I både de offentlige skolene og den private skolen jobber de med demokratiske prosesser som i noen grad kan ligne på styringssettet i samfunnet forøvrig. Noe av den største forskjellen ved de offentlige skolene og den private skolen kan allikevel se ut til å være organiseringen av det tradisjonelle elevrådet i de offentlige skolene, og saksmøtet på privatskolen. I dette delkapittelet vil jeg derfor drøfte forskjeller og likheter ved disse to organiseringsformene. Til forskjell fra de øvrige kapitlene vil jeg her presentere og drøfte organisasjonsformene ved skolene hver for seg, ettersom de er så ulike. Jeg vil starte med de offentlige skolene.

Elevråd ved de offentlige skolene

For å bidra til at elevene kan bli demokratiske borgere, er det viktig at pedagogisk praksis og aktivitet er gjennomsyrt av demokratiske idealer (Biesta, 2006). Medvirkning kan ses som det grunnleggende for elevenes mulighet til å erfare demokrati *gjennom* praksis, og elevrådet anses som den formelle arenaen for elevmedvirkning i den offentlige norske skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126). Siden norsk skole er basert på viktige demokratiske prinsipper kan elever få demokratisk trening gjennom å delta i planlegging, vurdering og gjennomføring av undervisning. Norske skoleelever viser gode teoretiske kunnskaper *om* demokrati og innehar god demokratisk beredskap, men selve *praktiseringen* av demokrati ser ut til å være lav (Vestby, 2003). Gjennom å delta i elevråd og medvirke i undervisninga, samt være med å styre

skolen, har elevene mulighet til å praktisere demokrati (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 16). Barneombudet har uttalt seg om elevmedvirkning i den norske skolen, og det kommer frem i deres *Svar på høring - NOU 2011:20 Ungdom, makt og medvirkning* (2012), at elevmedvirkningen i den norske skolen oppleves som planløs og tilfeldig. Elevene får ikke nok tillit til å kunne virke med i skolens styring, slik at elevrådsarbeidet anses som å ha liten status. Som ferdighet er medvirkning undervurdert i skolen, selv om det er avgjørende for et fullverdig skoleløp. Slik begrenser skolen barnas muligheter for å realisere sine potensialer som samfunnsdeltakere (Barneombudet, 2012, ss. 3-4). Et spørsmål å stille i denne sammenheng er om elevrådet faktisk er tilstrekkelig for å ivareta barns rett til medvirkning og deltagelse?

I det følgende vil jeg presentere hva noen av lærerne og lederne fra de offentlige skolene fortalte om elevenes medvirkningsmuligheter – som i stor grad foregår gjennom elevrådet. Læreren Eirik (O) forklarer nemlig at elevrådet er den mest naturlige og enkle måten for elevenes innvirkning på hverdagen:

Trene de i å gjøre valg og prøve å ta en del valg. Og inkludere de...vi har mye fokus på det her på skolen, med at de skal prøve å involvere seg en del i *sin* hverdag, selv om det blir demokrati på veldig lite nivå, men hvert fall være bevisste og [...] de valgene de tar, at det kan ha konsekvens for sin hverdag. Hovedsakelig så vil det gå på elevrådet her. Altså, det er de innforstått med...det er ikke så fryktelig mye de kanskje får gjennomført i elevrådet, men hvis de heller ikke engasjerer seg, så er det hvert fall ikke noen muligheter for å få gjennomført ting. Så [det] blir [den] mest naturlige, enkle måten for de å se at deres meninger har innvirkning på sin hverdag (Eirik-O).

Eirik (O) sier altså at i tillegg til at elevrådet er den «mest naturlige» måten elevene kan påvirke, så er det samtidig begrensede muligheter for å påvirke der. Allikevel er det forventet at elevene skal engasjere seg. Dette kan tolkes dithen at elevene er forventet å vise engasjement for noe de ikke vet hva er eller kan være. Samtidig sier Eirik (O) at det er stort fokus på å inkludere elevene, slik at de skal involvere seg i sin egen hverdag. Men, i hvor stor grad åpner elevråd for medvirkning? Sett i lys av teori om grader av deltagelse, demokratiets omfang og dets faktiske område (jf. Cohen, 1971, i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29, se kapittel 4.2.3), kan det Eirik forteller om at de ønsker å inkludere elevene anses som et mulig ønske om økt demokratisk bredde med stor andel av deltagelse. I tillegg kan ønsket om engasjement peke mot at de vil at elevene involveres og at de på denne måten ivaretar den demokratiske dybden, der noe av det sentrale er å diskutere, argumentere og drive opplysning. Demokratiets omfang berører opplevelsen av viktigheten av sakene elevene får medvirke i, og de områder elever og lærere kan være med å bestemme. Spørsmålet her vil være om dette faktisk blir gjort i praksis? Ved at

Eirik (O) sier at det nettopp er begrensede muligheter for å få gjennomført ting, også i elevrådet, kan det allikevel se ut til å være liten grad av deltakelse og medvirkning. Samtidig kan det at elevrådet kun består av noen få representanter fra klassene, også anses som lav grad av deltakelse og dermed lite demokratisk bredde. I intervjuet med Frida (O), som er lærer på den samme skolen som Eirik (O), spurte jeg om hun opplever stort engasjement rundt det å være med, eller på andre måter, engasjere seg i elevrådet:

Nei. Litt for lite. De velger jo en tillitselev. Det er noen kandidater hvert år, så det er hvert fall noen som har lyst. De går til sine møter, og de forteller i klassen litt om hva som skjer og tar med seg ting fra klassen ned og sånn. Tror elevene kanskje synes at de ikke blir hørt så veldig. Det skjer ikke så mye, hvert fall. Det er ikke så mye nytt som skjer, år etter år. Føler ikke at det er noe sånn; dette fikk elevrådet igjennom i år! Sånn utenfra så virker det ikke som om de har så mye store ting de jobber med eller får igjennom (Frida-O).

Med utgangspunkt i at (politisk) deltagelse skjer når man anser det som meningsfullt og rettfærdiggjort, må man ta i betraktning at man må grunnngi aktivitet og deltagelse for å kunne forvente engasjement (Solhaug & Børhaug, 2012). Spørsmålet blir jo da hvordan dette blir gjort. Det at elevrådet trekkes frem som der elevene i hovedsak kan medvirke, kan tolkes som at elevrådet og den demokratiske deltagelsen egentlig kan sies å være et pseudodemokrati (Pateman, 1970 i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129). I likhet med engasjement i øvrige fag og undervisning vil det vel også her dreie seg om å 'tenne en gnist' for deltagelse? Om man i en opplærings- og utviklingsfase, som en befinner seg i på ungdomsskolen, velger å gjøre deltagelsen engasjerende ved å ha en form for reell makt, eller om man forventer at elevene skal vise engasjement for noe som egentlig ikke er der – hva vil kunne bidra til mest engasjement?

Marta (O), som er leder ved en av de andre skolene, forteller også om elevrådet og saker elevene kan være med på å avgjøre:

Nei, de har jo sitt elevråd. Nå har vi gjort om [lengden på timene], og så skal vi evaluere det til jul. Da får også de være med å evaluere det...om de blir hørt, vet jeg ikke. Men de får hvert fall uttale seg, og det må de med det meste. [...] Ikke spør...akkurat nå tenkte jeg; hva er det de egentlig har fått til i det siste...for eksempel da, så vil de gjerne ha musikk i store fri på fredag, så da er det disco i kantina her omtrent. Sånn enkle ting, da. Men det er viktig for dem. Småting de kommer med da. Vi har jo vårt mandat, som opplæringsloven og kunnskapsløftet som vi skal jobbe etter, så det er jo ikke alt de kommer med som lar seg gjennomføre. Men så sant det går, så er det viktig at de føler at de blir hørt, og at vi kan få til noe (Marta-O).

Marta (O) nevner videre i intervjuet, at elevrådet har møte med elevrådskontakt annenhver uke, der saker blir tatt opp og elevrådkontakten tar dette med videre [til ledergruppe]. Hun er imidlertid usikker på hva de faktisk har fått til, bortsett fra noen småting, som allikevel er viktig for elevene. I tillegg til eksempelet om musikk i storefri har hun også et eksempel om at de serverer grøt til frokost. Marta (O) forklarer at de strekker seg langt for at elevene skal få gjennomslag med ting de kommer med, slik at de skal få erfaring med at det nytter å prøve å påvirke. Samtidig er det ikke alt som kan gjennomføres, siden skolen er underlagt opplæringsloven og må jobbe ut fra læreplanverket. Marta (O) sier at det er viktig at elevene *føler* at de bli hørt, men at hun ikke vet *om* de blir hørt. At det uttrykkes hvor viktig det er at elevene blir hørt, men at det allikevel er usikkert hva de faktisk får til, kan anses som ganske motsigende. Er det ikke en forskjell på å *føle* å bli hørt og faktisk bli det? Vil ikke elevene merke om de blir hørt på ordentlig eller ikke? Hvordan kan man sørge for reel anerkjennelse og lydhørhet?

Berit (O), lederen på den andre offentlige skolen, forteller at også hun mener at elevrådet er det viktigste stedet for medvirkning:

Altså, det er jo elevrådet, som jeg tenker blir den viktigste arenaen for elevene til å ha medvirkning [...] De deltar jo også...to elever i SU-møter [samarbeidsutvalg], men jeg...tror nok heller...jeg tror ikke at elevene tenker at det er på *den* arenaen der de kan være med å medvirke mest da. Av 215 elever, så er det to elever som er med, ikke sant. Så det...veldig mange elever som ikke har noe forståelse for noe medvirkning der (Berit-O).

I tillegg til elevrådet forteller Berit (O) at noen elever er med i et samarbeidsutvalg (SU). Medvirkningsmulighetene i samarbeidsutvalget ser hun derimot ikke på som noe som gir god forståelse for medvirkning. Her er det heller ikke stor demokratisk bredde, siden det kun inkluderer to av 215 elever. Jeg spurte imidlertid også om hva hun tenkte om muligheter for å medvirke for de elevene som ikke er med i elevrådet, om hun tenker at det er en forskjell i oppfatningen av medvirkningen:

Ja, det er jo forskjell. Vi ser jo hvordan elevene svarer i elevundersøkelsen, ikke sant...noen svarer at man har stor påvirkning fordi man er med i elevrådet, eller at elevrådet har stor påvirkning, og jeg tror nok at det er en del av de som er i elevrådet som ser at de kan medvirke. Mens de som er mer fjernt, tenker at, nei men det angår ikke meg. Eller de har vært i en klasse som har jobbet for en sak, så ser de at det har de fått til, så vil *den* klassen se at den jobben vi gjorde har faktisk ført frem. Så det vil nok variere både fra klasse til klasse og fra person til person. I hvilken grad de synes de kan få medvirke (Berit-O).

Berit (O) sier at skolen kan ses som en demokratisk institusjon ved at elevene har mulighet til å påvirke på skolen, selv om ikke man alltid får påvirket. Påvirkningsmuligheter de har er gjennom elevråd eller i klasser som tar opp saker med lærer som igjen kan ta det opp med ledelsen.

Per (O), som er lærer på den samme skolen som Berit er leder, forteller også om lavt engasjement i deltagelsen i elevrådet:

Det er ikke veldig rift om å være med der [i elevrådet]. Det er ikke det. Eller det varierer fra klasse til klasse, men det er kanskje en tre-fire elever som kan tenke seg det...ja kanskje fem-seks, da. Det er nok ikke sånn...de føler nok ikke at de har noen reell *stor* innflytelse. Altså noe innflytelse har de jo, med kanskje ting vi kan skaffe til skolen og sånn, men...De har nok en følelse av at de, på en måte...de har jo veldig mange ting sånn at det er jo ikke sånn...det er kanskje noe av problemet med at det er ikke så mange ting å jobbe for da....hvis det er noe som engasjerer virkelig, så er det lettere å få dem på banen, vil jeg tro (Per-O).

Per (O) gir uttrykk for at elevene muligens ikke har så mange saker å engasjere seg i eller jobbe for. Et interessant aspekt her er jo faktisk det å få elevene engasjert i egen læring og å være engasjert i demokratiet. Hva kan være grunnen til at elevene ikke føler at de har innflytelse? Blir de i det hele tatt opplyst om hva de kan forvente å kunne påvirke – altså om sine rettigheter til å ta opp saker, slik som lederen Berit (O) ved den samme skolen sier at de kan. Får de egentlig lov til å stille spørsmål ved «vedtatte sannheter» (Berit-O, se kapittel 7.1) og hva er egentlig dette? Kan dette faktisk være eksempler på ‘selektiv kritisk tenkning’ (Børhaug, 2014), der man i liten grad oppmuntrer elevene til å gjøre kritiske vurderinger av, og utfordre kjerneverdier i institusjoner? Og dersom man oppmuntrer til kritisk tenkning – kan dette være styrt i visse retninger?²⁴ (Børhaug, 2014, s. 432). Per (O) forteller videre om et eksempel på noe som kan engasjere elevene:

For eksempel hvis bygget er veldig dårlig eller noe de gjerne vil ha gjort noe med, sånn som dusjene, for eksempel, nede i gymsalen, sånne ting, kan gjøre at vi får litt mer engasjement. Det klarer de å se litt mer (Per-O).

²⁴ Børhaug skriver om bl.a. ikke-demokratiske regimer ‘langt unna’. Slik jeg ser det, kan dette også gjelde for å oppmuntre til å stille kritiske spørsmål til skolen som en samfunnsinstitusjon, og muligens som en ikke-demokratisk institusjon.

Per (O) gir altså uttrykk for at å arbeide med noe helt konkret, kan føre til engasjement hos elevene. Dette kan ses som noe som er reelt for elevene, der de ser en praktisk virkning av noe de kan ha blitt inkludert i avgjørelser om. Dette kan tolkes som at Per (O) trekker frem viktigheten av at elevene ser sammenhengen med det de skal påvirke og virkningen det faktisk har. At de har fått en grunn til å faktisk ytre seg om sine meninger fordi de ser en konkret virkning. Dette kan ses i likhet med det Marta fortalte om at elevene kan ytre seg om småting, men småting som er viktige for dem. Igjen kan det være interessant å spørre hvorfor det er slik at elevene ytrer seg om 'småting' – kan det være fordi de ikke er klar over at de kan ha innflytelse på andre områder? Eller at de har opplevd, som blant annet Marta (O) og Berit (O) forklarer, at de ikke *blir* hørt, og at de derfor holder seg til å uttale seg om 'småting'?

I intervjuet med Frida (O) spurte jeg om hun hadde noen tanker rundt hvordan de elevene som ikke viser stort engasjement i elevrådet kan bli mer engasjert (se sitat tidligere i dette kapittelet):

Jeg tror det er uklart for elevene, og også for meg som lærer og...Hva er det egentlig de kunne få lov til å bidra med? Eventuelt forandre på? Jeg har aldri vært på et sånt møte...det er jo rektor. Så jeg synes det hadde vært fint hvis de hadde fått, når de starta året, en slags [...] oversikt over hva [de eventuelt] kunne få lov å jobbe med som kunne bli forandra. Så ikke det blir litt sånne tulleforslag eller forslag som aldri blir noe av, eller...ja, så ender det opp med skolegenser, liksom...Det blir ikke noe...nei. Så...men hvordan de andre skal bli...altså, det de kan gjøre i klasserommet er jo at de noen ganger har sånn...de kan ha en forslagskasse, eller de kan ha at alle må skrive på en lapp noen saker de er opptatt av, eller har lyst til å forandre på skolen og sånn, [som de i elevrådet] tar videre (Frida-O).

Her svarer Frida (O) også på et sentralt spørsmål om hvorfor elever ikke er så engasjert i elevrådet. Hun tror det kan være nettopp dette med at det er usikkert hva elevene kan bidra med og «få lov til å jobbe med» (Frida-O). Dette er imidlertid også uklart for henne som lærer. Et overordnet mål med utdanning kan ses som å være kvalitativ utvikling av det deliberative demokratiet, der kommunikasjon og deltaking er viktige elementer (Dewey i Vaage, 2000, s. 10). I et deliberativt demokrati har flere borgere enn de som sitter med makt mulighet til å delta i politiske prosesser, og er på denne måten hensiktsmessig "[...] for pedagogisk praksis fordi det engasjerer elevene og kan gi dem direkte påvirkningsmulighet" (Biseth, 2014, s. 36). Et deliberativt demokrati i pedagogisk praksis vil kunne inkludere flere elever (borgere), slik at grunnleggende demokratiske verdier faktisk ivaretas (Biseth, 2014, s. 36). I sitatet fra Frida (O) kan vi lese at hun kommer med noen forslag til hva som kan endres for at elevene skal kunne få bedre bevissthet rundt hva de får lov til å jobbe med. Et interessant aspekt her er at læreren

heller ikke er klar over hva elevene kan medvirke i, eller hvor, noe som kan antas at også er tilfellet for Per (O). Det kan virke som at Frida (O) gir uttrykk for et ønske om mer *dybde* i medvirkningen og dermed i demokratiet – ved at hun ikke ønsker at det bare skal ende «opp med skolegenser» (Frida-O). Ut fra disse sitatene kan det også se ut til at det er noen få som har makt i skolen. Kan man da anse skolen som å være et deliberativt demokrati der flere ‘borgere’ deltar i (politiske) prosesser?

Dersom heller ikke lærerne er klar over hva elevene får lov til å medvirke i, kan dette være noe av grunnen til at elevene ikke engasjerer seg så mye, bortsett fra i ‘småting’ eller noe annet konkret de blir spurt om. Anser for eksempel Per (O) elevenes muligheter for innflytelse som begrenset, noe som dermed kan ha ført til at elevene også ser det slik? Hvordan kan man forvente at elevene skal kunne *være* og *bli* engasjerte medborgere – også når det kommer til politisk engasjement og valgstemming – dersom det er få som lærer dette gjennom erfaring og dermed vet hva man faktisk kan bidra med? Hvordan kan man rettferdiggjøre at det er viktig med kunnskap *om* demokrati som grunnlag, dersom dette allikevel ikke fører til *bevissthet* om hvordan man kan bidra i samfunnet – hverken for lærere, ledelse eller elever? Som lærer har man en oppgave om å innføre nye generasjoner i et politisk og demokratisk fellesskap, noe som lenge har vært tradisjon for skolen (Solhaug & Børhaug, 2012). Ved at det er en tradisjon kan det være vanskelig å tenke nytt, men for at et demokrati skal være bærekraftig er det derimot nødvendig med en stadig utvikling og fornyelse av demokratiet (Dewey, 1916/1944). En ren velgeropplæring kan sies å være en smal tilnærming til demokrati, og er i stor grad liberalt med fokus på et konkurransedemokrati. For å utvide deltakelsesfeltet og inkludere de unge, er det mer hensiktsmessig i større grad å vektlegge direkte demokrati og dialogdemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012). I en fase der det er snakk om å lære, og lære ved å erfare for å skape engasjement, vil det kunne være mer hensiktsmessig at elevene ser at deres bidrag faktisk fører til endring. Dersom elevene *egentlig* ikke har noen reell mulighet til å påvirke, og at det er lærere eller ledelse som har det siste ordet, og til syvende og sist tar de faktiske avgjørelsene, er det kanskje ikke så rart med lite engasjement? Med kritisk rettet undervisning kan man åpne opp for å sette fokus på kritiske perspektiver på det politiske systemet – både demokratiet som styresett i samfunnet og i skolen. Dette kan bidra til å gjøre kritiske analyser av hvor demokratisk (det politiske) systemet faktisk er (Solhaug & Børhaug, 2012). Dersom ikke skoleledelsen går foran som eksempel på å inkludere alle i den demokratiske prosessen, fordrer det kanskje at det nettopp er læreren, i samarbeid med elevene, som må fungere som ‘aktivist’ (Børhaug, 2007) for å ivareta skolens demokratiske oppdrag. Kanskje læreren er den som må

være rollemodell og medskaper i utdanning *gjennom* demokrati for at elevene skal kunne forstå sammenhengen med det de lærer i undervisningen og hvordan de kan bruke denne kunnskapen her og nå?

Saksmøter ved privatskolen

Store deler av grunnlaget for privatskolens praksis har utspring i et ønske om en noe annerledes skoleorganisering. Fra observasjoner gjort av grunnleggeren for denne skolen om at mange elever så ut til å kjede seg eller følte seg som tapere, gjorde at de anså det som nødvendig å teste ut en annerledes organisering fullt ut, for slik å gi barna en annerledes skolehverdag (Hanna-P). Dette hadde også grunnlag i et ønske om å se hva som kan skje dersom en gir elevene mer makt enn det de tilsynelatende har i den offentlige skolen. Hanna (P), lederen på privatskolen forklarer det slik:

[...] og ville teste om; kan barn ta fornuftige avgjørelser når de får makt? Og hvordan gjør vi det? Og da fant vi ut at da må man gjøre det fullt ut (Hanna-P).

Med dette som bakgrunn grunnla de saksmøter og barne- og ungdomsmøter, i tillegg til å ha et elevråd. Disse møtene har som mål å ha konstruktiv aktivitet som går på at elevene selv leder an i å finne løsninger på egne og felles utfordringer. På disse møtene (og i skolens hverdag) fokuseres det på at alle (både elever og de voksne) skal ha rett til å uttale seg, at alle har tale- og stemmerett, at alle får opplæring i og erfaring med hvordan man snakker om, påvirker og endrer saker i skolehverdagen og i samfunnet. Disse møtene, i tillegg til grunnholdningen som ligger til grunn for skolens praksis (jf. kapittel 5.2.2) skal altså bidra til at skolen preges av åpenhet, dialog og mulighet for endring og utvikling²⁵. Læreren, Pål, forklarer det på denne måten:

Og deltagelse...det blir jo en del i saksmøter [og] i ungdomsmøter, så får de jo øve seg på å både delta og gjennomføre de, og vi snakker en del om hva grunnen for dette her er. Liksom, grunntankene. [...] vi jobber med direkte demokrati. [...] Og vi lærer de forskjellen på indirekte og direkte, og det får de konkretisert en del her. [...] De har mer medbestemmelse enn de har på en vanlig skole, det har de jo her. [...] så kan jo det ta litt lenger tid og sånn...og det hender vi må gå noen omveier, men...jeg tror det er en lærdom i det, det tror jeg det er. Selv om det kan være litt mer tungrodd for oss, av og til [...] når vi må gjennom de samme sakene kanskje mange ganger. [...] Men jeg tror det er mange som lærer mye av det. Jeg tror alle lærer av det, altså (Pål-P).

²⁵ Denne informasjonen er skrevet ut fra intervjuene med leder og lærer, i tillegg til skolens tilleggsskriv.

Ut fra det Pål (P) forteller, kan det tolkes som at elevene gjennom saksmøtene får praktisert demokrati, samtidig som at de tilegner seg demokratiske kunnskaper om demokrati. Gjennom avstemning, der alle har én stemme, kommer de frem til felles avgjørelser, i tillegg til at de snakker om hvorfor ting er som de er. Ved at alle har en stemme hver, praktiserer de direkte demokrati. Samtidig, slik Pål (P) forklarer, lærer elevene forskjellen mellom direkte og indirekte demokrati – en styringsform som er mer likt styringssettet i samfunnet forøvrig. Pål (P) forteller også at store deler av tilegnelsen av demokratiske ferdigheter foregår gjennom praktisk trening. Dette handler om å utføre oppgaver i og for fellesskapet, og kan for eksempel være å ta oppvasken, feie trapper eller lage mat – alle har sine tildelte oppgaver, som elevene har vært med på å avgjøre. Tanken bak dette er at elevene skal erfare forskjellige ‘medborgerskapsoppgaver’ i praksis ved selv å utføre de, og at de slik får trent seg på å se seg selv i fellesskapet, stå opp for seg selv og ta ansvar. Ikke bare å *tenke* fellesskap, men å ”*utføre*” det. Et eksempel Hanna (P) trakk frem i intervjuet var om endring av tidsrammene for skoledagene. Hanna (P) gir uttrykk for at ledelsen kunne, juridisk sett, bestemt dette på egenhånd, men på grunn av skolens demokratiske holdning og praksis, var dette noe som ble avgjort i saksmøtet. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel (kapittel 7.3). Til sammenligning med dette, kan vi igjen se på det lederen Marta (O) på en av de offentlige skolene forteller om endring av skoletimene (jf. underkapittel om elevråd). Der fikk elevene komme med innspill på evaluering av en endring de har prøvd ut. Men, det var altså usikkert om de ville bli hørt med sine evalueringer. Ut fra dette kan det se ut til at de på privatskolen i større grad enn denne offentlige skolen, er opptatt av å inkludere elevene i avgjørelsesprosesser, i tillegg til at elevene vet at de har rett til å avgi en stemme som blir tatt hensyn til i avgjørelser (flertall). Slik ser de konkret en effekt av deres påvirkning. Dette handler imidlertid ikke om at alle får det som de vil, her må de også lære det å være en del av mindretallet, dersom en har stemt i mot det som blir avgjort. Dette blir dermed også en del av den demokratiske opplæringen.

Det både Hanna (P) og Pål (P) forteller, kan ses som en styrking av demokratiet og en helhetlig formidling av demokratiske verdier og ferdigheter. Noe som ikke er mulig kun gjennom fokus på undervisning *om* demokrati, men som fordrer demokratisk deltakelse og undervisning *gjennom* demokrati (Biesta 2006, i Biseth, 2014). Til tross for at det ikke finnes konkrete bevis for at samfunnsorientering er et resultat av deltaking, vil deltaking uansett kunne gi en større kollektiv bevissthet (Mansbridge, 1999, i Solhaug & Børhaug, 2012). Å utdanne medborgere

gjennom deltaking kan være bærekraftig og stabilt for demokratiet, nettopp på grunn av den utdanningen de får gjennom å delta – der både konkrete og praktiske, teoretiske og ideologiske erfaringer tilegnes, i tillegg til bevissthet om forhold mellom en selv og fellesskapet (Pateman, 1970 referert i Solhaug & Børhaug, 2012), der «erfaringene bidrar til å myndiggjøre ved å gjøre de som deltar bedre rustet til å engasjere seg i framtida» (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 37). Lederen Hanna (P) forklarer dette ved at

Når elevene har oppgaver, ikke bare *i* fellesskap, men *for* fellesskapet, så har de et veldig eierskap til det. Det har de allerede til matlaginga på skolen. Så er det jo ikke noe gøy å vaske, nødvendigvis, men det er jo en del elever som synes det etterhvert. Det er veldig sjelden at noen nekter eller prøver å stikke av fra oppvasken, for eksempel. Fordi de får en form for stolthet da; *det er vi som fikser det*. Så det er en form for eierskap, som jeg tenker henger sammen med demokrati (Hanna-P).

Hanna (P) uttrykker at elevenes deltagelse er det viktigste, ved at de faktisk blir tatt med på råd, også innad i fagene, og at elevene føler eierskap og stolthet over avgjørelser og oppgaver de skal utføre – både for fellesskapet og for seg selv. Kanskje kan dette være en forskjell mellom de offentlige skolene og den private; at privatskolen kan se ut til å ha et større demokratisk *faktisk* område (jf. Cohen, 1971 i Solhaug & Børhaug, 2012) enn det som kommer frem fra de offentlige skolene, fordi saker tas opp og avgjøres ved avstemning. I de offentlige skolene kan det virke som at det elevene kan være med på å bestemme, og på hvilken måte, er mer begrenset.

Måten Hanna (P) snakker om elevenes eierskap og stolthet når det kommer til å ta viktige avgjørelser er interessant. Jeg vil derfor i neste kapittel presentere og drøfte ledelsens holdninger til og forståelser av sitt ansvar for skolens demokratiske organisering.

7.3 «[...]til tross for at ikke alle elevene får påvirka, så har de muligheten til å gjøre det»

Ledelsens forståelser av og holdninger til deres ansvar for skolens demokratiske organisering

Skolens organisering og lederskap kan ha følger for hvilket fokus det er på utdanning *gjennom* demokrati (Biseth 2009). Skolens ledelse er ansvarlig for at skolens verdier, som bør ha sitt utspring i storsamfunnets og FNs verdier, fremmes – og at disse blir kjent og akseptert som en felles standard. Skolen er en arena der barn har mulighet til å lære om og praktisere sine rettigheter, og gjør på denne måten skole og utdanning særskilt viktig for en praktisk realisering av barns rettigheter (Osler & Starkey, 1998). I forrige kapittel (7.2) så vi at både lærerne og

lederne fra de offentlige skolene gav uttrykk for at elevrådet i hovedsak er der elevene har påvirkningsmuligheter, samtidig som at de trekker frem at det er usikkert i hva og i hvor stor grad elevene faktisk bli hørt. Hvordan kan en ledelse som uttrykker at de ikke vet hva elevrådet har fått til og hva elevene kan medvirke i – bortsett fra ‘småting’ – kunne være forbilder i en demokratisk institusjon? I intervjuene spurte jeg hvordan informantene så på skolen som demokratisk institusjon, og Berit (O), den ene lederen, forklarer det slik:

Ja, altså, jeg tenker jo at...til tross for at ikke alle elevene får påvirka, så har de *muligheten* til å gjøre det. Via elevrådet, eller inn i en klasse, så er det jo saker som tas opp der, og de er jo i dialog med lærerne sine, og det er jo også sånn at det som kommer fra elevene inn til lærerne drøftes i arbeidslag, *kan* løftes opp til meg; fordi at nå er det sånn og sånn blant elevene, så nå ønsker vi å gjøre noe med det. Så via det, så tenker jeg at vi er demokratisk...hva kalte du det? Institusjon? (Berit-O).

Berit (O) forteller altså at hun mener at skolen er en demokratisk institusjon fordi det er *muligheter* for elevene til å ta opp saker, også med henne som leder, uavhengig av om de er med i elevrådet eller ikke. Slik sett kunne det vært en høy andel av deltagere og dermed god demokratisk kvalitet (Solhaug & Børhaug, 2012). Samtidig er kanskje noe av problemet nettopp at ikke mange elever ser sammenhengen mellom det å delta og å bidra, slik at meningen med å delta blir liten. Forskjellen mellom ekte medvirkning og deltakelse, og kvasimedvirkning (Øksnes & Sundsdal, 2014) er muligens *forståelsen* barna har av deres deltagelse i den faglige læringen, i tillegg til den demokratiske deltagelsen. Dette er kanskje nettopp noe av nøkkelen – å kunne sørge for at *alle* ser poenget med det de lærer – i sammenheng med livet de lever her og nå, ikke kun for fremtiden. Ved at ‘de som sitter med makten’, altså til syvende og sist ledelsen, gir betydning til elevenes deltagelse vil elevene kunne erfare at deres verden her og nå ikke bare er på liksom, og at det *faktisk* lønner seg å være engasjert gjennom å delta i det demokratiske fellesskapet.

Berit (O) forteller også i intervjuet at elevene har medvirkningsmuligheter for eksempel ved at de er med på å lage en forestilling og får forme den. Berit nevner markeringen av FN-dagen som en aktivitet hun mener bidrar til opplæring. På skolen har de også diskusjonsgrupper og partiutspørringer i forhold til når det er valg. Dette «[...] gir [elevene] en forståelse. Både for argumentasjon og for å bli kjent med [politiske] partier» (Berit-O). Igjen, vil dette med å utdanne politiske velgere kunne ses i sammenheng med at det er noe som i stor grad er fremtidsrettet og ikke noe elevene direkte kan bruke her og nå, altså oppdragelse til et voksent demokrati (Vestby, 2003). I tillegg kan dette sies å være en smal tilnærming til både

demokratiutdanningen, samt til oppfattelsen av et demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012). Prosjekter som helt og holdent er utformet av voksne der barna kun spiller ut forhåndsbestemte roller kan også ses som positive erfaringer, noe elevers opptredener i teater, dans og lignende kan være gode eksempler på. Det som er nødvendig er imidlertid at dette blir ansett som nettopp opptreden (Hart, 1992). Det er når involveringen av barn blir tvetydig eller til og med manipulativ, at det begynner å bli et problem. I forbindelse med det Berit (O) forteller om FN-dagen og forestillinger, vil det derfor være viktig at dette anses som opptredener og voksenstyrte aktiviteter, siden det er det faktisk er (Hart, 1992). Det vi tidligere i oppgaven har sett om medvirkningsmuligheter i undervisning og elevråd, i tillegg til det Berit (O) sier i sitatet ovenfor, om at elevene har en mulighet til å påvirke selv om ikke alle elevene får gjort det, kan imidlertid være problematisk ved at medvirkningen nettopp ser ut til å være tvetydig og lite sikker. Dette kan medføre at elevene ikke får forståelse for demokratiutdanningen, og kan føre til at deltagelsen er basert på manipulasjon, eller er misforstått, under en *forkledning* av deltagelse. Dette kan dermed ikke være en tilstrekkelig god måte å introdusere barn i demokratiske (politiske) prosesser. Altså vil det kunne være nødvendig at de voksne forbedrer sin bevissthet og forståelse av medvirkning og demokrati (Hart, 1992, s. 9).

Frida (O), læreren på den ene offentlige skolen, sier at en grunn til at elevene ikke er så engasjert i elevrådet, kan ha å gjøre med at elevene (og læreren) ikke helt vet hva de faktisk får lov til å arbeide for eller endre på. Hun uttrykker et ønske om at det kunne vært mer informasjon om dette fra ledelsen. Fra denne skolen var det ingen fra ledelsen som ville eller hadde mulighet til å bli intervjuet. Dette kan være interessant i forbindelse med at det Frida (O) forteller kan uttrykke et ønske om klarere retningslinjer fra ledelsen. For å kunne skape et felles profesjonsspråk og -referanseramme for demokrati og demokratisk forståelse, vil det være nødvendig at ledelsen sørger for å skape en samlet forståelse av demokratibegreper og for hvordan man arbeider med demokratiutdanning (Stenshorne og Ballangrud, 2014). Slik kan man få et sterkt grunnlag og felles ansvar for utviklingen av demokratisk medborgerskap – også for en bevisst undervisningspraksis som gir elevene erfaringer med demokratisk medbestemmelse for å øke medvirkningen. Et felles profesjonsspråk uten refleksjon og deling av gode praksiserfaringer, gjør derimot ikke stort for samarbeidet om utvikling av demokratisk medborgerskap (Stenshorne & Ballangrud, 2014). Det at ledelsen ikke stiller opp i intervju om demokrati og medvirkning gjør at det kan stilles spørsmål ved om det handler om mangel på tid, eller om de ikke ønsker å ta seg tid til dette. En mulighet kan være at det handler om at disse temaene ikke vises stor interesse, og at ledelsen ikke ser det som særlig viktig å stille som gode

rollemodeller for sin demokratiske organisering og praksis. Derimot kan det, som sagt, handle om eventuelt dårlig tid, og at ledelsen prioriterte å sette meg i kontakt med lærere som har direkte kontakt med elevene og praksis i samfunnsfag.

Et tradisjonelt syn på skolen er at den er et sted for *undervisning*, der barns deltagelse som oftest er begrenset til læringsprosesser og ikke til skoleledelsens beslutningstaking. Barns rett til deltagelse bør imidlertid kunne implementeres i skolen, og er ledelsens ansvar (Osler og Starkey, 1998). I intervjuene fra privatskolen forklares det at elevene har stemmerett på alt som ikke er regulert av loven. Juridisk sett har leder lov til å bestemme, men i henhold til skolens tradisjon skal saker som angår elevene avgjøres i fellesskap. Dette sier muligens noe om at det er denne skolens egne utarbeidete regler som utgjør en stor forskjell i forhold til de offentlige skolene? Med en demokratisk holdning som ligger til grunn for praksis har de en tilnærming til skolens organisering basert på *samarbeid* med elevene, som praktiseres gjennom saksmøter og ungdomsmøter (barnemøter på barneskoletrinnene) som tar opp relevante saker som elevene vet at de har rett til å komme med innspill og ha stemmerett på.

Lederen Hanna (P) forklarte også at hun ikke bare kan bestemme uten å konferere saksmøtet, slik jeg var inne på i delkapittelet om saksmøter. Hun viser tilbake til da de stemte over en endring i skoletiden:

Den skoletida som vi har nå, er avgjort av elever og voksne, selvfølgelig, sammen, på et saksmøte. Så da tenker jeg, at da kan ikke vi, uten å konferere saksmøtet, bare bestemme. Selv om vi juridisk sett har lov til det. Det er jo, til syvende og sist, meg da, som kan si; nå gjør vi om på det - og så blir det skole fra da til da og fra da til da. Men det er ikke riktig, fordi vi har bygd oss en tradisjon for at det er en sak som elevene skal mene noe om (Hanna-P).

Hanna (P) legger vekt på at de skal utdanne barna til å bli demokratiske medborgere, noe som ikke kommer av seg selv, men noe de mener elevene må øve på for å bli gode i. Da må man ha, sier hun, demokratiske innretninger på skolen der eleven har reell makt. I tillegg, som vi kan se fra sitatet, uttrykkes det en viss selvfølgelighet over at avgjørelser blir tatt i samarbeid mellom barn og voksne. En forskjell mellom privatskolen og de offentlige skolene vil nettopp kunne være at det i de offentlige skolene i stor grad er ledelsen som tar avgjørelser, samt at det er usikkert hva elevene kan og får medvirke i. På privatskolen gis det uttrykk for at lederen har ansvar for at ikke de voksne tar avgjørelser som elevene skulle vært med på å ta. Barns deltagelse kan oppleves utfordrende for ledelsen, fordi at dersom barn blir gitt en stemme i skolen, kan de komme til å utfordre tradisjoner og urett som de voksne ikke har vært klar over

eller selv satt spørsmålstegn ved (Osler og Starkey, 1998, s. 314). En slik måte å arbeide på, vil derfor muligens kunne være noe utfordrende. Men, som drøftet i kapittelet som omhandler holdninger til medvirkning (kapittel 5.2.2), handler det kanskje i stor grad om hva slags holdning og innstilling man har.

Med Barnekonvensjonen (FN, 1989) til grunn for skolens verdier, har skolen en forpliktelse til å involvere barna i saker som angår dem selv. Det må jo være en forskjell på det å få lov til å spørre om noe, og det å faktisk være med på prosessen når avgjørelser tas? Dette kan ses som at elevmedvirkning ikke kun overlates til læreres faglige skjønn dersom det er organisert og institusjonalisert (Stenshorne & Ballangrud, 2014). På denne måten vil elever og lærere i større grad forpliktes, samtidig som at elevene gis flere muligheter for medvirkning – altså, at makten fordeles mellom større deler av ‘folket’. For å kunne stimulere til refleksjon og forståelsesutvikling hos elevene, er dialog om kunnskap nødvendig, noe som også vil kunne utvikle skolens *dialogdemokrati*. For å oppnå større demokratisk bredde, kan organisatoriske grep med tilpasning til den enkelte skolens organisasjonsform, være nødvendig for meningsfull medvirkning. Ved en slik helhetlig og gjennomført demokratisk praksis, vil potensialet for demokratisk danning i skolen være større, samt at institusjonene vil fremstå som mer demokratiske (Solhaug & Børhaug, 2012).

Hanna (P) forteller i intervjuene at hun som leder har et ansvar for at det drives opplæring, for eksempel også til nye elever som må innføres i hvordan denne skolen drives. Ut fra dette ser det ut til at ledelsen ved denne skolen er aktivt involvert i opplæring og det demokratiske innholdet på skolen. Gjennom praktisering av demokratiske samhandlingsformer, vil demokratiske arbeidsformer kunne utvikles, noe som kan gjøres ved at elevene har lov til å uttrykke meninger, at de vises respekt ved å bli lyttet til, at erfaringer elever innehar vises respekt og fører til reell innflytelse. Dette gjelder også i uformelle samhandlingsformer der «medvirkning er innvevd [og] rommer skjulte forhandlinger om selvbestemmelse og medbestemmelse» (Vestby, 2003, s. 57). Dette avhenger av lærerens evne til å åpne opp for medvirkning, i tillegg til elevenes oppfattelse av situasjonen, samt av et « ”skoleklima” for medvirkning» (Vestby, 2003, s. 57). Dette fordrer at de voksne avgir noe av sin makt og hegemoniske posisjon i læringssituasjonen. Et annet aspekt når det kommer til maktposisjoner, kan være at maktfordelingen kan oppleves som utfordrende for noen av lærerne, ikke bare ved å avgi makt til elevene, men også ved en flatere ledelsesstruktur. Hanna (P) gav nemlig uttrykk for at hennes lærere savnet en noe tydeligere og strammere struktur fra ledelsen. Dette var noe

hun selv ble litt overrasket over, men noe de ble enige om å prøve ut, og at ledelsen dermed ble 'pålagt' mer makt og beslutningsmyndighet enn det som i utgangspunktet var ønsket. Lærerne opplevde imidlertid at en veldig flat ledelsesstruktur ble slitsom og noe ustabil. Hanna (P) forklarer at dette også gjorde noe med demokratiet fordi det ble tatt mange avgjørelser på flere ulike plan, som ikke var koordinert. Opplevelsen ble da at dette ikke skapte mer demokrati. Endringene som ble gjort, ble altså at flere avgjørelser nå blir tatt av ledergruppa, og at de har lengre perspektiver over planene deres. De har også større fokus på at når de har tatt en avgjørelse, så skal den følges opp, den skal ikke endres før de har prøvd det ut den perioden de har blitt enige om. Hanna (P) forteller at hun har inntrykk av at denne endringen har ført til at det har blitt roligere for de ansatte. Dette kan dermed vise at det ikke er helt uproblematisk med en flat, og muligens mer demokratisk, ledelsesstruktur. I hvert fall vil det kreve at alle involverte til stadighet bidrar aktivt, noe som kanskje kan bli svært krevende i tillegg til å utøve rollen som lærer. Allikevel kan dette vise viktigheten av ledelsens engasjement i å være lydhøre ovenfor de ansatte og bidra til et demokratisk klima i organiseringen, samt at dette vil kunne ha betydning for lærernes demokratiske praksis i klasserommet.

8.0 Avsluttende drøftinger

Et hovedanliggende i denne oppgaven har vært å belyse ulike forståelser og praksiser av demokratiutdanning og tilrettelegging for elevmedvirkning i ungdomsskolen. Tidligere forskning (jf. kapittel 4.5) har vist at subjektiv deltakelseskompetanse er viktig for politisk handling (Solhaug, 2003); at elevdemokratiet i skolen, i form av elevråd, ikke fremstår som noen mønstermodell på demokrati (Børhaug, 2007), og at elevenes myndiggjøring er del av det som er tett sammenvevd med demokratiske praksiser og elevmedvirkning (Fosse & Solhaug, 2007, i Solhaug & Børhaug, 2012). Tidligere forskning ligger dermed til grunn for hvorfor denne studien har vært viktig: At det er nødvendig å undersøke læreres og leders (de i skolen som besitter størst makt) forståelser og holdninger til elevmedvirkning, og hvordan de mener at de ivaretar elevenes medvirkningsmuligheter. Den tidligere forskningen har også vist at retningslinjer for pedagogiske tilnærminger når det kommer til demokratiutdanning er mangelfull, i tillegg til at hvorvidt det er fokus på utdanning *gjennom* demokrati er nært knyttet til organisering og lederskap i skolene (Biseth, 2009). Dette har dermed gitt grunn for å se mot en annerledes måte å organisere skolen på, altså privatskolen. Ved å benytte meg av kritisk teori som bakteppe for min studie, har jeg kunnet rette et kritisk blikk mot pedagogiske praksiser og organiseringer som kan sies å ikke egentlig ha «barnet i sentrum» (jf. Stray, 2010).

Denne oppgaven er basert på kvalitative forskningsintervjuer med åtte informanter, henholdsvis fem samfunnsfaglærere og tre skoleledere, ved tre offentlige skoler og én privatskole. Bakgrunnen for valg av kvalitative forskningsintervjuer var for å nærmere kunne undersøke hver enkelt informants perspektiver og forståelser av sin og deres skoles demokratiske praksis. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har dermed vært ledende for mine analyser og drøftinger:

Hvilke forståelser av demokratiutdanning og elevmedvirkning kommer til uttrykk i intervjuer med lærere og skoleledere, og hvilke muligheter gis elever til deltagelse og medvirkning, i følge lærere og skoleledere; i et utvalg av tre norske offentlige ungdomsskoler og én privatskole?

- Hvilke forståelser av medvirkning kommer til uttrykk i intervjuer med (a) lærere og (b) skoleledere?
- Hvilke muligheter til medvirkning og aktiv deltagelse har elevene?
- Hvilke forståelser av demokratiutdanning kommer til uttrykk i intervjuer med

(a) lærere og (b) skoleledere?

- Hvordan kan lærere og skolelederes forståelser av demokratiutdanning ses i sammenheng med elevmedvirkning?
- Hvordan kan disse forståelsesmåtene, og elevenes muligheter for medvirkning, sees i lys av kritisk teori og pedagogikk, og teori om demokratiutdanning?

Som forklart i kapittel 5.2, kan måten en ordlegger seg på, ha mye å si for lærernes holdninger til elevene, nærmere sagt om holdninger springer ut fra en mangel- eller kompetansetenking. I forbindelse med holdninger, og slik sett forståelsesmåter av elevmedvirkning, vil det kunne antas at måten informantene uttrykker seg i intervjuene også vil kunne prege deres holdninger til medvirkning. På privatskolen forteller informantene at de forsøker så godt det lar seg gjøre å inkludere elevene i avgjørelser, og at saksmøtet er noe av det viktigste ved deres praksis. Det kan allikevel være slik at det de uttrykker er et ønske for et praksisideal, og ikke nødvendigvis slik det faktisk er i praksis. Bortsett fra saksmøtene, er nemlig det som blir uttrykt med tanke på elevenes medvirkningsmuligheter, at de får velge arbeidsmetode og for eksempel hvilken konflikt de vil fokusere på i historietimen. Dette kan ses i likhet med det som ble fortalt på de offentlige skolene, for eksempel at elevene får velge hvilket land de ønsker å ha som tema (i en oppgave, e.l.). Allikevel ser det ut til at det er en noe annerledes over ordlyden hos informantene på de offentlige skolene, sett opp mot informantene fra privatskolen. Dette fordi det nevnes at «den grunnholdningen» (Pål-P) er viktig. Altså, en demokratisk grunnholdning som alle de voksne på skolen skal arbeide ut fra, fordi dette er noe som står i tilleggsskrivet de har, som alle de voksne forplikter seg til. Et annet interessant aspekt er at det bare er lærer og leder fra privatskolen som nevner at de arbeider ut fra pedagogiske prinsipper fra Paulo Freire og dialogisk pedagogikk. Dette betyr ikke at de på de offentlige skolene ikke arbeider pedagogisk, men det var ingen fra disse skolene som nevnte noe om en spesifikk pedagogisk plattform. Ut fra disse intervjuene, kan det derfor se ut til at de på denne privatskolen har et mer aktivt, eller bevisst, fokus på holdninger og hvilken pedagogisk retning de ønsker å arbeide ut fra. Når det er sagt, så kan det antas at de på de offentlige skolene arbeider med Kunnskapsløftet (2006) som en pedagogisk plattform. Dette kan imidlertid gjøre det nyttig å vise tilbake til Stray (2010) (se kapittel 4.5), som hevder at skolereformen i 2006 kan tolkes som en kritikk mot, og et politisk oppgjør med, dialogpedagogikken, eller den progressive pedagogikken. Dette fordi at Kunnskapsløftet har grunn i nyliberal utdanningspolitikk, der sterk resultatorientering og ansvarlighetsdiskurs er sentralt, noe som ikke er forenlig med diskursen om barnet i sentrum (Stray, 2010). Dersom man arbeider med utgangspunkt i en oppfattelse av medvirkning som

ikke har barnet i sentrum, men som har likhetstrekk med bank-undervisning (Freire, 1970/2003), vil det kunne bidra til å ødelegge elevenes iboende lyst og vilje til å skape og lære. Dette kan dermed føre til, eller kanskje nettopp opprettholde, en viss undertrykkelse av elevene. Hvordan kan man forsvare at dette skal kunne la seg kombinere med å utvikle kritisk bevissthet om sin tilværelse og å ta egne frie valg (Freire, 1970/2003)? Kanskje er det nettopp dette som også er litt av utfordringen med medvirkning – at man som lærer skal sørge for måloppnåelse fra en læreplan som er bygget på nyliberal utdanningspolitikk (Stray, 2011), samtidig som at elevene, ut fra en progressiv pedagogikk, ‘burde’ hatt mulighet til å ta egne frie valg. For hvor frie er disse valgene når det allikevel er innenfor skolesystemets ‘boks’? Allikevel, kan det kanskje sies at privatskolen kan være et eksempel på at det, med en litt annen organisering, kan gå an å arbeide mot kompetansemålene i Kunnskapsløftet, med en pedagogisk tilnærming som har mer fokus på å ha «barnet i sentrum» (Stray, 2010). Dette ved å ha et større fokus på erfaringsbasert læring *gjennom* demokrati, der det kan sies å være større rom for elevenes muligheter for medvirkning og deltagelse.

Skole er i utgangspunktet bygd på den intellektuelle kulturen fra opplysningstiden og akademiske evner, noe som ligger dypt i den allmenne utdanningen. Slik kan utdanning være med på å produsere to typer mennesker; de akademiske og de ikke-akademiske – eller ‘de smarte’ og ‘de ikke-smarte’ (Robinson, 2010). Ut fra intervjuene i denne studien, fra både de offentlige skolene og privatskolen, kan det se ut til at elevenes muligheter for aktiv deltagelse gjennom for eksempel undersøkende gruppearbeid, i noen grad blir begrenset (jf. kapittel 6.1.1). Dette nettopp på grunn av høyt fokus på vurdering av elevenes akademiske evner og faglige kvalifisering. Gjennom en ustanselig evaluering av elevprestasjoner, kan skolen nærmest se ut til å være ideelt utformet for å forsterke prestasjoner hos de som allerede er ‘flinke’ (Gray, 2015). Dersom medvirkning og deltagelse blir begrenset nettopp på grunn av at man som lærer er nødt til å evaluere elevprestasjoner, kan kanskje dette også være med på å reprodusere og synliggjøre ‘de smarte’ og ‘de ikke-smarte’?

Utdanning kan nemlig være med å styrke eller svekke et individs originale mentale innstilling., ved å muliggjøre for nye, førstehånds oppdagelser som viser individets originalitet og egenverdi, som dermed bidrar til dets tankeliv og skapende intellekt (Dewey, 1916/1944, se kapittel 4.2.2). I intervjuene fra privatskolen kan det se ut til å være et bevisst fokus på deltagelse og medvirkning, noe som kan ha sammenheng med hvilken forståelse av demokrati og demokratiutdanning informantene har. En mulig tolkning kan være at informantene fra

privatskolen arbeider med et syn på demokratiet som noe mer enn et politisk og samfunnsmessig styresett, altså, med en forståelse av demokratiutdanning nærmere knyttet til å se demokratiet som levesett (Dewey, 1916/1944). Dette fordi en slik forståelse kan knyttes til subjektivering og utdanning *gjennom* demokrati, noe som fremstår som et fokusområde på privatskolen, spesielt gjennom saks møtene. I en slik forståelse vil utdanning kunne handle om å veilede elevene til å finne sine egne lydhøre og ansvarlige stemmer, i tillegg til å ta ansvar for det samfunnet man lever i (Biesta, 2006; Biseth, 2014, jf. kapittel 4.3). Utdanning med fokus på de atskillige måtene individer dannes på, altså subjektivering, fordrer erfaringsbasert læring. Å finne ut av ved å prøve, for så å oppdage sammenhengen mellom det man har gjort, og de konsekvenser det har hatt, har betydning for opplevelsen av erfaringen (Dewey, 1916/1944, ss. 139-140). I intervjuene fra de offentlige skolene, kommer det frem at den erfaringsbaserte læringen gjennom undersøkende oppgaver, for det meste foregår i små økter (jf. for eksempel Eirik-O), og at temaene i stor grad er bestemt av lærerne (jf. kapittel 6.1). Dette kan ses som å være nødvendig for å nå kompetansemålene, og kan slik sett også være med på utviklingen av demokratiske medborgere – dersom elevenes deltagelse faktisk er reell og meningsfull.

Ledelsens betydning for å kunne arbeide med utgangspunkt i et felles profesjonsspråk- og referanseramme, har blitt drøftet i kapittel 7.3. Retten til utdanning er en rett i seg selv, i tillegg til at utdanning gir kompetanse til å nytte seg av de andre rettighetene i Barnekonvensjonen (Danielsen, 2017, s. 105). Dersom budskapene fra barns rettigheter kun blir presentert i en formalisert læreplan, kan disse rettighetene oppfattes som motstridende til de signaler skolen formidler gjennom struktur og organisatoriske praksiser. Slik vil ikke skolen kunne lykkes med å skape læringsmiljøer som tilstrekkelig forbereder elever til et ansvarlig liv i et fritt samfunn der det tas hensyn til andre, samt skaper forståelse for fred, toleranse og likhet (Osler og Starkey, 1998). Det som kom frem fra intervjuene med lederne på de offentlige skolene, var at elevene hadde påvirkningsmuligheter, og at dette var viktig, men at det var usikkert hva de *faktisk* fikk påvirke og ha innflytelse på. Det kom også til uttrykk at informantene vektla kunnskap *om* demokrati i sin undervisning, fordi man anså dette som viktig for å kunne ha et grunnlag for å kunne utøve demokrati. I tillegg til kunnskap *om* demokrati, kom det også frem at det var fokus på viktigheten av kritisk tenkning (jf. kapittel 7.1). På privatskolen kom dette til uttrykk gjennom at det handlet om å lytte til hverandre, at en aksepterer uenighet, og at en som lærer eller leder gir anerkjennelse til elevenes mening, og oppfordringer om å komme med motargumenter dersom de er uenige i noe. I tillegg var det fokus på de voksnes ansvar om å ha et kritisk blikk på egen praksis. Fra de offentlige skolene kom viktigheten av kritisk tenkning

til uttrykk ved at det var fokus på kildekritikk, at det var viktig at elevene fikk erfart sine påvirkningsmuligheter i praksis (Marta-O) og at de skal kunne stille spørsmål «ved vedtatte sannheter» (Berit-O). Det kan altså se ut til at de i de offentlige skolene og den private vektlegger mye av det samme når det kommer til kritisk tenkning. Imidlertid kan det se ut til at de på privatskolen har et noe større fokus på de voksnes maktposisjoner, og at elevene muligens i større grad vet at de kan si sine meninger, og om hva. På de offentlige skolene så det mer ut til at det var stor usikkerhet knyttet til hva elevene kunne bidra med, og om de kom til å bli hørt. Det kan derfor antas at det som kom til uttrykk i disse intervjuene, med lærerne og lederne fra de offentlige skolene, er en forståelse av demokratiutdanning som velgeropplæring og ‘oppdragelse’ i det demokratiet som allerede finnes. Med bakgrunn i teoretiske perspektiver kan dette tyde på tilfeller av kvasimedvirkning (Øksnes & Sundsdal, 2014) og ‘deltagelse i forkledning’, som ikke vil være en tilstrekkelig god måte å involvere ungdommene i demokratiske prosesser (Hart, 1992). I intervjuene fra privatskolen, kan det anes et noe større fokus på reell deltagelse og det å erfare demokrati ved å ‘utføre’ det. En forskjell mellom skolene kan muligens være at privatskolen i større grad anser skolen som et demokrati (i seg selv) og dermed i større grad inkluderer demokratisk innhold og prosesser. Den offentlige skolen kan se ut til å være noe mer rettet mot å *forberede* elevene til å bli demokratiske borgere.

En svekking av den mentale innstillingen kan bidra til å drepe elevenes kreativitet og tenkning, noe som er annerledes enn hva utdanning i utgangspunktet ‘mener’ er riktig (Robinson, 2010). Hva kan skje dersom skole og utdanning er med på å drepe den innvendige, naturlige kreativiteten hos barnet? Ved at eleven fra tidlige barneår blir plassert i skolens ‘firkantede boks’, kan det føre til at eleven kun tilpasses til hva de blir fortalt at de skal gjøre og lære, i motsetning til at man bruker skoleårene og utdanning til å finne seg selv – ikke være nødt til å vente med dette til man er ferdig med skolegangen (Robinson, 2011, s. 8). Man kan da også spørre hvilket formål man har med utdanning (Biesta, 2017), om det er for *tilpasning* eller *danning* (Hestbek, 2014)? Hvilke konsekvenser kan dette ha for demokratiet, både i skolen og i samfunnet for øvrig, dersom utdanning egentlig er ‘skolering’ med et mål om å oppdra lydige, ettergivende elever (og lærere?)?

Det er viktig å understreke at det ikke finnes ett endelig svar når det kommer til hvordan god demokratisk opplæring og praksis kan foregå i skolen. Dette er kanskje nettopp noe av essensen i kritisk pedagogikk; at det handler om å tilpasse utdanningspraksiser i samsvar med elevgruppen. For å få til dette vil det kanskje allikevel kreves en praksis som i større grad er

rettet mot utdanning *gjennom* demokrati for å ivareta både demokratiske prosesser innad i skolen, og utviklingen av elevene som deltagende demokratiske borgere.

8.1 Veien videre

Med utgangspunkt i denne studien, vil det kunne være verdt å argumentere for at noe av målet med utdanningen kan være å gjøre elevene i stand til å forstå verden rundt dem, deres egne talent og intelligensspekter for slik å utvikles til fullgjorte individer og aktive, omsorgsfulle medborgere. Med bakgrunn i troen på hvert individs verdi og retten til selvbestemmelse kan man utvikles til å leve fullverdige liv, i tillegg til å se viktigheten av sitt eget medborgeransvar og respekt for andre (Robinson, 2015, s. xvi). Med dette som grunnlag, kan man begynne å formidle kunnskap om demokratiske styreformer, fordi man da har vist barna gjennom demokratiske handlinger, holdninger og verdier at de har reell påvirkningskraft i samfunnet. Med kunnskap *om* demokratiet kan de med utdanning *gjennom* demokrati benytte seg av denne kraften. Kanskje handler det om utdanning ‘*gjennom, for og om*’ demokrati? Kanskje handler det ikke om en skolereform men om en *revolusjon* – der også lærerne gjør opprør fordi de har en forpliktelse til sitt pedagogiske yrke, og ikke minst – til elevene! (Eidsvåg, 2003, referert i Hestbek, 2014; (Robinson, 2013).

Det kan virke som nødvendig med en utvikling av bevissthet om demokratiske prosesser og elevmedvirkning, ikke bare for elevene, men først og fremst hos de som besitter mest makt i skolene, slik at disse kan fremstå som rollemodeller for forandring og utvikling av og i demokratiet – kanskje både i skoledemokratiet og i samfunnet. Slik vil man muligens kunne rette mer fokus på måter å tilrettelegge for demokratiske prosesser, gjennom engasjement, motivasjon og kreativitet, for i større grad å bidra til danning enn tilpasning, både for lærere og elever. Med små grep i hverdagen vil det kunne være mulig å gjøre elevmedvirkningen tydeligere, slik at det får en sentral plass. Ved å inkludere elevrådet mer i avgjørelsesprosesser, vil det kunne bli tydeligere for ledelse og lærere hva elevene ønsker å bli inkludert i. Dette vil kunne gi bedre forståelse for hva og hvor elevene ‘får lov’ til å påvirke, slik at medvirkningen vil kunne få en sentral plass. Ved å inkludere elevene i avgjørelsesprosesser, vil det kunne føre til at elevene får bedre forståelse for hvorfor de eventuelt ikke blir hørt. Som Pål (P), læreren på privatskolen, gav uttrykk for, så handler det å være del av et demokratisk fellesskap også om å godta at en ikke alltid får det som en vil. Noe som kan være avgjørende for å godta dette, vil

kanskje kunne være om elevene vises stor nok respekt til å faktisk gis tilbakemelding og begrunnelse for hvorfor en avgjørelse ble tatt. Som Hanna (P), lederen på privatskolen, uttrykker det: «det viktigste [...] er at elevene *faktisk* blir tatt med på råd» (Hanna-P, jf. kapittel 5.1.2, s. 55).

Som det gis uttrykk for fra flere av informantene i den offentlige skolen, er det uklart hva elevene kan påvirke. Frida (O) uttrykker for eksempel et ønske om klarere retningslinjer for dette. Som jeg har belyst i kapittel 7.1, om engasjement i elevrådet, vil det også kunne være muligheter for læreren i større grad å kunne fungere som ‘aktivist’ i samarbeid med elevene. Slik trenger ikke læreren å være bæreren av ‘dårlige nyheter’, men heller vise elevene at man er på ‘deres side’ – kanskje i større grad enn på ledelsens ‘side’. Slik vil kanskje læreren, ved å vise og engasjere seg, bidra til elevenes bevisstgjøring av deres situasjon, og hva de kan gjøre for å forbedre den, om nødvendig. Dette ville kunne bidra i utviklingen av elevenes kritiske samfunnsbevissthet og slik være i tråd med kritisk pedagogikk. Dette ved å vise hva man faktisk kan gjøre, i stedet for å være forventet å engasjere seg i saker som, ikke egentlig noen, helt vet hva er. Altså, kunne det bidratt til utdanning *gjennom* demokrati.

Dette er noen eksempler på små, konkrete endringer som er absolutt gjennomførbare. Selvfølgelig, hvis man da ikke ønsker å rette blikket mot alternative utdanningsformer som hevder å gjennomføre demokratisk utdanning på et enda mer omfattende plan enn hva privatskolen jeg har inkludert i denne studien, gjør. Eksempler på skoler som dette, kan være Summerhill School i England og Sudbury School i USA, som hevder å være demokratiske i form av absolutte barnedemokratier. Slike former for skoleorganiseringer hevdes å være velfungerende for demokratiutdanning (Robinson, 2013; Mintz, 2012). Kanskje en da kan stille spørsmål ved hvorfor disse er ansett som ‘alternative’ og ikke noe som er den generelle formen for utdanning (Robinson, 2013)? Må dette anses som ‘alternative utdanninger’, eller kan det forstås som ‘utdanning med alternativer’?

Det viktige fremover vil kunne være å nettopp utføre flere kvalitative studier for å få et tydeligere bilde på skolestrukturer – i offentlige skoler, men også å rette blikket mot andre alternativer. Et annet viktig aspekt for videre forskning vil kunne være å involvere elevene i forskningen – slik at elevenes synspunkter vil komme tydelig frem. For eksempel kunne det vært spennende med former for aksjonsforskning der man prøvde ut andre typer organisering.

Litteraturliste

- Archard, D. (2006). Preface. Forord. I F. Ang, E. Berghmans, L. Cattrijsse, I. Delens-Ravier, M. Delplace, V. Staelens, M. Verheyde (Red.), *Participation Rights of Children* (ss. v-viii). Oxford: Hart Publishing.
- Barneombudet. (2012). *Svar på høring - NOU 2011:20 Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/23d753864bba4120b90fe0044f965f35/barneombudet.pdf>
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay. Forord. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (ss. ix-liv). Gjøvik: Ait Gjøvik AS.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot, & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (ss. 88-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Biseth, H. (2009). Democracy and education in a multicultural Scandinavia: What mandate is designated to educators? *Intercultural Education*, 20(3), ss. 243-254.
- Biseth, H. (2011). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. (Doctoral dissertation) University of Oslo.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (ss. 25-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. (Doktoravhandling). Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), ss. 431-444.
- Cohen, L., Manion, K., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Dalland, C. P., & Thaule-Hatt, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E.M., Per E. Garmannslund, P.E. & Viblemo, T.E. (2009). *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/brukerundersokelser/v09/5/elevundersokelsen_2009_analyse.pdf
- Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2009). *The Critical pedagogy reader*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1930/2008). Construction and Criticism. I J. B. (Ed.), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Vol. 5: 1929-1930* (ss. 127-147). Illinois: The Board of Trustees, Southern Illinois University.
- Europarådet. (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. Strasbourg: Utdanningsavdelingen Europarådet. Hentet 31.08.17 fra: <https://rm.coe.int/1680487825>
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FN (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989 (Barnekonvensjonen). Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Freire, P. (1970/2003). *De undertrykte pedagogikk*. Gjøvik: Ait Gjøvik AS.
- Gray, P. (2015). *Free to Learn. Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York: Basic Books.
- Gullestad, M. (2010). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: 3.opplag, Universitetsforlaget.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*(4).
- Haugen, C. R. (2014). Resultatstyring - en motor for markedsretting og økende ulikhet? I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Politikk, pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (ss. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hestbek, T. A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Politikk, pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (ss. 44-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Kort oppsummert. Unge medborgere*. NOVA. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kort-oppsummert-iccs.pdf>.

- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. (NOVA Rapport 15/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Unge-medborgere.-Demokratiforstaaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-Norge>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. utg.). Cambridge: The University Press.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), ss. 119-130.
- Lowe, R. (2007). *The Death of Progressive Education: How Teachers Lost Control of the Classroom*. London: Routledge.
- Madsen, J., Gustavsen, T., & Nylund, N. G. (2014). Matematikk med mening. Et undervisningsopplegg for 8. klasse med fokus på brøk. I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (ss. 153-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/mikkelsen-fjeldstad-sund-ellingsen-buk-berge.pdf>
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2010). *Demokratisk beredskap. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS 2009*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/iccs-rapport/5/iccs-rapport.pdf>
- Mintz, J. (2012). *The Power of Democratic Process in Schools: Jerry Mintz at TEDxYouth@BFS*. Hentet Mai 2018 fra: https://www.youtube.com/watch?v=0lrHG8y_9C4

- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 11.05.18 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, A. B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights*, 6(3), ss. 313-333.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, K. S. (2010). Changing Education Paradigms. Hentet mai 2018 fra: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.
- Robinson, K. S. (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.
- Robinson, K. S. (2013). How to Escape Education's Death Valley. Hentet mai 2018 fra: <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>.
- Robinson, K. S., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools*. UK: Penguin Books Ltd.
- Sahlberg, P. (2018). *Rett blikket mot Finland*. Oslo: Cappelen Damm.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenshorne, E., & Ballangrud, B. B. (2014). Ledelsens muligheter og utfordringer i skolen som demokratisk organisasjon. I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (ss. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Stray, J., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), ss. 460-471.
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2014). Nymoralisme i norsk pedagogikk. I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Politikk, pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (ss. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling? I F. Engelstad, & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening* (ss. 49-68). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Disiplinert demokrati. I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Politikk, pedagogikk og etikk - demokratiske muligheter i norsk skole* (ss. 250-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 : Intervjuguide

Innledning:

- Informantens utdannings- og arbeidsbakgrunn

Felles intervjuguide fra NOVA (ICCS), spm. 1-8:

1. Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?
(Hvis læreren spør om oppklaring: Med mandat mener jeg det oppdraget du som lærer prøver å oppnå.)
2. Et spørsmål som har vært stilt tidligere i ICCS-undersøkelsen er hva demokratiundervisningen legger mest vekt på: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politiske deltagelse eller kritisk tenkning. Hva legger du mest vekt på i undervisningen din?
3. Med utgangspunkt i spørsmålet over, hva mener du undervisningen *bør* legge mest vekt på?
4. Hvordan forholder du deg til de ulike deler av læreplanen i ditt daglige arbeid?
5. Hvordan opplever du forholdet mellom Generell del og læreplanen i faget (eller fagene)?
6. Hvordan oppfatter du det totale omfanget av faginnhold dere skal igjennom i faget (fagene?)

(Hvis læreren spør om oppklaring: Hvordan opplever du omfanget av kompetansemålene?)
7. Har du i løpet av lærerutdanningen eller senere tatt fag eller deltatt på kurs omkring demokrati og medborgerskap?
(Oppfølging hvis ja: opplevde du disse som nyttige?)
8. Bruker du dagsaktuelle saker i undervisningen din? (samfunnsfag)
(Hvis læreren ikke kommer med dette av seg selv: kan du fortelle om sist du gjorde dette?)

**når det står (fagene) eller samfunnsfag og KRLE-undervisningen, er det fordi studentene ved MF skal intervju lærere som underviser i både samfunnsfag og KRLE.*

Demokratisk praksis i skolene

9. Hvordan opplever du skolens organisering?
- Med tanke på samarbeid/samhandling mellom ledelse og lærere
 - Samarbeid/samhandling mellom lærere og elever
10. Er det noe form for medvirkning fra elevene?
- a. er det rom for medvirkning (på hvilken måte)?
11. Er det noe form for samarbeid og undersøkende/eksperimenterende læringsformer i din undervisning?
- a. På hvilken måte?
12. Opplever du at din undervisning er virkelighetsnær for elevene?
- a. Hvordan tror du elevene oppfatter dette?
- b. Hvordan tror du elevene føler eierskap til det de skal lære?
- c. Hvordan mener du at du motiverer og stimulerer elevenes læringslyst i din undervisning?

(spm 11 & 12 ikke stilt til skoleledere)

13. Diskuterer dere demokrati og mangfold i kollegagruppen?
14. På hvilken måte vil du si at denne skolen er en demokratisk institusjon?
- Demokratiske prosesser?

Mangfold ²⁶

15. Hva legger du i begrepet **mangfold**?
16. På hvilken måte er **mangfold representert** i din klasse?
- Hvordan opplever du dette?
 - utfordringer?
 - positive sider?
17. Hvordan opplever du at du møter mangfoldet i klasserommet og samfunnet i din undervisning?
- Hvordan **tilpasser** du din undervisning til mangfoldet (variasjonen) blant elevene?
 - Hvordan **imøtekommer** du barnas interesser og nivå i din undervisning?
 - Tar du utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og ressurser?
 - Hvordan tilegner du deg kunnskap om elevenes forskjellige bakgrunn og utgangspunkt for læring?

Avslutning:

18. Hvordan opplever du hverdagen på skolen?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes?
19. Hvordan synes du intervjuet har gått?
20. Er det noe du ønsker å legge til eller snakke mer om?

²⁶ Tittel og deler av temaet i masteroppgaven har blitt endret i etterkant

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og forespørsel om intervjuavtale

FORESPØRSEL OM INTERVJUAVTALE

Mitt navn er Aud Christina Bjerén, jeg er masterstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har begynt på min masteroppgave, og ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med intervjupersoner som kan bidra med informasjon og kunnskap til min oppgave.

Mitt tema er demokrati og mangfold²⁷ i skolen. Jeg er også tilknyttet NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) og den norske, kvalitative delen av ICCS-studien 2016 (International Civic and Citizenship Education Study). Jeg forstår det slik at deres skole har deltatt i den kvantitative delen av studien, og målet med den kvalitative delen vil være å dybdeintervjue 2 lærere på 9.trinn, henholdsvis i samfunnsfag (evt om de nå er på 10. trinn, dersom de følger klassen). Dersom det er mulig, ønsker jeg også å intervju skoleleder.

Informasjon tilknyttet den felles intervjuguiden fra ICCS-studien vil bli inkludert i rapporten fra NOVA, samt bli del av min masteroppgave. Jeg vil i tillegg til den felles intervjuguiden ha noen egne spørsmål knyttet spesielt til mitt tema.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Mer prosjektinformasjon og samtykkeskjema vil bli tilsendt dersom dere ønsker å delta. Det er veldig fint om det er mulig å gjennomføre intervjuene i løpet av uke 39, 40 eller 41, men det er også i orden med noe senere i oktober hvis det passer bedre. Jeg håper det er i orden at jeg i løpet av 1 uke tar nærmere kontakt med dere pr. telefon, og at noen av dere ønsker å være med på å formidle kunnskap rundt temaet demokrati og mangfold i skolen!

Med vennlig hilsen

Aud Christina H. Bjerén

²⁷ Tittel og deler av temaet i masteroppgaven har blitt endret i etterkant

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Demokratisk praksis og mangfold i ungdomsskolen”²⁸

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på masterstudiet Flerkulturell og internasjonal utdanning. Høsten 2016 starter jeg på mitt masterprosjekt. Fokuset vil være på demokratisk praksis i skolene, og hvordan mangfoldsperspektivet er ivaretatt i denne undervisningen. Målet med forskningen er å finne ut av hvordan opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen praktiseres, og hvordan mangfold er ivaretatt. Hensikten er å få innsikt i skoleledere og læreres erfaringer, opplevelser og utfordringer rundt temaene. Individuelle intervju vil være hensiktsmessig for dette fokuset.

I tillegg til min egen masteroppgave vil dataene være en del av det norske forskningsprosjektet International Civic and Citizenship Study (ICCS 2016), utført av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). Jeg vil derfor stille spørsmål fra en felles intervjuguide i tillegg til at jeg har egne intervju spørsmål som omhandler demokratisk praksis og mangfold.

Utvalg av informanter

Jeg gjør utvalg av informanter som jeg mener det er sannsynlig at besitter den kunnskapen jeg er ute etter. Skoleledere vil kunne gi meg informasjon om struktur i skolen og overliggende holdninger og oppfatninger av skolens demokratiske mandat og mangfold i skolen. Lærere vil kunne gi meg mer dyptgående informasjon om selve undervisningen og hvordan de selv velger å utføre dette.

²⁸ Tittel og deler av temaet i masteroppgaven har blitt endret i etterkant

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp på ett individuelt intervju med lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuet vil være anonymt. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Informasjon innhentet på grunnlag av intervjuguide utarbeidet i samarbeid med NOVA, tilhøre NOVA.. Informasjon fra egne spørsmål vil kun bli behandlet av student og veileder.

Lydopptak og transkribert intervju vil bli lagret på passordbeskyttet datamaskin.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Det kan være en mulighet for at kolleger vil kjenne hverandre igjen, siden kollegaer på de respektive skolene vil kunne vite hvem som deltok i forskningen. Derfor har jeg valgt å utføre forskningen på flere skoler, slik at det allikevel vil være vanskelig å vite hvem som har gitt hvilken informasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15. mai 2017. Etter endt prosjekt vil datamateriale som inneholder personidentifiserende informasjon bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med Aud Christina Bjerén, tlf: _____ /

mail: _____, eller veileder Kristin Skinstad van der Kooij, tlf: _____ / mail:

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)