

# **MASTEROPPGAVE**

## **Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk – SKUT5910**

**August 2020**

Unge medborgere og elevrådsarbeid i skolen

En casebasert forskningstudie om elevråd og medborgerskap

Tobias Guldhaug Reinli



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



# **Unge medborgere og elevrådsarbeid i skolen**

2015

Unge medborgere og elevrådsarbeid i skolen

Tobias Guldhaug Reinli

OsloMet – storbyuniversitetet

## Sammendrag

Skolens demokratimandat er nedskrevet i politiske styringsdokumenter. I korte trekk er dette et samfunnsmandat som går ut på å videreføre demokratiet til neste generasjon og gjøre elevene rustet til å bli aktive medborgere i fremtidens samfunn. Som en viktig del av denne prosessen finner vi elevrådet. Elevrådet kan anses som et eksplisitt tegn på demokrati og utgjør en arena som skal gi elevene verdifull erfaring og kunnskap om demokratisk praksis. Denne masteroppgaven er en studie av elevrådet som fenomen, hvor det forsøkes å se hva utbyttet av elevrådsarbeid kan være ved hjelp av en teori om medborgertyper. Oppgavens problemstilling er som følger: *Hva slags medborgertyper kan elevrådsarbeidet bidra til å utvikle?* Hensikten med å undersøke hvilke type medborgere elevrådet kan bidra til å skape, er fordi det kan fortelle noe om hva slags utbytte elevene potensielt får gjennom det de gjør i elevrådet. I tillegg ser forskningen på om det som gjøres i elevrådet kan ha en effekt på elevenes motivasjon til fremtidig deltakelse.

Studien benytter en casebasert tilnærming med inspirasjon fra fenomenologien for å undersøke elevrådsarbeidet. Det ble foretatt to observasjoner. Disse presenteres i oppgaven som narrative fremstillinger. I tillegg intervjues det fire elevrådskontakter ved fire skoler. Intervjuene blir framstilt som funn gjennom direkte sitater og gjengivelser. Teori- og kunnskapsgrunnlaget er basert på kunnskap om temaene som oppgaven dreier seg om: demokrati, medborgerskap og elevråd. Kunnskapsgrunnlaget er en redegjørelse av sentrale perspektiver på demokrati og medborgerskap. Teorikapittelet består av tidligere forskning, der Børhaug er sentral, og teorier om medborgertyper og demokrati. I tillegg presenteres teori om motivasjon for deltakelse.

I diskusjonen brukes tidligere forskning og teori til å belyse resultatene fra datainnsamlingen i et forsøk på å besvare problemstillingen. Fortrinnsvis handler diskusjonene om manglende struktur på opplæring av elevrådsarbeid og mulighet for medvirkning, motivasjon og medborgertypene. Oppgaven avsluttes med en konklusjon om at en bevisst opplæring kan føre til motivasjon og potensielt økt deltakelse. Samtidig forklares det at elevrådsarbeidet potensielt kan bidra til å utvikle deltakende medborgere og de ferdighetene det kan føre med seg.



# Forord

Prosessen med skriving av masteroppgaven var annerledes enn jeg på forhånd hadde sett for meg. Det ble en langvarig og hard prosess som krevde mye, men det var også en fin periode. Det ble et år som ga meg mer enn jeg hadde trodd. Jeg lærte mye om temaet jeg fordypet meg i, men satt også igjen med noe mer. Jeg oppdaget også nye sider ved meg selv. Kunnskap som kommer like godt med i en jobbsammenheng som ellers i livet. Det verdsetter jeg.

At jeg fikk muligheten til å skrive om et tema som demokrati og medborgerskap settes også pris på. Det er et tema jeg finner spennende og som jeg også skrev om i bacheloroppgaven min. Det gjorde at masteroppgaveskrivingen ble greiere og mer interessant personlig.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder og biveileder, Knut Ove Æsøy og Evy Jøsok. Rådene og den grundige veiledningen dere bidro med betydde mye for meg og mye for oppgaven. Jeg vil takke dere for inspirasjon, kreative vinklinger og forslag til teori og forskning som jeg ikke ville funnet selv. Uten dere hadde det ikke gått.

Det var en merkelig følelse jeg satt igjen med etter at de siste ordene på masteroppgaven var nedskrevet. Det ble på en måte en studietidens endepunkt for min del. Det ble slutten på seks fine år på grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitet, hvor jeg sitter igjen med mange gode minner. Dette er en tid jeg aldri ville vært foruten.

August, 2020

Tobias Guldhaug Reinli



# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Innledning .....</b>                                    | <b>1</b>  |
| 1.1. Bakgrunn .....   | 1         |
| 1.2. Problemstillingen.....                                   | 2         |
| 1.2. Oppgavens struktur .....                                 | 3         |
| <b>2. Teori – og kunnskapsgrunnlag .....</b>                  | <b>5</b>  |
| 2.1 Kunnskapsgrunnlag.....                                    | 6         |
| 2.1.1 Demokratibegrepet .....                                 | 6         |
| 2.1.2 Fortolkning av demokratibegrepet.....                   | 6         |
| 2.1.3 Medborgerskap .....                                     | 10        |
| 2.1.4 Skolens demokratimandat.....                            | 12        |
| 2.1.5 Elevråd .....   | 14        |
| 2.2 Tidligere forskning på elevråd .....                      | 17        |
| 2.3 Teori .....   | 21        |
| 2.3.1 Hva slags medborger? .....                              | 21        |
| 2.3.2 Demokratisk bredde, dybde og omfang .....               | 27        |
| 2.3.4 Hva kan motivere ungdom til fremtidig engasjement?..... | 27        |
| <b>3. Forskningsdesign og metode .....</b>                    | <b>31</b> |
| 3.1 Forskningsdesign .....                                    | 31        |
| 3.2 Datainnsamling .....                                      | 33        |
| 3.2.1 Intervju .....  | 34        |
| 3.2.2 Intervjuguiden .....                                    | 35        |
| 3.2.3 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene.....      | 35        |
| 3.2.4 Relasjonen mellom forsker og informant.....             | 36        |
| 3.3 Observasjon.....  | 38        |
| 3.3.1 Observatørrollen .....                                  | 39        |
| 3.3.2 Gjennomføringen .....                                   | 39        |



|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.4       | <i>Narrativ forskningsmetode</i> .....                     | 40        |
| 3.5       | <i>Utvalg</i> .....  | 42        |
| 3.5.1     | Utvalg til intervjuer.....                                 | 42        |
| 3.5.2     | Utvalg av enheter til observasjon.....                     | 46        |
| 3.6       | <i>Koding og analyse</i> .....                             | 49        |
| 3.6.1     | Stegvis-deduktiv induktiv metode.....                      | 50        |
| 3.7       | <i>Forskningens kvalitet</i> .....                         | 54        |
| 3.7.1     | Reliabilitet.....  | 55        |
| 3.7.2     | Validitet.....   | 56        |
| 3.7.3     | Indre validitet.....                                       | 56        |
| 3.7.4     | Ytre validitet.....  | 58        |
| 3.8       | <i>Etiske vurderinger</i> .....                            | 59        |
| <b>4.</b> | <b>Funn og resultater</b> .....                            | <b>62</b> |
| 4.1       | <i>Elevrådets struktur</i> .....                           | 62        |
| 4.1.1     | Elevrådets oppbygning og organisasjon.....                 | 62        |
| 4.1.2     | Elevråd og valg.....                                       | 64        |
| 4.2       | <i>Elevrådets arbeidsoppgaver</i> .....                    | 66        |
| 4.2.1     | Hvordan jobber elevrådene?.....                            | 66        |
| 4.2.2     | Elevrådet og sakene de jobber med.....                     | 67        |
| 4.2.2.1   | Et bredt utvalg saker.....                                 | 68        |
| 4.2.2.2   | Hvor får elevrådet ikke bidra?.....                        | 71        |
| 4.3       | <i>Ansvar og selvstendighet</i> .....                      | 71        |
| 4.4       | <i>Informasjon om påvirkning og elevrådsarbeidet</i> ..... | 72        |
| 4.4.1     | Opplæring i elevrådets funksjon.....                       | 72        |
| 4.4.2     | Muligheter for å involvere seg.....                        | 73        |
| 4.5       | <i>Potensielt læringsutbytte</i> .....                     | 74        |
| 4.6       | <i>Narrativene – resultater fra observasjoner</i> .....    | 74        |
| 4.5.1     | Fortelling fra skole 1.....                                | 75        |
| 4.6.1     | Fortelling fra skole 5.....                                | 79        |
| <b>5.</b> | <b>Diskusjon</b> .....                                     | <b>84</b> |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 5.1       | <i>Elevrådet som organisasjon</i> .....                           | 84         |
| 5.1.1     | Opplæring i elevrådsarbeid og elevrådet som læringsarena.....     | 84         |
| 5.1.1.1   | Kunnskap som nøkkelfaktor .....                                   | 86         |
| 5.1.1.2   | Kunnskap for økt selvstendighet?.....                             | 87         |
| 5.1.2     | Hvilket demokratisyn elevene kan erfare.....                      | 88         |
| 5.1.3     | I hvilken grad oppfyller elevrådet demokratiske minstekrav? ..... | 91         |
| 5.1.3.1   | Bredde .....  | 92         |
| 5.1.3.2   | Omfang .....  | 92         |
| 5.1.3.3   | Dybde.....  | 93         |
| 5.2       | <i>Påvirkning på fremtidig motivasjon</i> .....                   | 93         |
| 5.3.1     | Opplevelsen av mening .....                                       | 94         |
| 5.3.2     | Kunnskap som faktor for motivasjon.....                           | 95         |
| 5.3.3     | Troen på mestring .....   | 95         |
| 5.3       | <i>Hva slags medborger?</i> .....                                 | 97         |
| 5.3.1     | Den personlig ansvarlige medborger.....                           | 97         |
| 5.3.2     | Deltakende medborger .....  | 98         |
| 5.3.2.1   | Kjennskap til muligheter .....                                    | 100        |
| 5.3.3     | Den rettferdighetsorienterte medborger .....                      | 100        |
| <b>6.</b> | <b>Oppsummering og konklusjon</b> .....                           | <b>102</b> |
| <b>7.</b> | <b>Bibliografi</b> .....  | <b>108</b> |
| <b>8.</b> | <b>Vedlegg</b> .....  | <b>114</b> |

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn

Eleven ser tydelig oppgitt ut og kikker på de rundt seg før hun sier: «folk var mye mer engasjerte i elevrådsarbeidet før, fordi denne skolen var friere og mer demokratisk i gamle dager». Dette utsagnet kommer fra en elevrådsrepresentant under et av elevrådsmøtene jeg observerte til denne oppgaven. Hvorvidt det stemmer eller ikke er umulig å fastslå, men dette sitatet gjorde inntrykk. Elevrådsarbeidet skulle jo være et tydelig tegn på medvirkning og demokrati i skolen. Var det ikke elevrådet som skulle være den arenaen som virkelig synliggjorde og ga elevene erfaring med demokrati?

Skolen har et demokratimandat som innebærer at de har ansvar for å videreføre demokratiet og gjøre elevene til aktive demokratiske deltakere (Solhaug & Børhaug, 2012). Det demokratiske oppdraget til skolen er politiske intensjoner som uttrykkes i flere styringsdokumenter. Allerede i kapittel 1 i Opplæringslovens § 1-1, som omhandler opplæringens formål, blir det nevnt at likestilling, demokrati og en vitenskapelig tenkemåte skal fremmes i opplæringen (1998). At det nevnes så tidlig som allerede i opplæringens formål kan fortelle noe om hvordan demokrati skal ligge som et fundament i skolen. Den overordnede del av Læreplanverket Kunnskapsløftet løfter også skolens demokratimandat frem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det poengteres ved å forklare skolens oppgave med å fremme demokratiske styreform, verdier og deltakelse i samfunnet, men her som et grunnleggende verdigrunnlag. Som en del av dette oppdraget finner vi elevrådet. I Opplæringslovens § 9 A-8 beskrives elevrådet som noe skolene skal bruke slik at det gir elevene en mulighet til deltakelse (1998). Elevrådet har en viktig brikke i demokratiopplæringen, og gjennom elevrådsarbeidet skal skolene gi elevene viktig erfaring med og kunnskap om demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012).

Når en bor i et velfungerende demokratisk land, kan det høres banalt og selvfølgelig ut at skolens demokratimandat og elevrådets rolle som demokratisk erfaringsarena er fungerer i tilfredsstillende grad. Allikevel peker en del forskning i retning av at elevrådet kanskje ikke er så demokratisk som hva en hadde sett for seg. Gjennom Børhaugs avhandling *Oppseding til demokrati* kommer det frem at elevrådet er i stor grad underordnet skoleledelsen, så det er vanskelig å se elevrådsarbeidet i et reelt demokratisk perspektiv (Børhaug, 2007). Forskningen antydte at det var feilaktig å kalle skolene som var involvert i forskningen for demokratiske, fordi bestod som oftest av praktiske oppgaver som for eksempel organisering. Hvis elevrådsarbeidet nødvendigvis ikke er demokratisk, er dette interessant. Dersom dette er tilfellet at elevene ikke har følelsen av å være fullverdige deltakere fordi elevrådsarbeid ikke holder en demokratisk standard, kan dette ha effekt på elevenes motivasjon til fremtidig deltakelse i demokratiet (Hegna, Ødegård, & Seland, 2018). Som en forlengelse er i tillegg elevenes medvirkning i skolen noe som er lovfestet i Opplæringsloven (1998). Allerede i § 1-1 poengteres elevenes rettighet til medvirkning og medansvar i skolen.

Den nye overordnede delen i Læreplanen Kunnskapsløftet som settes ut i livet i 2020 inneholder tre tverrfaglige temaer, hvor alle utgjør aktuelle samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av temaene er demokrati og medborgerskap. At demokrati og medborgerskap tildeles en slik rolle som et tverrfaglig emne, kan fortelle noe om viktigheten av det. Medborgerskap handler om borgernes medlemskap i samfunnet og deres vilje til å delta i demokratiet (Stray, 2011). Med andre ord vil det si hvordan menneskene bidrar til samfunnet rundt seg. At demokrati og medborgerskap er viktige, tverrfaglige begreper for den nye læreplanen, og elevrådet som et av de tydeligste tegnene på demokrati i skolen legger grunnlaget for oppgaven. Det er nettopp demokrati, medborgerskap og demokrati som er temaene for denne masteroppgaven.

## 1.2 Problemstillingen

Hvis det finnes sannhet i utdraget fra observasjonene mine og at forskning kan peke i retning av at elevrådsarbeidet ikke er så demokratisk som ønskelig, er dette av stor interesse. Med den nye

læreplanens fokus på medborgerskap og at elevene skal bli aktive deltakere i samfunnet, er det interessant å se på hva slags medborgertype elevrådet kan bidra til å utvikle. I kombinasjon med at elevrådet, kanskje den tydeligste demokratiarenaen i skolen, mulig ikke fungerer så godt demokratisk, vil jeg studere hva elevene egentlig kan sitte igjen med fra elevrådsarbeidet. Her er det interessant å ta utgangspunkt i blant annet den ansvarlige lærer for elevrådet, elevrådskontakten. Det synet på demokrati og medborgerskap en lærer har, kan potensielt ha utslag for den opplæringen og erfaringen elevene får (Stray, 2012). Dermed er en elevrådskontakts kunnskap og perspektiver relevant.

Det jeg dermed ønsker å undersøke er om det er mulig å se hva elevene kan lære gjennom elevrådet i lys av teorien om de ulike medborgerskapstypene. De tre medborgertypene har potensiale til å si noe om hva elevene sitter igjen med fra elevrådsarbeidet. Slik kombinerer denne oppgaven temaene demokrati og medborgerskap med elevråd. Ved å bruke medborgertypene for å undersøke hva elevene kan få av utbytte, var en vinkling ikke klarte å finne noe forskning om på forhånd. Dermed ble problemstillingen og vinklingen mer interessant.

Problemstillingen for masteroppgaven lyder dermed: *Hva slags medborgertyper kan elevrådsarbeidet bidra til å utvikle?*

For å finne ut av dette blir jeg nødt til å undersøke elevrådet som fenomen og finne ut av hvordan elevrådet er strukturert. Det er også interessant å se på om det elevene erfarer og lærer gjennom elevrådsarbeidet har effekt på deres fremtidige motivasjon. Dette henger sammen fordi en er nødt til å forstå hvordan elevrådet fungerer for å undersøke hvilke medborgertyper som potensielt utvikles. Videre er dette betydelig å vite for å kunne se noen antydninger om elevrådsarbeidet kan ha noen effekt på elevenes motivasjon til fremtidig deltakelse.

## **1.2. Oppgavens struktur**

I oppgavens neste kapittel presenteres kunnskapsgrunnlaget og teorien. Kunnskapsgrunnlaget skal danne en teoretisk ramme som legger et grunnlag som må være på plass for at en skal forstå premissene for oppgaven. Dette er en mer generell type kunnskap om demokrati og medborgerskap, men er vesentlig for å forståelsen. Videre presenteres tidligere forskning gjennom en kort gjennomgang av fire forskningsartikler. Så kommer teorien. Det er dette som skal være hovedteoriene som funnene skal drøftes opp mot. Her redegjøres det for de ulike perspektivene på medborgertyper og faktorer som er viktige for motivasjon. Det tredje kapitlet forklarer studiens metode og forskningsdesign. Her forklares valg av metoder og fremgangsmåter ytterligere. I tillegg forklares analysemodellen jeg benyttet for å analysere datamaterialet. Kapitlet avsluttes ved en gjennomgang av etiske betraktninger og forskningens kvalitet. Kapittel fire brukes til å presentere funn. Her vil funnene fra intervjuene presenteres etter de kategoriene jeg benyttet i analysen som skal hjelpe med å besvare problemstillingen. Videre ble narrative fra observasjonene fremstilt i ren tekstform. Det fjerde kapitlet avløses av drøftingen. Her drøftes og diskuteres funn og resultater fra forskningen opp mot teorien for å forsøke å belyse problemstillingen. Avslutningsvis brukes det siste kapitlet til å oppsummere og konkludere basert på drøfting, funn og problemstilling.

## 2. Teori – og kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet vil jeg benytte til å presentere teori- og kunnskapsgrunnlaget som er gjeldende for oppgaven. Datamaterialet som innhentes vil analyseres og diskuteres på bakgrunn av dette. Forskningen og teorien som presenteres handler om temaene demokrati, medborgerskap og elevrådsarbeid, med hensikt om en adekvat drøfting av oppgavens tema og problemstilling.

Teori- og kunnskapskapittelet er hovedsakelig tredelt, bestående av kunnskapsgrunnlaget, tidligere forskning og teorigrunnlaget. Innledningsvis kommer kunnskapsgrunnlaget som skal danne grunnlaget av kunnskap for oppgaven, som bør kunne for å forstå kontekst og premisser. For å sette oppgaven inn i sammenheng redegjøres det for demokratibegrepet, fortolkninger av demokrati, medborgerskapsbegrepet og elevrådsarbeid i skolen. Det er viktig kunnskap som må ligge som et grunnlag for at premissene for problemstillingen skal forstås. I tillegg presenteres skolens demokratimandat i kunnskapsgrunnlaget. Det er viktig for å illustrere sammenhengen mellom skolens rolle og demokratiopplæringen.

Kapittelets andre del brukes til formidling av tidligere elevrådsforskning som er aktuell for denne oppgaven. Forskning på elevråd er ikke like bredt som ved andre områder innen demokrati og medborgerskap, men det beskrives allikevel fire relevante forskningsartikler som blir brukt i arbeidet med å besvare problemstillingen.

Den tredje delen av kapittelet presenterer teorien som benyttes til å forklare og drøfte funnene mine. Først presenteres den mest sentrale teorien. Westheimer og Kahnes teori om hva slags medborgere som kan dannes gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Forståelsen av hva en medborger er kan ha en direkte betydning for hvilke mål som settes og hvordan demokratiopplæringen foregår (Westheimer, 2015). Med denne medborgerskapsteorien ønsker jeg å finne ut hva elevrådet kan ha å si for hvilke medborgere som dannes. Avslutningsvis redegjøres det for noen faktorer som kan ha betydning for elevenes fremtidige deltakelse.

Hensikten er at dette kan gi innsikt i elevrådets betydning for videre deltakelse som aktive medborgere.

## **2.1 Kunnskapsgrunnlag**

### **2.1.1 Demokratibegrepet**

Kort beskrevet er demokrati en måte å styre og leve på, og begrepet kan oversettes til folkestyre (Stray, 2011). Folket skal ha mulighet til å velge sine representanter til styrende organer som utformer lover og tar avgjørelser på deres vegne. Det forstås også som et sosialt begrep, hvor verdier og holdninger er mer i fokus enn stemmegivning og makt (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Demokrati har dermed forskjellig betydning hvis det er snakk om demokrati som et politisk begrep, eller om det er snakk om demokrati i skolesammenheng. Forståelse kan dermed differere i stor grad, alt etter hvordan kontekst eller betydning begrepet plasseres i. Dette korresponderer bra med hva Koritzinsky legger i begrepet. Han forklarer at det ikke finnes én fullkommen versjon av demokratiet og at en ikke skal definere og avgrense begrepet absolutt (Koritzinsky, 2014). Han anmoder at en heller skal være åpne for begrepets nyanser, i god demokratisk ånd. Demokrati blir dermed en prosess som aldri blir ferdigstilt, men som stadig er i endring og utvikling i takt med tiden.

### **2.1.2 Fortolkning av demokratibegrepet**

Demokrati kan inndeles i fire forståelsestradisjoner. Disse utgjør demokrati som statsform, borgernes rettigheter, aktiv deltakelse og borgernes felles verdigrunnlag (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003, s. 19). Ved en slik inndeling kommer demokratibegrepets kompleksitet lettere til syne og det kan gjøres enklere å forstå. En fortolkning av demokrati som utelukkende en styreform eller et levesett danner en upresis forståelse. Det er viktig å vite at enkeltforståelsene kan oppfattes som utfyllende ovenfor hverandre, og at de ikke trenger å stå alene. Stray fremhever at de to første forståelsene, demokrati som statsform og borgernes rettigheter, er ansett



som de viktigste kjennetegn ved demokratiet tradisjonelt (Stray, 2011). De to gjenværende forståelsene har i senere tid økt sin oppmerksomhet, og kan ses i sammenheng med medborgerbegrepet hvor deltakelse er sentralt (Stray, 2011, s. 26). Disse to forståelsene kan være vesentlige for å forstå demokrati i skolesammenheng, da verdier og aktiv deltakelse i skolehverdagen er hensiktsmessig. Hvordan begrepet tolkes og vektlegges i undervisning, kan være av betydning for elevenes utbytte. Demokratiforståelsen som vektlegges tyngst, kan også påvirke forventninger til borgerne og deres medborgerrolle.

### **Demokrati som statsform**

En forståelse av demokrati som statsform innebærer at folket har makt over de politiske beslutningene som tas (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Beslutninger kan gjøres gjennom direkte avstemning eller gjennom valg av representanter. Norges demokrati er representativt. Her velger borgerne representanter de mener representerer deres meninger og interesser best. En forutsetning for et demokratisk samfunn er praktisering av allmenn og lik stemmerett. Det betyr at stemmeretten ikke skal være begrenset på bakgrunn av kjønn, etnisk bakgrunn, religiøsitet eller andre kategoriseringer (Valgdirektoratet, 2019). Under demokrati som statsform ligger også begrepet parlamentarisme. Det innebærer regjeringens avhengighet av flertallsstøtte blant de folkevalgte for å fortsette og sitte i maktposisjon (Biseth, MÅ vi snakke om demokrati?, 2014).

Perspektivet på demokrati som statsform beskriver også forskjellen på hvordan velgernes makt kommer til uttrykk (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Hvilken type valg- og representasjonsordning et demokrati utøver er av stor betydning for hvordan velgermakten blir uttrykt. Noen demokratier praktiserer flertallsvalg, som tilnærmet betyr regjeringsvalg gjennom et valg mellom to store partier. Et slikt partimønster vil i liten grad speile velgernes forskjellige meninger. Andre demokratier praktiserer et forholdstallsvalg med lave sperregrenser. Det vil si at flere partier kan bli inkludert i regjering, og det vil i større grad avspeile mangfoldet blant velgersynspunktene da et bredere utvalg partier er med. Utfordringen med et slikt system vil være at utfallet av valget kan føre til uforutsigbare konsekvenser for dannelsen av regjeringen. En utfordring vil være at folkemakten reduseres gjennom stemmene. Det er fordi velgernes meninger

filtreres gjennom partiene de stemmer på. Det er derfor ingen lovmessighet at en velgers stemme representerer den eksakte mening.

### **Demokrati som rettigheter og rettsstat**

Et gjentakende trekk ved demokratiske teorier forteller at samfunnet skal være bygget på eksplisitte lover som sikrer alle borgere noen grunnleggende rettigheter mot et potensielt statstyranni (Biseth, MÅ vi snakke om demokrati?, 2014). Et tydelig tegn kan være at Norges demokrati er støttet opp av en maktfordeling mellom de tre statsmaktene Stortinget, regjering og domstolene (Stray, 2011). Med et formål om å hindre maktmisbruk skal de tre nevnte myndighetene dele makten og opprettholde en balanse mellom hverandre. Borgernes rettigheter er innarbeidet fra Norges lover som igjen sammenfalt med internasjonale menneskerettighetskonvensjoner (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Disse rettighetslige garantiene demokratiet tilbyr kan innebære alt fra lik stemmerett og domstol, til fri presse og ytringsfrihet. Sistnevnte kan anses som noe av det mer grunnleggende ved et demokrati (Kalleberg, 2015). Ytringsfrihetens funksjon skal sikre for borgernes rettigheter gjennom en åpen, opplyst og rettferdig meningsdannelse.

### **Demokrati som aktiv deltakelse**

Det tredje perspektivet på demokrati vektlegger i mindre grad rettslige prinsipper og styring av staten, men forklarer demokrati som et system for deltakelse og dialog (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Ved denne vinklingen forventes det deltakelse og engasjement på mange områder i samfunnet – ikke bare annen hvert år gjennom valg og valghandlinger. Det forventes at en skal ytre sine meninger og delta aktivt for en løsning i fellesskap. Tradisjonelt har demokrati som deltakelse blitt ansett som aktivitet i mindre samlinger, men det gjelder også for koordinering i større skala ved aksjonsgrupper, meningsytringer og organisasjoner.

Demokrati som aktiv deltakelse kan forstås gjennom begrepene *deltakerdemokratiet* og det *deliberative demokrati* (Stray, 2011). Hovedpoenget ligger i at henholdsvis samtalen og den aktive deltakelsen utgjør grunnlaget for at borgerne skal bli hørt og få medvirkning (Østerud,

Engelstad, & Selle, 2003). Sett i borgernes perspektiv, er dette en tilnærming til demokrati som krever mer av borgerne. Det er fordi at de forventes å delta og engasjere seg i politiske sammenhenger også mellom valgene (Schmidt Sr., 2014). Tanken er at hvis de folkevalgte representantene skal holdes til ansvar for politikken de fører, må det også foregå en form for dialog mellom borgere på den ene siden, og politikere på den andre (Saglie, Winsvold, & Blåka, 2016). Selv om en bred deltakelse til valg er viktig, sier dette perspektivet dermed at en bør supplere med andre former for deltakelse (Rasch, 2004). Deltakerdemokratiets overordnede mål er økt innvirkning på beslutninger hva angår fellesskapet, og at politisk aktivitet kan være et premiss for menneskelig utvikling. Essensen av det deliberative demokratiet handler om at fellesskapet skal bidra til å finne frem til beslutninger gjennom diskusjoner i plenum (Samuelsson, 2016). For at noe skal kalles et deliberativt demokrati avhenger det av at borgerne reelt sett har muligheten til å få presentert sitt syn på en sak og at deres meninger skal bli tatt i betraktning i prosessen mot å finne en løsning (Weigård & Eriksen, 2004). Beslutningen som tas skal være så grundig diskutert og gjennomgått at den skal kunne rettferdiggjøres ovenfor alle parter i saken. Måten en kommer frem til en slik beslutning skal skje gjennom en rettferdig og inkluderende debatt hvor alle skal snakke fritt, ærlig og ha at retten til å tale er lik.

John Dewey markerer også deltakelse som demokratisk fundamentalt av flere grunner (Dewey, 2008). Dersom en undertrykker deltakelse hos enkeltmennesker, kan dette føre til tilsidesettelse i samfunnet i form av manglende forståelse for egne muligheter til påvirkning. Konsekvensene ved manglende mulighet for deltakelse kan være minimal interesse og apati. Virkningene av dette kan true et samfunn bygget på borgernes deltakelse og engasjement.

### **Demokrati som et felles verdigrunnlag**

Skolens demokratimandat tilsier at de skal jobbe med opplæringen av blant annet elevenes demokratiske holdninger og verdier (Stray, 2012). Bakgrunnen ligger i at demokratiet kan tolkes å ha et mål om å gi befolkningen en felles grunnverdi (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Slik forsøker en å sikre seg at befolkningen består av demokrater, men som heller har varierende syn på selve demokratiet. På den ene siden er dette et forsøk på å samle befolkningen mot eksempelvis en diktatorisk styreform. På den andre siden kan et felles verdigrunnlag utruste

borgerne med demokratiske ferdigheter som er nødvendig for aksept av flertallets mening eller hensyn til mindretallet (Føllesdal, 2004). Med andre ord vil demokrati som et felles verdigrunnlag ta sikte på at borgerne skal ha demokratisk forankrede verdier og holdninger, som igjen skal øke deres demokratiske kompetanse (Stray, 2012). På den måten styrkes demokratiet.

Dewey har et lignende syn på det. Han mener det faktum at borgerne lever sammen i et samfunn og innehar felles verdier og erfaring, utgjør en form for utdanning *for* demokrati som skjer *gjennom* demokrati (Dewey, 1922). At befolkningen innehar et felles grunnlag med verdier styrker demokratiet. Det gir en grobunn for videre demokrati som statsformsperspektivet på demokrati ikke kunne gjort alene. Dette kan også sammenlignes med Biseths syn på demokrati som en samfunnsform. Her handler det om hvordan vi i fellesskap som siviliserte mennesker aksepterer mangfold og benytter en fredelig form for konfliktløsninger (Biseth, MÅ vi snakke om demokrati?, 2014). For å oppnå dette, blir derfor et felles verdigrunnlag avgjørende. Typiske verdier og holdninger dette dreier seg om kan være solidaritet, likeverd, frihet eller respekt (Stray, 2012) (Føllesdal, 2004). Dette innebærer i praksis at en har en åpenhet og vilje til å lytte til andres meninger, stå opp for egne meninger og kunnskaper eller å tenke fellesskapets beste.

### **2.1.3 Medborgerskap**

Medborgerskap kan beskrives som et medlemskap til et demokratisk samfunn som gir borgeren en personlig tilhørighet til resten av samfunnet (Hegna, Ødegård, & Seland, 2018). Dette innebærer at medlemmene identifiserer seg med, har tillit, viser lojalitet – og ikke minst har en vilje til å delta i samfunnet. Med andre ord forteller det noe om forholdet mellom borger og stat. Medborgerskap kommer av det engelske uttrykket citizenship, men det er en vesentlig forskjell på betydningen av disse to begrepene. Det engelske citizenship inkluderer både det juridiske statsborgerskapet man får utdelt ved fødsel eller ved lov, i tillegg til *med*borgerbegrepet (Breivaga, Rangnes, & Werler, 2019). Skillet mellom disse to begrepene ligger i at der statsborgerskapet blir knyttet til en status fra det juridiske statsborgerskapet, mens medborgerbegrepet ses på som noe mer personlig. Det gir en rolle med både en verdidimensjon

og en handlingsdimensjon (Stray, 2011). Med et slikt perspektiv ser vi individet som en del av samfunnet og verden rundt seg.

Medborgerskap kan knyttes opp mot læring og hva som gjøres i skolen. Det finnes ingen fasit eller forutbestemthet for hvordan en medborger skal være, men det er noe som for eksempel skolene kan bidra til å utforme (Dahlstedt & Olson, 2016). Hva slags medborgere som dannes vil være et valg utfra de politiske retningslinjer og styringsdokumenter som ligger til grunn (Westheimer & Kahne, 2004). Det kan bety at hva som gjøres i skolen og det grunnlaget som legges i arbeidet med medborgerskap, kan være av stor betydning for fremtidens medborgere. Samtidig handler det ikke bare om enkeltindividenes forhold til staten (Dahlstedt & Olson, 2016). Medborgerskapsopplæringen er noe som foregår gjennom et helt liv og på mange ulike arenaer – ikke bare skolen. Dermed kan det ses på som en livslang prosess som også inkluderer en opplæring som foregår samfunnets borgere i mellom.

Medborgerskap kan være utfordrende å forstå, fordi det har flere konkurrerende betydninger. Stokke presenterer et analytisk rammeverk for å lettere forstå begrepet. Her redegjør han for fire nøkkeldimensjoner ved medborgerskapsbegrepet: juridisk status, medlemskap, deltakelse og rettigheter (Stokke, 2017, s. 194). Figuren nedenfor viser de ulike sidene ved medborgerskapsbegrepet, hvor midten, demonstrert med punkt 5, viser til et fullstendig medborgerskap.

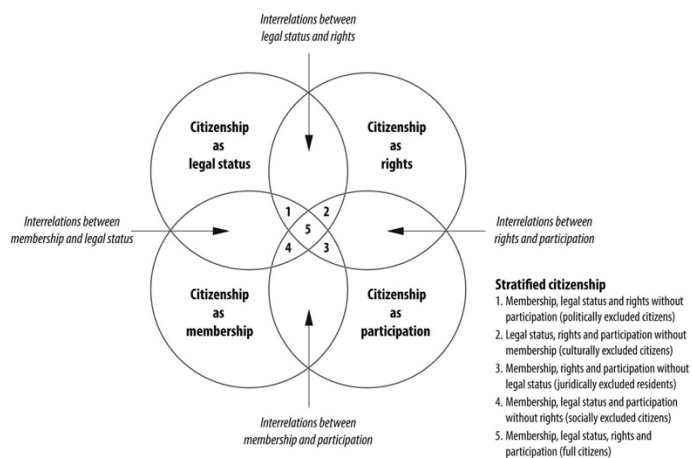


Fig. 1: dimensions and stratification of citizenship (Stokke, 2017, s. 195)

Kort fortalt handler medborgerskap som medlemskap om forskjellen mellom å være utenfor eller innenfor samfunnet (Stokke, 2017). Det vil si en inkludering i samfunnet hvor man både *er* og at en *føler seg* inkludert. Dette skal også vare over tid, og ikke bare inntreffe som noe midlertidig. Medborgerskap som juridisk status dreier seg om en gjensidig relasjon mellom staten og individene i samfunnet. Denne relasjonen inkluderer både rettigheter og ansvar for begge parter. I likhet med den juridiske statusen fører nøkkeldimensjonen rettigheter også med seg rettigheter for individet. Hva det er snakk om her er rettigheter som assosieres med både medborgerskap som medlemskap og det formelle statsborgerskapet. Dette utgjør sivile, politiske og sosiale rettigheter som rettssikkerhet, velferdsstøtte og ytringsfrihet. Avslutningsvis beskrives medborgerskap som det å delta. Sett i sammenheng med medborgerskap som rettigheter og ansvar, så kan deltakelse også føre med seg et visst ansvar. Dette kan dreie seg om et ansvar for å betale skatter og avgifter til staten, men det kan også bety å benytte stemmeretten de har. Det handler om å flytte borgernes fokus fra det private til fellesskapets.

## **2.1.4 Skolens demokratimandat**

Skolens samfunnsmandat går ut på å styrke demokratiet og forberede elevene på fremtidig demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Dette er en betydningsfull oppgave, og blir uttrykt gjennom styringsdokumentene. Skolens oppgave blir å jobbe med utviklingen av en rekke ferdigheter, kunnskaper, verdier og erfaringer hos elevene som skal gjøre de i stand til å bli aktive borgere i demokratiet. Solhaug og Børhaug forklarer at skolen skal formidle politisk kultur til elevene (Solhaug & Børhaug, 2012). Det betyr at skolen skal være en arena hvor involverte skal lære om Norges politiske system, institusjoner og borgernes rolle, men også holdninger og innstillinger knyttet til det. Det skal i tillegg skape innsikt i demokratiske prosesser og det politiske systemet de selv er en del av. Gjennom diskusjoner, demokratisk deltakelse og undervisning blir skolen en viktig arena for tilegnelse av politisk kultur.

Samfunnsmandatet innebærer også at skolen skal virke politisk og sosialt utjevne, samt bidra til samfunnsintegrering (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Målsetningen med dette ligger da

i at skolen skal bidra til likeverdig demokratisk deltakelse for alle. Kunnskapsdepartementet begrunner denne oppgaven og målsetningen gjennom blant annet at andelen av befolkningen i Norge med innvandrerbakgrunn øker. Det kan føre til en større variasjon i samfunnet i form av kulturell og språklig bakgrunn i befolkningen.

Skolen skal også tilrettelegge for at elevene skal erfare og oppleve demokrati i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I St.Meld.11 (2008-2009) nevnes skoledemokrati i sammenheng med at læreren skal organisere og etablerer regler og rutiner for dette i klasserommet. Med dette menes at skolen skal gi elevene mulighet til å erfare og lære *gjennom* demokratiutøvelse i skolen. Dette kan uttrykke elevens evne og mulighet til påvirkning, som igjen indikerer elevenes medbestemmelse i egen hverdag. Til tross for at skolens demokratimandat er synlig i styringsdokumentene, finnes det ingen klare føringer for hvordan det konkret skal gjennomføres (Stray, 2012). Det kan gjøre det til et vagt begrepet uten tydelig innhold. I en undervisningssammenheng kan dette by på problemer i form av at demokrati fylles med ulikt innhold for hver enkelt lærer, alt etter hvordan en tolker det. Hvilken demokratitolkning en har vil dermed være av stor betydning for demokratisynet elevene sitter igjen med.

### **Demokratiopplæring i skolen**

Det finnes ingen fasit på hvordan skolene skal legge opp undervisningen for å oppfylle sitt demokratimandat, men flere fagpersoner ser ut til å enes om noen prinsipper for hvordan det bør skje. Eksempelvis fremmer både Stray, Koritzinsky og Biseth at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal foregå ved prinsippene om undervisning *om, for* og *gjennom* (Stray, 2011, s. 107) (Koritzinsky, 2014, s. 111) (Biseth, MÅ vi snakke om demokrati?, 2014, s. 35). Utvalget bak NOU 2011:20 støtter dette og markerer at *om, for* og *gjennom*-prinsippet bør være til stede i demokratiopplæringen (NOU 2011:20). Gjennom å systematisere demokratiundervisningen gjennom en tredeling som dette, gjøres det enklere å forstå sammenhengen mellom skolens undervisning og demokratiet (Biseth, MÅ vi snakke om demokrati?, 2014). Ved opplæring *om* demokratiet lærer elevene typiske faktakunnskaper (Stray, 2011). Her skal elevene forstå demokratiet og deres rolle. Prinsippet om opplæring *for* demokrati

handler om å gi elevene handlings- og verdikompetanse (Koritzinsky, 2014). Dette kan innebære alt fra å lære om demokratiske verdier og kritisk tenkning, til å danne et grunnlag for deltakelse (Stray, 2012). Det siste prinsippet handler om å la elevene lære *gjennom* demokrati. Her ønsker vi å gi elevene erfaring gjennom reell og ideelt sett virkelighetsnær deltakelse (Stray, 2012). Denne deltakelsen skal gjelde formelle deltakelsesformer som elevrådsarbeid, men vel så viktig er den erfaringen de gjør ellers gjennom medvirkning i egen hverdag. Skolen blir derfor nødt til å tilrettelegges slik at de praktiserer demokratiske prinsipper i hverdagen (Biesta, *Beyond Learning - democratic education for a human nature*, 2006).

Biesta fremhever *gjennom*-komponenten som svært viktig for demokratiopplæringen (Biesta, *Beyond Learning - democratic education for a human nature*, 2006). Elever som går på skoler hvor demokratiske prinsipper ikke innvirker i alle aktiviteter, vil mulig ikke ha samme forutsetning for å utvikles til en aktiv, demokratisk medborger. Elever som kun lærer *om* og *for* demokrati har en tendens til å lære mindre og dårligere enn elevene som deltar og lærer *gjennom* demokrati. Det er allikevel viktig å presisere at demokratiopplæringen bør skje både *om*, *for* og *gjennom* demokrati for at elevene skal forstå det flersidige og komplekse demokratiet.

## 2.1.5 Elevråd

For å sikre elevenes demokratiske deltakelse i skolen er det opprettet formelle deltakelsessystemer. Denne formen for deltakelse kalles elevråd. Dette skal være på plass ved enhver skole. Dette rådet skal bestå av demokratisk valgte elever som på vegne av hver sin klasse skal representere gruppens felles interesser (Solhaug & Børhaug, 2012). På denne måten kan elevrådet gi elevene en stemme og medvirkning i egen skolehverdag. Samlingen av alle klasserepresentantene utgjør elevrådet. En del av elevrådets hensikt handler om at det skal fremme elevenes interesser og meninger i arbeidet for et trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 11-2). I tillegg til å viderefremme eksemplens interesser, så skal de også være bidragsyttere i form av at de skal delta i alt fra planlegging til gjennomføring av saker som er relevant for et trygt skole- og læringsmiljø (Opplæringsloven 1998, §9 A-8). Gjennom en slik ordning som elevrådet, så kan dette danne et godt grunnlag for en arena hvor elevene kan lære



demokrati. Det kan vise elevene hvordan et demokrati kan fungere ved at du har noen som representerer dine meninger, og dermed gi verdifull erfaring.

Det finnes ingen automatikk i at et elevråd gir et demokratisk læringsutbytte eller demokratisk erfaring. Det finnes heller ingen garanti for at elevrådet er demokratisk i seg selv. I et demokratiutdanningsperspektiv understrekes viktigheten av at elevrådet oppfyller visse demokratiske standarder slik at det kan gi elevene et utbytte (Børhaug, 2006). Det argumenteres for at dersom disse kravene og standardene følges, så bør elevrådet speile et slikt demokratisk styresett som en ønsker å videreføre. Elevrådet kan da bli en rettleider for hvordan vi ønsker at fremtidens medborgere skal være. Børhaug presenterer to kriterier som bør være på plass for at elevråd skal fungere som en god demokratisk modell som kan bidra til elevenes læringsutbytte (Børhaug, 2006, s. 27). Det første kriteriet handler om elevenes involvering. Elevrådet bør inkluderes og involveres i et bredt spekter av saker. Det viktigste er at de alltid har muligheten til involvering, så kan de heller velge bort det de ikke ønsker å bidra i. En annen viktig faktor ved dette kriteriet dreier seg om at elevene må vite hvordan de kan bidra og hvordan de kan påvirke gjennom elevrådet. Dersom elevene har mulighet til å involvere seg i de fleste saker, så hjelper det ikke hvis de ikke vet hvordan de skal gjøre det.

Klare, tydelige og konsistente regler for samhandling og deltakelse er det neste kriteriet (Børhaug, 2006, s. 27). Det kan bety at hvilket demokratisyn en har vil være med å avgjøre hvor mye innflytelse en får i eksempelvis en diskusjon. Et deliberativt demokratisyn kan dermed bidra til å sikre elevenes bidrag i saker. Dersom en har definert reglene på forhånd, så sikrer en mulighet til at alle får en tydelig stemme og får sagt hva en mener.

### **Elevrådskontakten**

Til tross for at elevrådet skal fremme elevenes interesser og består av representanter valgt av elevene selv, så består ikke elevrådet utelukkende av elever. I følge §11-2 i Opplæringsloven skal elevrådet assisteres av et medlem av undervisningspersonalet på skolen (Opplæringsloven 1998, §11-2). Elevrådskontakten har som oppgave å følge opp elevrådet og gi råd og hjelp ved behov

(Solhaug & Børhaug, 2012). Det er ikke et krav at den er til stede ved enhver tid, men hvis det er et behov eller en nødvendighet kan elevrådskontakten gå inn og samarbeide med elevrådslederen om å lede rådet. Elevrådskontakten og -lederen kan sammen kalle inn til møter, men rutine varierer fra skole til skole. Opplæringsloven presiserer også at elevrådskontakten både har krav på møterett og talerett i elevrådet (Opplæringsloven 1998, §11-2). Samtidig presiserer elev- og lærlingombudene at elevrådskontakten ikke skal gjøre seg til en part i elevrådets saksbehandling (Elev- og lærlingombudene i Norge, 2017). For at elevrådets selvstendighet skal bevares skal elevrådskontakten fungere som et bindeledd til ledelsen, dermed ikke gi svar eller bestemme på rådets vegne.

### **Historisk bakgrunn**

Tanken om et norsk skoledemokrati har tradisjoner godt tilbake i tid og elevrådspraksisen er godt etablert i grunnskolen (Solhaug & Børhaug, 2012). Prosessen i retning av et etablert og lovfestet elevråd ved alle skoler kan deles opp i tre (Hareide, 1972). Interessen for elevråd og skoledemokrati kom i bølger med 20 års mellomrom og startet etter første verdenskrig. I Norge ble elevselvstyre ved skolene en sak som ble debattert og nye tanker innen pedagogikk bragt frem. Det første elevrådet ble dannet på Nissen Pikeskole i 1919 etter initiativ fra rektor C. H. Mellbye. Noe av inspirasjonen for opprettelsen av et slikt råd ved Nissen Pikeskole hadde Mellbye fra noen av O. Anderssens ideer. Han la selvdisiplinen som en grunnstein i hans pedagogiske tenkning, og Mellbye tok dermed med seg noen av disse tankene inn i eget arbeid. På grunn av blant annet dette ble et elevråd opprettet ved skolen. Det skulle virke som et verktøy for å utvikle selvdisiplin og selvvirksomhet hos elevene.

I mellomkrigstiden ble tanken om elevråd ved skoler igjen aktuelt, men denne gangen ble oppmerksomheten bredere og et offentlig anliggende (Hareide, 1972). Dette er fordi elevråd ble gjennom loven om folkehøgskolene fra 1949 lovfestet. Det ble også foreslått at alle skoler bygget på folkeskolen skulle ha et elevråd. Dette førte med seg at elevrådet, både før og etter loven, ble opprettet ved en rekke gymnas.

Elevrådets oppgaver forandret seg i takt med lovbestemmelser om elevrådets rolle i skolen. I 1964 slo loven fast at realskoler og gymnas skulle drifte elevråd. Med denne lovfestelsen ble elevråd i enda større grad utbredt (Hareide, 1972). Men til tross for at elevrådet ble lovfestet og at det var et steg i riktig retning av skoledemokrati, kan det anses som demokratisk begrenset. Elevrådet på denne tiden hadde ikke møte- og talerett i skoleutvalget, men hadde kun rett til å legge frem saker for et lærerråd (Børhaug, 2008). Fra og med 1969 befestes elevrådet ytterligere i lovverket. I Lov om grunnskolen 1969 gjøres elevråd og valg av representanter til elevrådet til noe lovfestet (Lov om grunnskolen, 1969, §33). Her inkluderes også elevrådskontakten ved at det står spesifisert at en lærer skal bistå elevrådet i arbeidet. Loven skulle gjelde for hele grunnskolen. En slik organisering av elevråd gjennom lovverket har vært lignende gjennom alle reformer (Børhaug, 2008)

Tidligere har elevrådet hatt plass i form av et eget segment i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne planen gjelder ikke i dag, men var aktuell i tidsrommet fra 2006 frem til 2014. Denne skulle gi en veileder for hvor mange timer som skulle brukes på elevrådsarbeid, elevrådets formål og kompetansemål for elevrådsarbeidet.

## 2.2 Tidligere forskning på elevråd

Utvalget av forskning på elevråd er smalere enn på andre områder av demokrati og medborgerskap. Allikevel anser jeg eksisterende forskningsartikler som gode og som kan bidra i denne masteroppgaven. For å danne et bilde av hva som finnes av kunnskap som er relevant på dette området, presenteres det noen forskningsartikler videre i kortfattet form. Fokuset vil ligge på å formidle funnene som er relevante for problemstillingen.

*Mission impossible? School level student democracy* av Kjetil Børhaug

Denne forskningsartikkelen er skrevet av Kjetil Børhaug og publisert i tidsskriftet *Citizenship, Social and Economics Education* i 2006. Her forsøker Børhaug å se hvor demokratiske elevråd kan være. For å nyansere tar han utgangspunkt i ulike syn på demokrati og bruker det til å tolke elevrådet. Artikkelen tar utgangspunkt tidligere forskning som viser at god erfaring med

demokrati fra egen skolegang har positiv effekt på fremtidig demokratisk deltakelse og praksis (Børhaug, 2006). Premisset for den positive effekten er at hvis elevrådet skal lære elevene noe om demokrati, er at elevrådene selv må å være demokratiske. For å undersøke dette forsket Børhaug på fem forskjellige skoler. Her ble to elevrådsrepresentanter, rektor og elevrådskontakten fra hver skole intervjuet. Dette ble gjort over tre intervjuer med hver av informantene.

Børhaug tok utgangspunkt i to kriterier som han hadde utarbeidet som måtte være på plass for at elevrådet skulle kalles demokratisk. I korte trekk dreide det seg først om at elevene i elevrådet måtte inkluderes og involveres i et bredt spekter av ulike saker. For det andre måtte elevrådet ha klare, tydelige og stabile regler som sikret elevene både deltakelse i avgjørelsesprosesser og at deres mening har tyngde. Gjennom intervjuene finner Børhaug ut at elevrådet er stort sett involvert i et bredt utvalg saker, selv om det varierer fra skole til skole. Dette kunne være alt fra skolens kjernevirksomhet som undervisning, til oppgaver av mer praktiske sorter. Resultatene viste at elevrådet var i størst grad involvert i praktiske saker, og at de ble lite inkludert i skolens kjernevirksomhet. Representanter fra elevrådet kunne fortelle at til tross for at skoleledelsen mente det motsatte, så følte de ikke at de ble involvert i så mange forskjellige saker. De mente at elevrådskontakten kunne fungere som en begrensning som stoppet rådet fra å involvere seg i saker. Et annet viktig funn var at skolene hadde få rutiner og regler som sikret elevenes demokratiske deltakelse og medbestemmelse. Elevene uttrykte selv at de følte på lav påvirkningskraft ovenfor skoleledelsen. Til tross for at ledelsen mente de ønsket å høre på elevrådet, kan det tolkes slik at elevrådets mening allikevel ikke hadde noen tyngde. Børhaug konkluderte med at elevrådet gjorde en viktig jobb og at en kan lære mye av elevrådsarbeid, men at det ikke holder en demokratisk standard.

#### *Elevrådet som politisk oppseding av Kjetil Børhaug*

Artikkelen er skrevet av Kjetil Børhaug og publisert i Tidsskriftet FoU i praksis i 2008. Her undersøker han hvordan elevrådene kan ha en politisk oppdragende funksjon og hvordan denne funksjonen er definert av de formelle styringsrammene. Han undersøker også hvilken forståelse av deltakelse vi kan lese ut fra elevrådets virkemåte. For å finne ut av dette bruker han blant annet

egen, tidligere forskning på elevråd, elevundersøkelsen og forskning om medvirkning til å svare på problemstillingen sin. Børhaug drøfter hvilken politisk oppdragelse en kan uttrykke gjennom elevrådet. Han forklarer at elevrådet kan bidra til å utvikle ferdigheter og holdninger hos deltakerne som kan være gode ressurser senere i livet (Børhaug, 2008). Samtidig kommer han med noen betraktninger som er interessante i denne sammenheng. Han forklarer at elevrådet egentlig står uten makt og har heller ingen prosedyrer som sikrer medbestemmelse. Til tross for at elevene har deltakelsesrett i noen møter hvor ledelse og skoleeier er representert, klarer de ikke å gjøre seg gjeldende i disse møtene. Han legger også frem at det er grunn til å tro at elevrådet synliggjør elevenes avmakt som fører til at elevene vet at de ikke har makt. Han konkluderer med at det heller ikke er sannsynlig at det vil bli overført mer makt til elevrådet, men heller at symbolske ordninger og mer avmakt blir resultatet. Samtidig skal det sies at konkluderer med at elevråd kan gi generelle forutsetninger for politisk deltakelse i fremtiden, til tross for at det ikke er demokratisk i seg selv.

#### *Unge medborgere* av NOVA

En rapport utviklet av NOVA, kalt *Unge Medborgere*, presenterer de norske resultatene fra undersøkelsen *The International Civic and Citizenship Education Study* publisert i 2016.

ICCS-undersøkelsen studerer elevenes forståelse, engasjement og kunnskap for deres rolle som fremtidens demokratiske borgere (Huang, et al., *Unge Medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*, 2017). Gjennom rapporten *Unge Medborgere* forsøker NOVA å gi et innblikk i hvordan norske skoler tilrettelegger for elevenes demokratiopplæring, skolens rolle som demokratiforberedende arena og hvordan det står til med demokratiforståelsen hos elevene. For å samle inn data benyttet NOVA seg av fire forskjellige metoder; en test av elevers kunnskap om demokrati, et spørreskjema til elevene om deres holdning og erfaring til politikk og demokrati, et spørreskjema til lærere og et spørreskjema til skolens ledere om skolen som demokratiforberedende arena (Huang, et al., *Unge Medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*, 2017). Av konklusjoner som er viktige å merke seg, så viser rapporten at norske elever skårer høyt på skalaen for kunnskapsnivå om og forståelse for demokrati. Dette kan være viktig for forståelse av sammenhengen mellom elevråd, motivasjon og demokratisk deltakelse. Rapporten viser også at

de norske elevene har høy tillit til de norske politiske institusjoner og valgdemokratiet. De viser også positive holdninger til det som beskrives som å være en god medborger. Elevenes positivitet kan være et godt utgangspunkt for at elevrådet skal kunne virke som et ledd i medborgerutdanningen. Avslutningsvis konkluderer også *Medborgere* med at de norske skolene er i stor grad preget av demokratiske trekk og at elevene skårer høyt på både medvirkning og valg av elevrådsrepresentanter.

*Tid for elevmedvirkning? – en undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler* av SINTEF

SINTEF utarbeidet i 2009 en rapport på vegne av Elevorganisasjonen. Rapporten skulle se på elevdemokratiets strukturelle sider i skolen. Hensikten var å belyse hvordan elevrådet fungerte. SINTEF undersøkte elevrådets funksjon og hvilke muligheter elevrådet hadde for reell innflytelse (Bungum & Buland, 2009). Bungum og Bulands datagrunnlag baserte seg på både kvalitative og kvantitative metoder. De sendte ut en spørreundersøkelse til elevrådsrepresentanter eller -ledere og rektorer ved ungdomsskoler og videregående skoler spredt utover landet. Den kvalitative metoden bestod av et strategisk utvalg intervjuer. Elever, elevrådsrepresentanter og skoleledere ble intervjuet og temaet var elevrådets plass og betydning i skolen. Av interessante og relevante funn for mine undersøkelser, så finnes det et par som peker seg ut. Bungum og Buland trekker frem kunnskap og informasjon som viktige faktorer for demokrati og medborgerskap (Bungum & Buland, 2009). De konkluderte med at elevenes kunnskap om demokrati og bevissthet rundt kanaler for medvirkning er en nøkkelfaktor et godt elevdemokrati. Dette gjelder både for styrking av elevråd og elevmedvirkning. Det kan også virke som om avstanden mellom elevrådet og elevmassen er for stor. Et resultat av dette kan være at sakene som tas opp ikke representerer elevene generelt, men heller utelukkende elevrådet (Bungum & Buland, 2009). Dette kan gi elevene en følelse av avmakt. Ellers tyder mye på at også denne undersøkelsen viser at elevene blir gitt praktiske oppgaver. Rapporten forklarer at grunnen kan være at det oppfattes lettere for ledelsen å gi elevrådet slike oppgaver.

## 2.3 Teori

### 2.3.1 Hva slags medborger?

Hva slags demokratiopplæring skolene gir, kan ha påvirkning for hvilke medborgere et samfunn har. Utgangspunktet for Westheimers og Kahnes teori om medborgerskap er at folk ofte enes om at skolen legger grunnlag for utdanning av medborgerskap, men at det ikke finnes en fasit for hvordan det gjøres (Westheimer, 2015). De understreker at det er svært positivt at medborgerskapsopplæring anses som en viktig prioritering og at mange velger å fokusere på denne undervisningen. Allikevel antydes det at den praktiske demokrati- og medborgerskapsopplæringen ikke alltid ilegges det samme innholdet. Dersom en stiller lærere spørsmål om *hvordan* denne undervisningen skal foregå og *hva* undervisningen skal inneholde, er det ikke alltid enighet i svarene. Av den grunn kan det antas at praksisen ute i skolene kan sprike og at undervisningen baseres på hver enkelt læreres skjønn om hva som er best.

Hvilken medborgertype skolen tilrettelegger for, vil være et valg som er styrt politisk av forutbestemte målsetninger og fremgangsmåter (Stray & Sætra, 2019). Derfor kan en stille spørsmålet om vi skal legge til rette for å utvikle elever som har fokus på det nære i egen hverdag eller om de skal ha et større perspektiv. Dersom en forsøker å utdanne elevene gjennom et individrettet opplegg, er det sannsynlig at borgerne kan ha fokus på hvordan de skal ta vare på seg selv og hva en selv kan bidra med innenfor sitt nærmeste samfunn. De vil følge regler og ivareta pålagte rettigheter som stemmegivning. Et annet perspektiv kunne gjort elevene mer opptatt av å endre samfunnet rundt seg i håp om å bedre situasjonen. De skal kunne ta initiativ eller formulere meninger. I et skoleperspektiv kan det da være interessant å jobbe med blant annet utvikling av ferdigheter som organisering eller initiativtaking. Dette kan også anses som viktig i forbindelse med elevrådsarbeidet.

Basert på Westheimer og Kahnes teori utviklet Stray og Sætra sin egen tolkning av medborgeridealene (Stray & Sætra, 2019). Disse har store likhetstrekk, men hensikten var å

tilpasse idealene til en norsk kontekst som passet bedre inn med deres arbeid. Eksempelvis så har tidligere forskning på demokratiopplæring i norske skoler vist at den politiske oppdragelsen rettes mot konkurransedemokratiet (Børhaug, BORA - UiB, 2007). Stray og Sætra inkluderer derfor dette perspektivet i sin tolkning. Derfor vil jeg tar utgangspunkt i Westheimer og Kahnes teori, men inkludere deler av Stray og Sætras vinklinger.

## **De ulike medborgertypene**

Basert på egen forskning utarbeidet Westheimer og Kahne tre medborgertyper som kan dannes gjennom ulike utdanningsprogrammer (Westheimer, 2015, s. 35). De fant ut at skolene gjennomførte medborgerskapsundervisning som ofte baserte seg på frivillighet og veldedighet, i stedet for demokrati (Westheimer, 2015). Konklusjonen var dermed at medborgerskapsundervisningen i skolen ofte handlet mer om at elevene skulle bli «gode borgere» som hørte på autoriteter og var snille mot folk rundt seg. Westheimer og Kahne anså ikke dette som den riktige demokratiske utdanningen, og mente at elevene heller burde lære å utfordre politiske beslutninger og uttrykke sin egen mening. Ved hjelp av en kombinasjon av forskningen og lærere som jobbet med medborgerskapsopplæring, utarbeidet Westheimer og Kahne tre idealsyn på medborgeren. De tre idealene eller perspektivene på medborgeren var konstruerte programmer hvor alle skulle gi opplæring innen medborgerskap, men innholdet var forskjellig. Hvilket program en gjennomgår har mye å si for hva elevene til slutt lærer (Westheimer, 2015).. Oversatt fra engelsk til norsk, blir medborgeridealene kalt «den personlig ansvarlige medborgeren», «den deltakende medborgeren» og «den rettferdighetsorienterte medborgeren». Det er mulig at et program kan overlape og oppfylle målsetningen for andre programmer. Til tross for denne overlappingen er det viktig å være oppmerksom på ulikhetene mellom programmene. Det er disse som fremhever målsetningene for hvert perspektiv (Westheimer, 2015).

Westheimer og Kahnes perspektiver på medborgerskap kan anses å være idealer (Stray & Sætra, 2019). Det er viktig å bemerke at idealtyper, slik som de tre medborgertypene, kun er konstruerte inndelinger skapt av forskere (Swedberg, 2018). Idealtypene kan anses som redskaper som kan



beskrive noen trekk ved forhold eller fenomener, og hensikten er at de kan brukes til å analysere. Det er vesentlig å være bevisst på at de utgjør en forenklet versjon av virkeligheten og kan dermed være generaliserende.

### **Den personlig ansvarlige medborgeren**

Kort sagt beskrives den personlig ansvarlige medborgeren som en som opptrer ansvarlig i sitt eget nærsamfunn (Westheimer, 2015, s. 38). Denne medborgertypen vil ta ansvar med eksempelvis plukking av søppel, betale skatt og følge lover og regler. Det forstås som en som forholder seg ansvarlig innenfor det samfunnet han er en del av (Stray & Sætra, 2019). Medborgere som er av den personlig, ansvarlige idealtypen kan ofte være resultater av utdanningsprogram med sikte på å utvikle elevenes personlige karakter (Westheimer, 2015). Dette kan anses som et individorientert program. Her handler det om å utvikle gode borgere som viser respekt, oppfører seg pent, viser integritet og disiplin.

Denne medborgertypen kan settes i sammenheng med konkurransedemokratiet (Stray & Sætra, 2019). Her vil mulig partiene kjempe om borgernes støtte og borgerne, satt på spissen, kan reduseres til kun stemmegivere (Rogstad, 2007). En mulig utfordring ved dette er at kan være en hindring for borgernes medvirkning når et parti først har fått makt (Held, 2006). Dersom stemmegiverne ikke stiller seg kritiske, men fortsetter å kun opptre ansvarlig i eget nærmiljø, kan det gi et parti muligheten til å styre som de vil etter at de først har oppnådd makt.

Samtidig som at det er viktig å forsøke og utvikle disse sidene ved elevene, så argumenterer Westheimer for at dette ikke bestandig er nok. For i tillegg til at det er viktig å bidra til fellesskapet og oppfylle de plikter samfunnet ønsker av en, så kan det være lurt å ha borgere som ser ting i et større perspektiv (Westheimer, 2015). Vi ønsker alle å leve i et samfunn hvor folk oppfører seg riktig og er vennlige mot hverandre, men demokratisk medborgerskap krever noe mer enn dette. Dersom elevene ikke gis muligheten til å utvikle evnen til å se utfordringene i samfunnet som noe strukturelt, kan det bli sånn at problemer heller ikke løses på lengre sikt. Dersom et gjentakende problem forekommer og en ikke agerer på en annen måte enn å rydde det

ut av verden der og da, så løses heller ikke problemet på lang sikt. Derfor er en avhengig av å utvikle en tenkning hos elevene som gjør de i stand til å se sammenhengen og årsaken til det oppståtte problemet.

### **Den deltakende medborgeren**

Neste medborgertype er “the participatory citizen”, oversatt til den deltakende medborgeren på norsk. Dette idealet er en mer kollektivt orientert tilnærming enn forrige ideal (Stray & Sætra, 2019). Deltakende medborgere vil i større grad delta i aktiviteter i fellesskapet og nærmiljøet. Denne opplæringen oppfordrer ofte elevene til å delta aktivt i samfunnet. Deltakende medborgere får ofte god opplæring innen hvordan politiske institusjoner og andre institusjoner fungerer, samtidig som de jobber eksplisitt med å utvikle elevenes evne til og forståelse av planlegging (Westheimer, 2015, s. 40). Tar en sikte på å utvikle en deltakende medborgertype vil fokuset rettes mot å gi elevene opplæring av noen praktiske ferdigheter som kan være lønnsomt sett med demokratiske øyne. Disse ferdighetene kan være evne til å organisere og arrangere møter og arrangementer. Gjennom en slik opplæring ønsker en å få til at elevene skal forstå sin rolle i samfunnet og i demokratiet (Stray & Sætra, 2019). Tanken er at kombinasjonen av ferdigheter, kunnskap og rolleforståelse øker sjansen for deltakelse.

For eksempel ved en humanitær krise kan den personlig ansvarlige borger samle inn penger, mens den deltakende medborger vil ta initiativ og arrangere innsamlingsaksjonene. Ved å la elevene arrangere eksempelvis innsamlinger i en undervisningssammenheng, kan dette live opp undervisningen og gjøre den mer autentisk (Westheimer & Kahne, 2004). Forskningen poengterer viktigheten av dette i skolen, fordi det kunne gi elevene sterkere tilknytning til lokalsamfunnet, de følte på en autensitet ved det å gjøre en forskjell og at det gir en reell og ekte praktisk erfaring av deltakelse. I tillegg knyttet det hva som gjøres i skolen til det virkelige liv.

### **Den rettferdighetsorienterte medborgeren**

Det tredje og siste idealet Westheimer beskriver kalles The social-justice oriented citizen, eller den rettferdighetsorienterte medborgeren på norsk. Dette er et perspektiv som, i motsetning til de

to andre perspektivene, kan anses å reflektere en kritisk-pedagogisk tilnærming (Stray & Sætra, 2019). At den rettferdighetsorienterte medborgertypen har en slik tilnærming handler om at den skal ha en målsetning om å gjøre elevene i stand til å kunne endre samfunnet rundt seg (Strobelt, 2018). Innen kritisk pedagogikk er evnen til å bryte opp rutiner og strukturer som kan virke hemmende viktig. Måten en kan gjøre dette på er å jobbe med å øke elevenes ansvarsfølelse i forhold til politikk, deres politiske bevissthet og fremme holdninger som kan hjelpe elevene mot å være mer deltakende i samfunnet.

Det som kjennetegner den rettferdighetsorienterte medborgeren er mer spesifikt at han skal være i stand til undersøke strukturer i samfunnet (Westheimer, 2015, s. 40). Dette gjelder alt fra sosiale strukturer til politiske og økonomiske strukturer, og de skal evne å konstruere strategier som skal kunne bidra til å endre et eventuelt strukturelt problem. Tar en sikte på å utdanne denne medborgertypen, vil fokuset ligge på å gi elevene muligheten til å reflektere over et visst sett med tilhørende begreper. Dette kan dreie seg om rettferdighet, likestilte muligheter og demokratisk engasjement. Elevene skal kunne se det større bildet og sammenhenger i en situasjon, og refleksjon og kunnskaper rundt de nevnte begrepene skal bidra til dette. Elevene skal også få et grunnlag for å forstå samspillet mellom de ulike kreftene i samfunnet, som kan føre til konflikter eller utfordringer (Stray & Sætra, 2019). Det er ikke til å legge skjul på at kritisk tenkning er viktig i denne sammenheng. Dewey beskriver at det å leve i et moderne demokrati, handler om å frigjøre borgernes intelligens slik at de kan evne selvstendig og kritisk tenkning (Dewey, 1903). Dette kan være en begrunnelse for hvorfor en skal oppfordre til borgernes deltakelse og selvstendig tenkning gjennom dette idealet.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren deler allikevel noen verdier med idealet om den deltakende medborgeren. Eksempelvis har de begge et stort fokus på det kollektive i form av å jobbe sammen og bidra for fellesskapet, samtidig som de skal ha fokus på samfunnet og samfunnsmessige utfordringer (Westheimer, 2015). Forskjellen er at den rettferdighetsorienterte medborger legges opp til å i større grad utvikle meninger og tanker individuelt. De skal på egenhånd klare å tenke kritisk og utvikle egne tanker som kan videreutvikle samfunnsmessige saker. Kritisk tenkning vil være en betegnende og sentral ferdighet. Det aktualiseres også

gjennom de pedagogiske grunnprinsippene som beskrevet i overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). En type undervisning som tar sikte på å utvikle denne medborgertypen vil i mye mindre grad ta sikte på utvikling av ferdigheter som veldedighet og frivillighet (Westheimer, 2015). Biesta underbygger også perspektivet på viktigheten av deltakelse slik beskrevet i begge idealtypene (2006, s. 132). Deltakelse kan ha mye å si for hvilket utbytte en ender opp med fra demokratiopplæringen.

Deltakelse i samfunnet og erfaring gjennom demokrati er så tungtveiende at det anses som nøkkelen til å ende opp som demokratiske og sosialt intelligente borgere. Demokrati- og medborgerskapsopplæringen bør ikke nødvendigvis skje gjennom tradisjonell undervisning, men heller en tilnærming hvor en lærer *gjennom* deltakelse sammen med andre og hverdagslige settinger (Biesta, 2011). Dette synet på demokratisk læring kan støttes av Vygotskys sosialkonstruktivistiske læringsteori (Woolfolk, 2014, s. 250). Her settes læring og utvikling inn i en sosial og kulturell kontekst. Deltakelse og erfaring i samhandling med andre fører til appropriasjon av kunnskap og holdninger fra andre deltakere, hvilket indikerer viktigheten av deltakelse.

## **Betraktninger**

Westheimer og Kahnes forskning ikke er utført i en norsk kontekst, men er basert på forskning fra amerikanske skoler (Westheimer & Kahne, 2004). Videre baseres forskningen på ulike demokratiske utdanningsprogrammer som skolene kan bruke. Disse er, i likhet med hva man ønsker i Norge, skapt for å utvikle demokratiske holdninger, verdier og ferdigheter hos elevene. Verdt å merke seg er det at den norske skolen gjør demokratiopplæringen til et tverrfaglig tema som skal innlemmes i all opplæring, fag og aktiviteter hvor det finnes relevant (Utdanningsdirektoratet, 2018). Uansett kan det være interessant å se hva elevrådsarbeidet kan gi av utbytte i lys av medborgeridealene til Westheimer og Kahne. Det er fordi jeg anser denne tredelingen av medborgerbegrepet til å være en god analytisk modell, som kan gjøre jobben med å forstå hva elevrådsarbeidet kan bidra med lettere.

### **3.2.3 Demokratisk bredde, dybde og omfang**

Solhaug og Børhaug (2012, s. 112) presenterer tre kriterier som kan utgjøre et minstekrav for demokrati som er utarbeidet av Carl Cohen i 1971. Her skiller det mellom tre demokratiske krav til deltakelse som kan være gjeldende i elevrådsarbeidet; bredde, dybde og omfang. For en tilstrekkelig demokratisk bredde må andelen som deltar være stor. Hvis bredden er for liten, så deltar for få mennesker til at det i tilstrekkelig grad kan kalles demokratisk. Dybde betyr i denne sammenhengen at deltakerne må ha mulighet til påvirkning. Dersom elevrådet ikke har mulighet til å påvirke avgjørelsen, kan det ikke regnes som et demokratisk elevråd. Det innebærer også at deltakerne er grundig informert og opplyst i saken de skal diskutere. Dersom det er et tilstrekkelig antall deltakere, men som allikevel står uten påvirkningskraft eller informasjon til å ta et reelt valg, så spiller det ingen rolle hvor mange de er. Det demokratiske omfanget handler om hvilke saker som en får innsyn og påvirkning i. For at det demokratiske minstekravet skal innfris, må avgjørelsene elevrådet involveres i være av en viss betydning. Dersom det kun er snakk om mindre, ubetydelige saker, er det ikke tilstrekkelig demokratisk. Et viktig poeng å få med er at demokratiet skal gjelde i de viktige sakene. Med viktige saker, så menes sakene som har betydning for elevene i deres hverdag og som føles meningsfulle i deres liv. Dette kan være aktuelt for å se hvor demokratisk elevrådet kan være i denne sammenhengen.

### **3.2.4 Hva kan motivere ungdom til fremtidig engasjement?**

Elevrådsarbeidet skal gi elevene erfaring med demokrati som kan være viktig for deltakelse og forståelse av demokratiet i senere tid. Men skal elevene få bruk for den tilegnede erfaringen, er en også avhengig av at elevrådsarbeidet fremstår motiverende for fremtidig deltakelse.

#### **Mening og autentisitet**

Et sentralt argument for å vekke elevenes motivasjon til fremtidig engasjement handler om mening. Dersom elevene skal motiveres til å bli aktive medborgere i fremtiden er de nødt til å føle at deltakelsen oppleves meningsfullt i deres respektive liv (Solhaug & Børhaug, 2012).

Elevene må se at det de jobber med kan påvirke deres egen hverdag og at det kan utgjøre en

forskjell for dem selv. De er nødt til å føle at dersom de skal bruke tid og energi på noe, enten det gjelder stemmegivning, engasjement i en politisk organisasjon eller en form for meningsytring, må elevene ha kontroll og se meningen av aktiviteten. Et perspektiv på hva som kan skape opplevelsen av mening for elevene ligger i hvordan de selv kan påvirke situasjonen rundt seg (Solhaug & Børhaug, 2012). Dermed kan det tyde på at medvirkning i skolen er viktig for at elevene senere skal ha tro på at egen deltakelse skal gi mening.

Dersom elevens oppfatning av elevrådsarbeidet oppleves meningsfullt, kan det påvirke fremtidig engasjement. Teorien om meningsfull læring forklarer at dersom elevene oppfatter at noe gir mening for dem personlig, tar de læringen lettere til seg (Kostiainen, et al., 2017). Dette underbygger argumentet til Solhaug og Børhaug om at meningsfylt erfaring med demokrati er viktig. Det kan motivere til fremtidig engasjement, samtidig som det kan gi økt læring under elevrådsarbeidet. Et viktig premiss for fremtidig engasjement, meningsfull læring og motivasjon handler om autenticitet (Kostiainen, et al., 2017, s. 68).

I et elevrådsperspektiv, så kan det bety at eksempelvis oppgavene skoleledelsen pålegger elevrådet skal være virkelighetsnære og ekte. Dersom elevrådet sitter med opplevelsen av at de mottar en oppgave fordi det er «lettvint» for ledelsen å gi enkle og praktiske oppgaver, kan dette slå negativt ut. Det samme vil gjelde oppgaver som ikke føles relevant i deres hverdag. Kostiainen et al. fremhever at dersom noe skal føles autentisk, så er oppgaven nødt til å være både personlig relevant og være forankret i en ekte, sosial setting (Kostiainen, et al., 2017). I søken etter meningsfull læring er en nødt til å rette blikket utover skolens fire vegger og se til kontekster hvor elevene engasjerer seg (Dei, 2013). Gjennom den tilnærmingen kan elevene trenes i å bli ansvarlige og kritisk tenkende medborgere. Erfaringen elevene skal få gjennom elevrådsarbeidet bør, i henhold til denne teorien, være basert på en autentisk, ekte eller simulert situasjon som kan ligne det en møter på i livet etter skolen. Et viktig poeng med at erfaringen skal oppleves autentisk er at den kan ha en stor overføringsverdi til senere i livet (Kostiainen, et al., 2017).

### **Tre faktorer for mobilisering**

Det er spesielt tre faktorer som kan være viktige for å skape motiverte og engasjerte elever for fremtiden. Stor betydning for elevers fremtidige politiske engasjement er troen på egen kapasitet til å gjøre en forskjell og mestre politiske situasjoner, samt elevenes erfaring med politiske organisasjoner (Ødegård & Svagård, 2018).

Den første faktoren som kan ha potensiell betydning for elevers fremtidige deltakelse er *kunnskap* (Ødegård & Svagård, 2018). Dette gjelder typisk testbar faktakunnskap om demokratiet. Et av forutsetningene for kunnskap som mobiliseringsfaktor kommer Bergh sin forskning fra 2013, presentert gjennom Ødegård og Svagård (2018). Her kommer det frem at i en norsk kontekst er sjansen for at høyt utdannede deltar ved valg større enn sjansen for at de lavt utdannede deltar. På bakgrunn av det argumenterer de for at elever som skårer høyt på demokratikunnskap mulig vil delta i større grad i demokratiet. Med deltakelse i demokrati menes eksempelvis valgdeltakelse eller meningsytring. ICCS-undersøkelsen viser at norske elever skårer høyt på kunnskap om demokrati, hvis en skal sammenligne med elever fra andre land (Huang, et al., 2017). Allikevel oppfatter Ødegård og Svagård det slik at på generelt grunnlag i skolen, er kunnskap den faktoren som har minst betydning for deltakelse av de tre (Ødegård & Svagård, 2018). Om dette endrer seg fra generell demokratiopplæring til elevråd skal vi ikke se på her, men kunnskap som mobiliseringsfaktor tas allikevel med i betraktningen i denne oppgaven.

*Erfaring fra interessebaserte organisasjoner* kan være av betydning for mobilisering. Ødegård og Svagård peker på denne type organisering som «skoler i demokrati» (Ødegård & Svagård, 2018). Her kan elevene få smaken av demokratisk deltakelse og hva det fører med seg. En kan se en sammenheng mellom deltakelse i frivillige organisasjoner av denne typen og fremtidig mobilisering.

Den viktigste faktoren for motivasjon var *elevens tro på politisk mestring*. Det innebærer en mestringstro hvor elevene har en forventning om at det er mulig å få gjennomslag i saker eller gjennomføre planer. I Ødegård og Svagårds forskning ble dette ansett som den viktigste faktoren (2018, s. 30). Personer som i voksen alder er politisk engasjerte har i større grad tro på egen mestring i politiske situasjoner. De innehar en mestringstro på at deres stemme kan gjøre en

forskjell og at det nytter å delta. Dette kan opparbeides gjennom vellykket demokratisk erfaring fra tidligere. Et eksempel på dette kan være elevrådsarbeid. På andre siden kan det ses en sammenheng mellom de som ikke deltar og lav mestringstro. Denne lave troen på mestring kan føre med seg en følelse av utilstrekkelighet og politisk apati (Ødegård & Svagård, 2018). På bakgrunn av det er det viktig at elevrådsarbeidet bidrar mot å styrke elevenes tro på deltakelse og medvirkning.

Banduras teori om mestringsforventning kan underbygge dette. Han viser til at troen på ens egen kapasitet og evne til å gjennomføre noe har en stor effekt på motivasjonen til å handle (Bandura, 1977). Derfor vil elever som har tro på at de vil mestre, eller har tro på at de vil få medvirkning, i større grad se på en oppgave som noe overkommelig.



## 3. Forskningsdesign og metode

Forskningsmetoder kan forklares som metoder som følger en bestemt vei til et mål (Dalland, 2013). Målet for denne oppgaven er blant annet å undersøke fenomenet elevråd og hva slags medborgere elevrådet kan bidra til å skape. Dette kapittelet skal dermed gi en forklaring på hva jeg har gjort for å undersøke problemstillingen, hvorfor jeg gjorde akkurat hva jeg gjorde og hvordan jeg gjennomførte forskningen. Slik kommer det tydelig frem hvordan jeg har funnet informasjonen jeg benytter til å undersøke og belyse oppgavens problemstilling.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens overordnede forskningsdesign. Dette innebærer en beskrivelse av planen jeg la for å innhente informasjon som brukes til drøftingen. I neste avsnitt skildres oppgavens datainnsamling. Her vil jeg gjennomgå hvordan informasjon ble innhentet og begrunnelsen for bruken av kvalitative intervjuer og observasjoner, etterfulgt av en presentasjon av informantene og begrunnelsen for utvalget. Deretter vil jeg se på selve gjennomføringen og etterarbeidet av intervju- og observasjonsprosessen. Som en forlengelse vil jeg også gå nærmere inn på analysen og kodingen av informasjonen og dataen jeg har funnet frem til. Oppgavens kvalitet vil også kommenteres i neste delkapittel. Her vil blant annet masteroppgavens reliabilitet og validitet bli vurdert. Avslutningsvis følger etiske betraktninger og vurderinger av oppgaven.

### 3.1 Forskningsdesign

For å svare på problemstillingen må oppgaven benytte metoder som innhenter informasjon om en sosial virkelighet og informerer om noen utvalgte forhold i samfunnet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne virkeligheten vi prøver å beskrive er komplisert og mangfoldig med tallrike faktorer som kan spille inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21).

Forskningsmetoder kan også forklares som redskaper i en verktøykasse vi kan bruke til å løse problemer (Everett & Furseth, 2012). For å finne svar på denne oppgavens problemstilling finnes det et bredt utvalg verktøy, eller metoder, som kan brukes til å finne svar og produsere ny

kunnskap. I dette tilfellet blir utfordringen å finne riktig metode, og helt avgjørende er det at dataen som samles inn er adekvate for å svare på oppgavens problemstilling (Krumsvik, 2014). Valg av metode avhenger dermed av hvilken problemstilling oppgaven har.

Denne masteroppgaven benytter kvalitative metoder og kan betegnes som å ha et casebasert forskningsdesign. Forskningsdesignet henter i tillegg elementer fra fenomenologien og narrativ forskning. Kjentegn ved et casebasert forskningsdesign er at det fokuseres mot forskning rundt et spesifikt fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Elevrådet er bundet i tid og sted, og det kan dermed oppfattes som et bundet system. Casestudier studerer det som kalles et «bundet system» (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Det innebærer at fenomenet som studeres er bundet i tid og sted, hvor studien skal gi en inngående skildring av fenomenet i kontekst. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har jeg jobbet ut fra de metoder jeg vurderte som det mest formålstjenlige for å belyse ulike sider ved elevrådet. Vurderingen ble da at et casebasert forskningsdesign er en adekvat fremgangsmåte, fordi det gir muligheten til å gjennomføre dybdeundersøkelser med flere vinklinger rundt et avgrenset problemområde (Befring, 2015). Fordelen dette kan medføre er økt innsikt rundt fenomenet elevråd som kan gi bedre forutsetninger for forståelse av elevrådsarbeid i andre tilfeller.

Det kan ofte være fordelaktig for forskning med et casebasert forskningsdesign å benytte flere metoder for anskaffelse av data (Christoffersen & Johannessen, 2012) For å samle en tilstrekkelig mengde forskningsdata baseres masteroppgaven på innsamlet informasjon fra kvalitative intervjuer og observasjoner. Observasjonene ble brukt som grunnlag for å skape et narrativ som presenteres i kapitlet som viser funnene. Narrativet, eller fortellingen, skal brukes til å belyse elevrådet som fenomen og dermed bidra til å besvare problemstillingen. På den måten kan en danne et mer tilstrekkelig bilde av fenomenet som utforskes. Forskningsdesignet henter elementer fra fenomenologisk tilnærming gjennom intervjuer. Valget av intervju som metode er gjort på bakgrunn av at det egner seg godt til forskning hvor en er ute etter erfaringer og kunnskap som mennesker sitter på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det ble gjennomført intervjuer med fire forskjellige elevrådskontakter ved fire ulike skoler. Fenomenologiens hensikt innebærer å gjengi informantenes kunnskap og mening (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Gjennom

inspirasjon fra fenomenologiens tilnærming rettes interessen mot å forstå de involverte aktørers eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten kan en benytte andres oppfatning for en utvidet forståelse av casen som undersøkes.

Det ble gjennomført enkeltobservasjoner av to elevrådsmøter ved to ulike skoler. Observasjon gir en fin mulighet til selv å forsøke og måle og forklare virkeligheten gjennom å hente informasjon (Befring, 2015). Observasjonene i denne oppgaven er presentert som en fortelling gjennom en narrativ forskningstradisjon. De har en fortellende form hvor observasjonene presenteres som fortellinger i sin helhet. Dette er i kontrast med intervju og annen kvalitativ forskning hvor dataene brytes ned i mindre deler. Fordelen ved en slik fremstilling av innsamlet informasjon er at den gir et innblikk i hvordan narrativet er konstruert og hvordan det kan plasseres i en kontekst (Kokkersvold, 2010). Narrativ forskningstradisjon beskrive en hendelse eller et tilfelle. Dette står i likhet med kasusstudier hvor forskningen forekommer på en beskrivende måte (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Narrativene fra observasjonene vil drøftes opp mot teori for å finne svar på problemstillingen på lik linje som intervjuene. Drøftingen av narrativene tar utgangspunkt i samme kategorier som ved drøftingen av intervjuene.

## **3.2 Datainnsamling**

I dette delkapitlet redegjøres det for hvordan jeg gikk frem for å samle inn data. Innsamlingen av datamateriale til undersøkelsen foregikk ved hjelp av to tilnærminger, kvalitativt intervju og observasjon. Begge metoder innhentet mye relevant informasjon som ble verdifull for oppgaven. Kvalitative og kvantitative metoder har begge fordeler og ulemper ved seg. Ulempen ved å eksempelvis kun benytte en form for metode er at det kan føre til et unyansert og for lite undersøkt fenomen som ikke gir et presist bilde av fenomenet (Tjora, 2010). Derfor kan det være en fordel at denne oppgaven har benyttet både intervjuer og observasjoner som metode. Det gir en større mulighet for å fange elevrådets kompleksitet som fenomen og gi en mer nøyaktig forståelse enn en metode alene. At en bruker en kombinasjon av flere metoder for datainnhenting kan anses som et av casestudiens største styrker og er en anerkjent fremgangsmåte for å besvare problemstillinger (Andersen, 2013).

### 3.2.1 Intervju

De første datainnsamlingene for oppgaven ble foretatt gjennom intervjuer av elevrådskontaktene ved sine respektive elevråd. Intervjuene åpner for å gi informantene stor frihet til å beskrive og forklare hva de tenker og erfart om noe. Dette er i større grad mulig når det åpnes for en samtale hvor informantene kan være med å bestemme samtaletema. Kvale og Brinkmann poengterer også det kvalitative intervjuets store styrker ligger i å få frem informantenes erfaring og forståelse av verden som kan synliggjøre kompleksiteten ved et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av slike argumenter anses det kvalitative intervju som en hovedmetode for innsamling av data i casebaserte forskningsdesign (Andersen, 2013). Intervjuet tilfører forskningen datarikdom gjennom informantenes tanker og tolkninger.

For å få fram detaljer i intervjusituasjonen forsøkte jeg å strukturere intervjuet etter temaer og spørsmål tilhørende hvert tema.. For at informasjonen fra forskningsintervjuene med elevrådskontaktene skal være formålstjenlig, bør intervjuet være strukturert på en måte som gjør at en holder seg til temaene og får svar på det en ønsker (Tanggaard & Brinkmann, 2010). En annen grunn til at valget falt ned på et semistrukturert intervju er analysearbeidet. Intervjuer basert på en intervjuguide som er strukturert etter spørsmål er enklere å analysere, fordi svar kan sammenlignes med hverandre gjennom spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å sørge for at intervjuobjektene frie beskrivelser, samtidig som jeg ønsket å holde samtalen innenfor de riktige temaene bidro også til dette valget. De fordelene det semistrukturerte intervjuet gir er muligheten til større åpenhet i samtalen og endringer i rekkefølge og spørsmålsformuleringen (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten kan informantens svar og betraktninger forfølges i større grad. Et av de tungtveiende argumentene blir dermed det semistrukturerte intervjuets store fleksibilitet som tillater spontanitet og tilpasning underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samtidig er en innvending at intervjueren styrer intervjuet inn i temaene, som kan påvirke hva informantene snakker om.

### **3.2.2 Intervjuguiden**

Fordi kvaliteten på analysen avhenger av intervjuet man gjennomfører, ble det lagt ned mye arbeid i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i teori- og kunnskapsgrunnlaget utarbeidet for oppgaven, i kombinasjon med tidligere forskning på temaet. For å sørge for at temaene som skulle undersøkes ble belyst, utarbeidet jeg intervjuguiden fra Tanggaard & Brinkmann og Christoffersen & Johannessens perspektiver (2010, s. 28) (2012, s. 79). Derfor delte jeg inn intervjuguiden i to deler, hvorav den ene bestod av overordnede forskningsspørsmål jeg ønsket intervjuet i retning av, mens den andre var direkte intervju spørsmål. Forskningsspørsmålene skal være formulert mer teoretisk, mens intervju spørsmålene er uttrykt hverdagslig så informantene lettere skal forstå spørsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Årsaken til dette er fordi forskningsspørsmål vanligvis ikke fungerer godt som intervju spørsmål. Videre slo jeg disse sammen slik at intervjuguiden bestod av intervju spørsmål som er delt inn i deltemaer etter forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på.

På forhånd av intervju prosessene med elevrådskontaktene, gjennomførte jeg pilotintervju. Det ble gjort for å prøve ut intervjuguiden og opparbeide litt erfaring i rollen som intervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Det er også en stor fordel for å se hvordan en utenforstående tolker spørsmålene jeg stilte (Krumsvik, 2014). En svakhet med pilotintervjuet er at jeg gjennomførte det med en person som ikke hadde erfaring med elevråd. Allikevel oppfattet jeg det som nyttig og gjorde endringer i spørsmålene på bakgrunn av det.

### **3.2.3 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene**

Noen dager på forhånd av intervjuene hadde informantene fått en mail med få stikkord som var temaer for intervjuet. Hensikten med dette var et ønske om å få de til å reflektere rundt begrepene, uten at de fikk for mye informasjon. Før gjennomføringen av intervjuet ble informantene opplyst om hvordan intervjuet skulle foregå og hva forskningen handlet om. De ble blant annet informert om prosjektets formål, deres rettigheter og personvern i forbindelse med

intervjuet. Det ble satt av omtrent 45 minutter til intervjuene og samtalene ble alle holdt i egne rom på hver enkelt skole hvor man ikke ble forstyrret.

Underveis i intervjuet forsøkte jeg hele tiden å holde meg til strukturen i intervjuguiden, utenom at det ble stilt oppfølgingsspørsmål. Jeg var i stor grad bevisst det første spørsmålet jeg stilte informantene. På bakgrunn av Christoffersen og Johannessens karakteristikkk av et godt introduksjonsspørsmål, ønsket jeg å stille et spørsmål som rettet oppmerksomheten mot elevrådsarbeidet og som tillot de å komme med deres egne betraktninger og erfaringer rundt temaet tidlig (2012, s. 80). For å ha muligheten til å følge bedre med på samtalen og gi informantene mer oppmerksomhet, ble det gjort opptak av lyden fra intervjuet. Lydopptaket ble gjort med en enhet som ikke var tilkoblet noe internett eller lignende. Kvaliteten på lyden var god, hvilket gjorde transkripsjonsarbeidet i etterkant enklere. Transkripsjonen av intervjuet ble gjennomført i kort tid etter gjennomføring av intervjuet fordi det skulle være friskt i minnet. Fordi det ble tatt lydopptak av intervjuet, trengtes det ikke å notere ned hva som ble sagt av informantene underveis. Allikevel ble det tatt kortere notater for egen bruk, slik at jeg skulle huske hvilke oppfølgingsspørsmål som skulle stilles underveis.

Utfordringen med å gjengi tale som tekst gjennom transkripsjon er at informasjon kan forsvinne i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på dette kan være kroppsspråk i form av gester og holdninger som informantene har. Språklige ytringer som ironi og sarkasme kan også forsvinne i oversettelsen, hvilket kan være av utslagsgivende betydning for forskerens forståelse og oppfatning av informantene. Det er viktig som forsker å være klar over at transkripsjoner er hva Kvale og Brinkmann omtaler som «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

### **3.2.4 Relasjonen mellom forsker og informant**

Et individuelt forskningsintervju kan støte på utfordringer og etiske problemer under intervjuprosessen. Et eksempel som er aktuelt i denne sammenheng er at kunnskapen som dannes

avhenger av relasjonen som oppstår mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvilke svar en får fra informanten kan dermed bli avhengig og påvirket av hvordan forskeren oppfattes. Hvor intervjuet foregår er av betydning, så jeg lot informanten bestemme hvor intervjuet skulle gjennomføres. På den måten kan informanten få mulighet til å velge et sted som føles trygt og hvor de kan slappe av og forhåpentligvis bli i mindre grad negativt påvirket (Christoffersen & Johannessen, 2012).

En annen faktor som kan være med å påvirke svarene man får er det skjeve maktforholdet som finnes i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I sammenheng med intervjuene gjennomført til denne forskningen, kan det være naturlig å tenke seg at det kan være en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant på grunn av den vitenskapelige kunnskapen jeg har opparbeidet meg om fenomenet elevrådsarbeid. I følge Kvale og Brinkmann blir det da ikke en åpen samtale mellom to likestilte partnere, men en samtale hvor intervjueren setter premissene gjennom spørsmålene som stilles og det øvrige temaet (2015). Av den grunn er det ikke nødvendigvis sikkert at all informasjon fremkommer da intervjueren hele tiden styrer samtalen.

Til tross for at jeg gjennomførte et pilotintervju på forhånd, så satt jeg med inntrykk av at min manglende intervjutrening kunne ha effekt på hvilken kunnskap jeg satt igjen med. Den usikkerheten som kan oppstå og den manglende treningen på å intervju kan ha påvirkning på svarene informanten gir (Hellevik, 2002). Dette blir omtalt av Christoffersen og Johannessen som *intervjueffekten* (2012). Et eksempel kan være at jeg ved noen tilfeller kunne bedt informanten redegjøre for hva han/hun mener ved bruken av et begrep, eller stilt oppfølgingsspørsmål i større grad underveis. Dette ble tydeligere for meg ved transkriberingen i etterkant, da jeg satt med inntrykk av at jeg ikke fikk så utdypende svar som jeg ønsket. En annen utfordring i forbindelse med manglende intervjutrening handler om ledende spørsmål. Dette finner man også igjen som et av Kvale og Brinkmanns innvendinger mot kvalitativt intervju (2015, s. 200). Under transkribering da jeg gjennomhørte intervjuet opplevde jeg det som at noen av de spontane oppfølgingsspørsmålene jeg stilte kunne tolkes som ledende. Dermed ville jeg ikke bruke disse spørsmålene, fordi det kan svekke reliabiliteten. Ledende spørsmål kan på den andre siden være

velegnet for å verifisere intervjuobjektets fortolkning av det som snakkes om (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Observasjon

Den andre metoden for datainnsamling var observasjon. Til sammen ble det gjennomført to observasjoner av to forskjellige elevråd. I casebaserte forskningsmetoder er observasjon ofte benyttet i samspill med andre metoder, da bruk av flere metoder anses som et av casesignets styrker (Andersen, 2013). Kombinasjonen av intervju og observasjon er fordelaktig i den grad de belyser ulike deler ved fenomenet som undersøkes. Der intervjuet undersøker informantens opplevelser av elevrådsarbeidet, gir observasjon meg muligheten til å komme tett på fenomenet og selv være vitne til hvordan det gjennomføres (Rautaskoski, 2012). Dermed står observasjon og intervju som utfyllende supplementer til hverandre og er formålstjenlig for forskningen.

Begrunnelsen for å bruke observasjon som en av metodene i denne forskningen er fordi observasjonsdata kan gi utfyllende og grundige beskrivelser av fenomener basert på egne opplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det blir da en god metode å benytte seg av fordi jeg ønsker å undersøke hvordan menneskene opptrer og handler i en bestemt situasjon (Rautaskoski, 2012). Rautaskoski beskriver observasjon som en god måte å betrakte hvordan mennesker interagerer med eksempelvis den sosiale rammen elevrådet befinner seg i (2012). Ved at jeg benyttet observasjon som metodisk tilnærming skaffet jeg et eget bilde av konteksten og rammen elevrådet befinner seg i.

Gjennom observasjon utsettes forskeren for et bredt utvalg av sanser og inntrykk som åpner for en mulighet til å i større grad velge hva en vil fokusere på (Dalland, 2013). Der intervjuet gir data som en informant velger å dele, så gjøres observasjonene på egen hånd der jeg får muligheten til å plukke hva jeg vil observere. Postholm beskriver at dataene som innhentes gjennom observasjon skapes ut fra forskerens ståsted basert på tidligere erfaringer, kunnskap og fokus for observasjon (2010). Dette er samtidig utfordrende. Observasjoner er basert på sanseintrykk som ofte blir for subjektive (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). Heller ikke språket er objektivt. Ved



bruk av observasjon som utgangspunkt for narrativ metode vil språket i fortellingene alltid være et resultat av den som skriver sin hensikt. Dysthe, Hertzberg og Hoel understreker at observasjon og karakteristik alltid vil være selektiv (2010, s. 117).

Observasjon ga meg også et nytt inntrykk av elevrådet som fenomen, fordi de gir direkte tilgang til det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det opplevdes verdifullt fordi intervjuene ble gjennomført før observasjonene, og observasjonene endret deler av mitt inntrykk på elevrådsarbeidet.

### **3.3.1 Observatørrollen**

Det er utviklet en inndeling som skal forklare hvilken rolle forskeren påtar seg under observasjonen, basert på hvor aktiv han deltakelsen er. Det kan variere fra en rolle hvor forskeren er en fullstendig observatør til han er fullstendig deltakende i aktiviteten (Postholm, Kvalitativ metode, 2010, s. 64). Ved gjennomføringen av observasjonene i denne studien inntok jeg rollen som fullstendig observatør. Det innebærer en rolle hvor jeg befant meg i rommet hvor elevrådsmøtet ble gjennomført og observerte fra sidelinjen, men deltok ikke (Postholm, Kvalitativ metode, 2010, s. 64). Elevene var klar over at jeg var til stede og jeg forklarte hensikten min i begynnelsen av timen. Begrunnelsen for det valget av rolle ligger i at jeg ønsket å se gjennomføringen av elevrådet slik det normalt gjennomføres og i mest en mulig naturlig opptreden.

### **3.3.2 Gjennomføringen**

Jeg innledet begge observasjoner med en presentasjon av hvem jeg var og prosjektet. Deretter inntok jeg rollen som fullstendig observatør og satt meg så langt unna i rommet som mulig.

På forhånd var det bestemt at det var elevrådsmøtet som utgjorde analyseenheten som var det som skulle observeres. Jeg brukte temaene som ble brukt i intervjuguiden som utgangspunkt for hva jeg så etter i observasjonen, slik at jeg kunne sitte igjen med data som ville være med å

besvare problemstillingen min. Jeg forsøkte å dokumentere tegn på hva slags demokrati elevene erfarte, om det var mulig å se noen av trekkene til medborgertypene eller om noe kunne påvirke vilje til fremtidig motivasjonen. Observasjoner ble kontinuerlig nedskrevet som notater og stikkordsform, men på en måte slik at jeg enkelt kunne forstå hva som ble skrevet ned og omskrive det til et narrativ. Denne omskrivingen fra observasjonsnotater til narrativ ble gjort umiddelbart i etterkant for at verdifull informasjon ikke skulle gå tapt. Det meldte seg flere utfordringer ved å skrive notater underveis på denne måten. Sannsynligheten for å gå glipp av noe vesentlig er stor, da mye tid går med på å skrive underveis. Det kunne være et hinder for meg til å få med meg hva som ble gjort og sagt. I tillegg til at observasjoner selekteres i utgangspunktet, så er det mulig at observatøren regelrett går glipp av vesentlige hendelser når en er opptatt med å notere.

I narrativene har jeg valgt å gi elevene nummer etter hvilken plassering de hadde i rommet. Elevrådsrepresentantene ble nummerert i stigende rekkefølge etter plassering i rommet. Dette er fordi det gjorde oppgaven med å holde oversikt over hvem som sa hva lettere.

En stor utfordring ved observasjon som metode og som i tillegg kunne bidra til å begrunne valget for observatørrolle er *forskningseffekten* (Dalland, 2013, s. 207). Det betyr at individer som vet at de blir observert, trolig vil fremtre på en annen måte enn hva de ville gjort dersom de ikke ble observert. Det er vanskelig å vite hvor stor forskjellen ved og uten observasjon ville vært. Men siden personene trolig har bevissthet rundt hvilken grad de blir observert, så valgte jeg en observasjonsrolle der tilstedeværelsen i elevrådsmøtet var så begrenset og anonym som mulig.

### **3.4 Narrativ forskningsmetode**

I denne studien har jeg valgt å fremstille observasjonene som narrativer, eller fortellinger, i tråd med narrativ forskningstradisjon. Alternativet kunne vært en mer tradisjonell tilnærming der enkeltobservasjonene for eksempel settes inn i skjemaer etter tema og kategori. Dersom en setter hendelsene fra observasjonene sammen og inn i en fortellende form i tidssammenheng kan det forklares å ha en fortellende form (Thagaard, Systematikk og innlevelse, 2009). At

observasjonene fremstilles som en fortelling kan ha flere fordeler. I motsetning til hva for eksempel forskningsintervjuet kan brukes til, så tillegger ikke fortellinger andres uttalelser og perspektiver en spesiell mening på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2015). En risiko ved forskningsintervjuer er at en «ekspertgjør» og meningskategorisering informantens mening. Dette er mindre relevant for narrativer, hvilket kan utgjøre en styrke. Kvale og Brinkmann forklarer at eksperter tendenserer til å tillegge og kategorisere informantens mening etter egne kategorier med hensikt om å tillegge de mer mening (2015, s. 244).

I denne oppgaven vil derav ikke fortellingene fra de to observasjonene brytes ned og presenteres i små deler i kapitlet som presenterer funn. Fortellinger skal derimot gjengis i sin helhet, uten at de settes videre inn i en bestemt sammenheng (Thagaard, Systematikk og innlevelse, 2009). Hensikten med dette er fordi jeg er ute etter historiene elevrådsarbeidet gir. Kvale og Brinkmann viser til at historier som dette blir nøkkelen til forståelse og fremstilling av hvordan mennesker lever eller hendelser foregår (2015, s. 254). Fortellingen som presenteres vil alltid påvirkes av hvem den fortelles til, forholdet mellom den som forteller og blir fortalt til og den sosiale konteksten det settes inn i (Kokkersvold, 2010). Dermed gir denne måten å formidle observasjonene på en mulighet for den som leser til å selv tolke hva som blir fortalt med bakgrunn i hva en vet om fenomenet fra før. I denne oppgaven kan leseren forstå fortellingen med bakgrunn i det som er beskrevet i både teori- og kunnskapskapitlet og funnene fra intervjuene. Kokkersvold forklarer at en annen begrunnelse for å bruke narrativ forskningsmetode er fordi det kan gi bedre forståelse av en situasjon ved å skape orden og system ved fenomener som kan virke uoversiktlige (2010, s. 95). Dette underbygger nok en gang hvordan observasjonene og narrative går godt sammen med data fra intervjuer for å skape et mer helhetlig bilde av hvordan elevrådsarbeidet gjennomføres.

Historiene som denne oppgaven formidler kan anses å være hendelsessentrerte narrativer (Blix, 2017). Forklaringen på det er at fortellingene fokuserer på tidligere hendelser som skal være et middel for å skape erfaringer og forstå fenomener. Hendelsessentrerte narrativer kan fungere som et verktøy som kan bidra til å skape mening og organisere erfaringer slik at disse kan bygges videre på (Douglas, 2017). En utfordring som forskere må tenke over er at ikke alt kan forstås

som narrativer eller forstås gjennom narrativer (Kvale & Brinkmann, 2015). I en kompleks verden full av påvirkning og perspektiver kan en ikke redusere menneskenes opplevelser til strukturerte fortellinger basert på en forskers observasjoner alene.

## 3.5 Utvalg

Utvelgelse av informanter er grunnleggende i samfunnsforskningen, uavhengig av hvilken metode en benytter seg av (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det betyr at hvilke personer eller undersøkelsesenheter som utvelges til å delta bør være velbegrunnet og gjennomtenkt. Kvalitativ-metodiske oppgaver som dette avhenger dermed av at informantene som velges ut er hensiktsmessige i forhold til å besvare problemstillingen for oppgaven (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Et av de sentrale kjennetegnene ved kvalitative metoder handler om å innhente så mye informasjon som mulig fra relativt få personer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette understreker derfor viktigheten av å velge ut de riktige informantene som kan gi viktig informasjon. Utvalget som denne oppgaven baserer seg på er fire intervjuer av elevrådskontakter og to observasjoner av elevråd. Videre i dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for valgene som har blitt gjort med tanke på utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering av informanter for både intervjuene og observasjonene.

### 3.5.1 Utvalg til intervjuer

Skal en få utbytte av intervjuene er hovedregelen for kvalitative intervjuer at en må velge informanter som kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2010). Med bakgrunn i at jeg ønsket å undersøke elevrådet som fenomen, i sammenheng med hvilke medborgertyper elevrådet kan bidra til å utvikle, ønsket jeg å intervjuer elevrådskontaktene. Valget av elevrådskontaktene som informanter er også begrunnet i at de har et overordnet ansvar for elevrådet, de skal ha oversikt over hva som beveger seg i elevrådet og de utgjør i tillegg bindeleddet mellom elevrådet og skolens ledelse. Hvilke medborgere skolen kan bidra til å skape kan ha sammenheng med hvilke føringer og avgjørelser som er bestemt på et høyere nivå enn elevene og elevrådet selv (Westheimer, What kind of citizen?, 2015). Elevrådskontakten kan

potensielt være en slik faktor som kan avgjøre hva elevene lærer og ikke lærer av demokrati gjennom elevrådet. Valg av elevrådskontakter som informant er dermed et bevisst valg, fordi elevrådskontaktene kan bidra med å legge premissene for elevrådsarbeidet fordi de har det overordnede ansvaret. Derfor anså jeg elevrådskontaktene som svært interessante informanter. En utfordring ved bruk av disse som informanter vil være at en får kun perspektiver fra en side av saken. Et alternativ kunne vært å også intervjuet elevrådsrepresentanter, men på grunn av en masteroppgaves begrensede omfang falt jeg ned på avgjørelsen om at intervjuer med kun elevrådskontaktene holdt i kombinasjon med observasjoner. Ved kun å velge elevrådskontakter er det en fare for at bildet som dannes blir unyansert. Det er viktig med en bevissthet om at det kun er én person per elevråd som intervjues. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns standardinnvendinger mot kvalitet i forskningsintervjuet, så omtales det som en svakhet at intervjuene er personavhengige og ensidige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Fenomenet belyses kun fra en side, nemlig elevrådskontaktene. Sammensetningen denne oppgaven har med observasjoner vil bidra til å styrke forskningens troverdighet.

Ved utvelgelse av informanter er det én strategi som er naturlig å velge. Informanter til kvalitative intervjuer bør velges ut gjennom en utvalgsstrategi kalt *strategisk utvalg* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Et strategisk utvalg innebærer at du selv velger ut informanter som har de kvalifikasjonene du trenger for undersøkelsen (Thagaard, 2009). Forklaringen på dette kommer av at utvelgelsen skal skje med utgangspunkt i *hensiktsmessighet* og ikke representativitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som forsker er man med andre ord ute etter intervjuobjekter som er hensiktsmessige ved at de gjør seg refleksjoner rundt et tema og hvilke kunnskaper de sitter på. I en casebasert forskningstilnærming er ofte utvalget av informanter begrenset. Ved å søke informasjon rundt en case eller et fenomen som elevråd, vil utvalget naturlig innskrenkes fordi det krever at informanten er tilhørende fenomenet (Tjora, 2010). Med tanke på at det normalt sett er en elevrådskontakt tilhørende hvert elevråd var ikke utvalgsmulighetene store per skole, og dermed ble det totale antallet aktuelle kandidater redusert. Det førte til at det var relativt utfordrende å få tak i hensiktsmessige informanter til forskningen.

Informantene ble valgt på bakgrunn av at de representerte de egenskaper og kunnskaper som er hensiktsmessige for forskningen, samtidig som de var tilgjengelige for deltakelse. Dette viste seg å være krevende. Fordi det var utfordrende å finne informanter, kan utvalget også betegnes som et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2009, s. 56). Det er fordi de som ble valgt var i stor grad de som var tilgjengelige og oppfylte de kriterier for å ha den kunnskapen jeg var ute etter. Nettopp informantenes kunnskap på området utgjør styrken ved en slik utvelgelse. En utfordring som følger med tilgjengelighetsutvalg hvem som velger å stille seg tilgjengelig for deltakelse. Personer som føler på mestring og har motivasjon for temaet, vil sannsynligvis i større grad stille opp på intervjuer (Thagaard, 2009, s. 56) (Grønmo, 2017, s. 116). Dermed kan det forekomme en skjevhet i utvalget, fordi kun de som mestrer for eksempel rollen som elevrådskontakt vil delta. Dermed kan forskningen gå glipp av mye relevant informasjon fra de som kjenner på at de ikke mestrer det. En utfordring er at en har begrenset kontroll over hvem som velger å bidra som informant. Hvem som ønsker å stille er ikke innen for forskerens makt å bestemme.

I prosessen med å skaffe informanter, var det viktigere å skaffe et utvalg av relevante informanter, fremfor å skaffe mange. Kvale og Brinkmann spesifiserer at det ikke finnes noen «gylden standard» for hvor mange intervjupersoner som trengs til en kvalitativ intervjuundersøkelse, men at det skal være nok til at en får svar på det en undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg endte opp med å intervju fire informanter til denne oppgaven. Utvalgsstørrelsen bestemte jeg på bakgrunn av tre faktorer. For det første argumenterer Kvale og Tanggaard for en grunnregel om at det er bedre å ha relativt få intervjuer, for så å gjennomanalysere disse grundig (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 20). Motsetningen ville vært å gjennomført for mange intervjuer, hvor en ikke analyserer disse i tilstrekkelig grad og skaffer lite informasjon fra de. For det andre understreket de at et typisk studentprosjekt stort sett har mellom 3-5 informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dette var definitivt ikke avgjørende for valget av antall informanter, men fungerte som en pekepinn for omtrent hvor mange som var normalt for masteroppgaver med begrensede ressurser og omfang. For det tredje er metningspunktet vesentlig å ta hensyn til metningspunktet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Dersom en opplever at intervjuene ikke lenger tilfører noen vesentlig eller ny informasjon, kan dette tyde på at antallet intervjuer er tilstrekkelig. Dette bidro til beslutningen om at fire intervjuer var adekvat for oppgaven, i tillegg til observasjonene.

Informantene som ble utvalgt var fire elevrådskontakter fra fire ulike skoler i Oslo-området. Ingen av skolene lå geografisk tett på hverandre, og ingen lå i samme område. Dette kan anses å være dels tilfeldig og dels bevisst. Som nevnt ble utvalget valgt basert på tilgjengelighet, så kontrollen over hvem som deltok var redusert. Til gjengjeld foregikk rekrutteringen på en slik måte at det ble sendt ut mail til et relativt stort antall skoler i Oslo-området. Mailen inneholdt en beskrivelse av prosjektet og en invitasjon til å delta. Dermed var det opp til informantene om de ville besvare og godta, eller ikke. Begrunnelsen for å sende ut til et relativt stort antall skoler var med hensikt om at skolene som godtok skulle være fra ulike geografiske områder, slik at det ble større variasjon. På forhånd var det umulig for meg som forsker å ha noe kunnskap om hvordan hver enkelt skole gjennomførte elevråd, så om elevrådene var homogene eller heterogene var uvisst på forhånd.

### **Skole 1**

Skolens opprinnelige navn blir byttet ut med navnene 1, 2, 3 og 4 for å unngå at de skal bli identifisert. Skole 1 er en relativt liten skole, men representert med alle trinn fra første til tiende. Denne skolen ligger plassert i et tettbebygd byområde på Østlandet. Elevrådskontakten ved denne skolen hadde stillingen som lærer og hadde jobbet der i flere år. Elevrådskontakten hadde hatt ansvaret for elevrådet i flere år ved denne skolen, men hadde ingen erfaring fra andre skoler. Elevmedvirkning var et tema som var et eksplisitt fokus på skolen.

### **Skole 2**

Denne ungdomsskolen har over 400 elever fordelt på tre trinn. Den ligger plassert i et drabantbyområde på Østlandet. Et område som fremstod tettbebygd. Personen med elevrådskontaktansvaret på denne skolen var i utgangspunktet lærer, men hadde en mer administrativ stilling dette skoleåret. Elevrådskontakten hadde jobbet med elevrådet i noen år, men hadde ingen erfaring på området fra andre skoler.

### **Skole 3**

Skole 3 er en skole med rundt 400 elever fordelt på ungdomstrinnet som ligger plassert i et tettbebygde boligstrøk i østlandsområdet. Personen som ble intervjuet var relativt ny i rollen som elevrådskontakt og jobbet ellers som lærer ved samme skole.

#### **Skole 4**

Elevrådskontakten på skole 4 jobbet på en skole med over 400 elever. I likhet med skole 2 og 3 var dette også en ren ungdomsskole plassert i østlandsområdet. Skole 4 ligger i et lettere bebygde boligstrøk sammenlignet med de andre skolene. Ved denne skolen hadde elevrådskontakten, til forskjell fra de andre skolene, ikke en lærer med ansvar for elevrådet, men en med en sosiallærerstilling.

### **3.5.2 Utvalg av enheter til observasjon**

For å danne et nytt perspektiv på hvordan elevrådet ble gjennomført, og om det ble praktisert slik informanten beskrev, ble observasjon som metode benyttet i tillegg til intervjuene. For at observasjonene skulle bli så presise og formålstjenlige som mulig, var jeg avhengig av å observere en enhet som var relevant for å besvare problemstillingen. Derfor gjorde jeg et valg om at jeg skulle observere elevrådet under gjennomføringen av et elevrådsmøte. Dermed utgjør elevrådsmøtene som blir observert det en kan definere som analyseenheten for oppgavens observasjonsdel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Det er fordi jeg anså det som det naturlige og mest hensiktsmessige med tanke på at oppgaven undersøker elevrådet som fenomen. Samtidig som deler av forskningsintervjuene handler om gjennomføringen av elevrådsmøter og elevrådsarbeid. I tillegg er det vesentlig å være til stede for å observere det en ønsker økt forståelse av (Løkken, 2012). Fordi oppgaven søker kunnskap og forståelse rundt elevrådet, blir elevrådsmøtet en naturlig analyseenhet for observasjonen.

For å finne et hensiktsmessig utvalg benyttet jeg strategisk utvalg som utvalgsstrategi. Jeg begrunner det med at utvalget jeg brukte til observasjonene baserer seg på at de er valgt på bakgrunn av egenskaper de innehar som er hensiktsmessige for problemstillingen (Thagaard,



2009, s. 54). Med andre ord valgte jeg elevrådsmøtet da dette var hensiktsmessig i min forskning på elevråd, som igjen skulle bli utgangspunktet for fortellingen eller den narrative fremstillingen av elevrådsmøtet. Arbeidet med å skaffe skoler som var villige til å la meg delta på et elevrådsmøte for observasjon ble en større utfordring enn forventet. Det var få skoler som svarte på henvendelser, hvilket gjorde det hele til en prosess som ble mer tidkrevende del enn regnet med. For det første var responsen jeg fikk fra skolene svært begrenset. Andelen personer som svarte på henvendelsene var svært lav i forhold antallet som ble sendt ut. Tidspunktet for henvendelsen kan ha bidratt til dette tallet. Begrunnelsen er at denne prosessen ble iverksatt sent i november, som til vanlig utgjør en travel periode for mange ungdomsskoler. De jeg i midlertidig fikk svar fra var enten opptatt eller kunne gi tilgang til observasjon om forholdsvis lang tid.

Jeg benyttet to ulike tilnærminger for å skaffe innpass hos elevrådsmøter som ville la seg observere. Begge metodene gikk gjennom elevrådskontaktene. Den første metoden var å forhøre om muligheten for å komme tilbake for å observere elevrådet etter at intervjuene med elevrådskontaktene var gjennomført. Elevrådskontaktene ble «gatekeepers» som kontrollerte tilgangen jeg hadde på elevrådet og den potensielle informasjonen det ville ført med seg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Rekrutteringen foregikk gjennom en uformell rekruttering hvor en forespørsel om observasjon ble gjort i etterkant av intervjuet. Innvendingene mot å si ja til videre deltakelse dreide seg stort sett om manglende tid og ressurser. Denne tilnærmingen til rekruttering ble valgt på bakgrunn av at jeg anså det som større sannsynlighet at en informant som allerede hadde sagt ja til å delta, ville delta videre ved å gi mulighet til å observere. Jeg rekrutterte én av to analyseenheter gjennom denne tilnærmingen. Elevrådsmøtet som utgjorde den andre analyseenheten ble rekruttert med samme tilnærming som ved intervjuene, nemlig gjennom utsending av e-post. Disse ble sendt ut til skoler i østlandsområdet med håp om at de ville sette meg i kontakt med deres respektive elevrådskontakter. E-postene inneholdt en beskrivelse av forskningsprosjektet, formålet med oppgaven og hva jeg ønsket hjelp til fra skolene.

Grunnet få skoler som var åpne for å la seg observere, måtte jeg bruke de som var villige og som jeg fikk tak i. Fordi utvalget baserer seg på kun de som er villige og tilgjengelige for deltakelse,

så kan det defineres som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 56). I likhet med utvalget av informanter til intervjuene, så ligger det en tydelig svakhet i tilgjengelighetsutvalg som strategi. Thagaard poengterer at de som velger å delta ofte er fortrolige med, i dette tilfellet, elevrådsarbeid (2009). Det betyr at de som deltar kan sitte med følelsen av at de mestrer det som skal observeres, som igjen fører til at utvalget blir skjevt. De som mener de ikke mestrer det kan dermed velge å ikke delta, som gjør at en kan gå glipp av viktig informasjon.

## **Gjennomføring**

Det ble gjennomført observasjoner av to elevråd ved to ulike skoler. Den første skolen jeg gjennomførte observasjoner ved var samme skole som jeg gjennomførte det første intervjuet på – **skole 1**. Som nevnt var elevmedvirkning et eksplisitt fokusområde ved denne skolen, hvilket kan ha bidratt til at de ville la seg observere. Ved elevrådsmøtet var det kun 9 elevrådsrepresentanter på plass, og elevrådskontakten var ikke til stedet under møtet. De møttes under lunsjen hvor de spiste samtidig som møtet ble gjennomført i en mindre sal på størrelse med et klasserom. Den andre skolen blir navngitt **Skole 5**. Her var elevrådskontakten på plass og elevrådet bestod av 25 representanter. Dette er en stor ungdomsskole med fem paralleller som møttes i en samlingshall. Møtet varte omtrent i 60 minutter.

Ideelt sett skulle jeg ønske at jeg kunne observere alle de samme elevrådene hvor jeg gjennomførte intervjuer. Lite respons på henvendelser og lite vilje til å delta i forskningsprosjektet innebar at det ble vanskelig å gjennomføre. En vesentlig fordel dette kan medføre er muligheten til å se i hvilken grad informantens intervju stemte overens med hva som foregikk på selve elevrådsmøtet. Det fikk jeg muligheten på kun ved ett av to tilfeller. Ved at det ble observert et elevrådsmøte som ikke var tilhørende en skole hvor det ble gjennomført intervjuer hadde også en nytte. Jeg fikk med det observere et større utvalg av skoler, som igjen kan bidra til et mer nyansert syn hvor intervjuer og observasjoner fra et bredere utvalg skoler involveres. Uansett kan det gi muligheten til å observere tendenser og trekk ved elevrådsarbeidet.

I utgangspunktet var hensikten å observere opp til fire elevrådsmøter og omskrive disse til fire egne narrativer. Underveis i prosessen med å bearbeide observasjonene til narrativer ble jeg oppmerksom over hvor nyttig og informasjonsrik hver fortelling var. Informasjonen jeg fikk ut fra fortellingene var bedre og mer omfangsrik enn forventet, hvilket betydde at jeg anså to narrativer som tilstrekkelig for å besvare oppgavens problemstilling. I kombinasjon med utfordringene knyttet til å skaffe skoler som var villige til å la meg observere, ble avgjørelsen tatt om at to observasjoner var adekvat og at dette utgjorde metningspunktet hvor utvalget kunne betraktes som tilstrekkelig (Thagaard, 2009, s. 59).

### **3.6 Koding og analyse**

Hensikten med analysen vil være å bidra til å finne ut hva datamaterialet som har blitt innsamlet kan si oss om det vi undersøker (Dalland, 2013). Gjennom analysen deler vi opp, strukturerer og finner sammenhenger i dataene vi har samlet inn. På den måten kan vi få tak i det viktigste av hva informantene og observasjonene forteller. For å analysere datamaterialet som er innsamlet for denne forskningen, benyttes en temasentrert analytisk tilnærming. Begrunnelsen for det er fordi oppgavens materiale blir presentert på en måte hvor temaene står i sentrum (Thagaard, 2009, s. 171). Oppgaven analyserer datamaterialet hvor en fokuserer på temaene som er sentrale i oppgaven og at man sammenligner informasjonen i hvert tema på tvers av intervjuene. Thagaard presiserer at hensikten med denne typen analyse er å bringe en grundig forståelse av de temaene som informantene forteller om (2009).

Ved analyse av kvalitative metoder som intervju og observasjon er det fordelaktig med en oppdeling av datamaterialet (Dalland, 2013). Dette gjøres for å lette tolkning- og analysearbeidet, for dataene lettere kan forstås. En innvending mot denne typen oppdeling som gjøres gjennom en tematisert analytisk tilnærming handler om hvordan løsrevde informasjonsbiter mister sin helhet (Thagaard, 2009). Ved sammenligning med annen informasjon kan det tas ut av kontekst eller sammenlignet med informasjon som ikke henger sammen. For å forhindre svakt gjengitt eller ukontekstualisert informasjon i oppgaven, vil informasjonen som kategoriseres ved analysen,

gjengis som tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser vil si beskrivelser hvor informasjonen ikke bare presenteres, men også forklares slik at utenforstående kan forstå hendelsen i lys av konteksten den utspiller seg i (Geertz, 1973). Begrunnelsen for det er at konteksten skal bidra til å gi en bedre forståelse av datamaterialet (Grønmo, 2017, s. 377). Intervjuene og observasjonene ligger som grunnlaget for analysene i oppgaven, og vil sammen brukes for å gjengi konteksten i best mulig grad. Dette utgjør også en viktig del av casebaserte forskningsprosjekter, hvor kontekst og datarikdom, gjerne datamateriale fra flere metoder, er sentralt og vesentlig (Andersen, 2013).

### 3.6.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Datamaterialet som innhentes i oppgaven analyseres ved at det tas utgangspunkt i og baseres på den *stegvis-deduktiv induktive metode* (SDI) som blir presentert av Tjora (2010, s. 154). SDI er en fremgangsmåte for hvordan datamaterialet som innhentes i forskningen skal analyseres. Hensikten med denne analysemetoden er å se på prosessen som små steg slik at analysen blir mindre kompleks og mer oversiktlig. Målet er å gå fra og tolke rådataen i lys av teori og tidligere forskning, til å forme teorier og konsepter. Stegvis deduktiv-induktiv metode innebærer syv trinn, hvor det starter med å generere data fra utvalget.

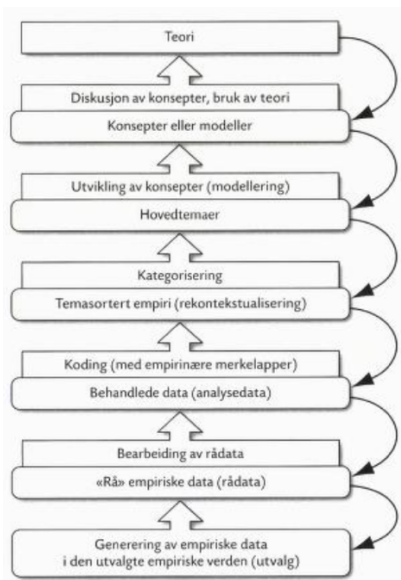


Fig.2: Figur som illustrerer den *stegvis-deduktiv induktive metode* (Tjora, 2010).

Det er viktig å notere seg at til tross for at modellen er framstilt trinnvis og i rekkefølge, så er ikke modellen fullstendig lineær (Tjora, 2010). Et forskningsprosjekt kan foregå på flere trinn på samme tid.

### **Første trinn**

Det innledende trinnet i den stegvis-deduktiv induktive metoden handler om generering av empiriske data. Det første datamaterialet som ble innhentet var gjennom de fire intervjuene, etterfulgt av to observasjoner. Postholm argumenterer for at analysen i forskningen starter allerede på dette trinnet, og foregår lenge etter at siste informasjon er innsamlet (2010). Det begrunnes med at da informantene deler av sin erfaring og kunnskap rundt elevrådsarbeidet, så settes tankeprosessen hos forskeren i gang og analysen igangsettes. Det samme kan sies om observasjonene som foregikk i etterkant av intervjuene. Forskjellen her kan være at forskerens analyser også ble preget av den kunnskap innhentet gjennom intervjuene gjort på forhånd.

På samme tid som informant fortalte om sine erfaringer, gis det forsker en mulighet til å ta notater, observere kroppsspråk og reflektere det som blir sagt. Hele tiden foregår det en liten fortolkning, både hos informant som forteller, og hos intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkningen foregikk med den kunnskapen og tidligere forskningen jeg hadde lest før som bakteppe.

Det ble i tillegg praktisert en kontinuerlig fortolkning underveis i intervjuet, som utgjør en del av analysene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å speile utsagn og sende oppfølgingsspørsmål tilbake, åpnes det for at intervjuet blir det Kvale og Brinkmann kaller for «selvkorrigerende». Dette ble forsøkt praktisert underveis i intervjuet i håp om å få den mest presise informasjonen.

### **Andre trinn**

Det oppfølgende trinnet omhandler bearbeidingen av rådatamaterialet som ble generert. Her ble dataene behandlet på to separate måter, ut i fra hvilke metoder som ble benyttet. Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert, mens observasjonsnotatene fra observasjonene ble foredlet og omgjort til narrative de presenteres som. Felles for databehandlingene var at de begge ble bearbeidet umiddelbart etter gjennomføringen og at datamaterialet skiftet fra en form til en annen.

Intervjuene ble gjennomført med en lydopptaker uten mulighet for tilkobling til nettverk. Det ble gjort bevisst for å sikre at opptakene ble lagret trygt under bruk, for deretter å bli slettet når transkripsjonen ble gjort. Umiddelbart etter gjennomføring av intervjuene ble lydopptakene transkribert og omgjort fra lyd til tekst. Det var for å sikre at intervjuet lå friskt i minnet og for å hindre tap av informasjon. For å forhindre at intervjuene ble for dekontekstualisert presentert, tok jeg i bruk transkripsjonskonvensjoner som jeg anså som vesentlige for en mest mulig presis gjengivelse. Jeg brukte forskjellige konvensjoner for å markere pauser og opphold i setninger, ord med spesiell betoning, ord eller setninger med sterkere lyd, uhorbare setninger og beskrivelser av for eksempel handlinger, kroppsspråk eller gester.

Etter gjennomførte intervjuer og intervjuetranskripsjoner, ble notatene fra observasjonene renskrevet om til narrativer. Arbeidet handlet om å omskrive notatene til en fortellende form og samtidig renskrive språket. Dette var viktig for å skape et bedre språk for en bedre leseropplevelse. Samtidig var det viktig å fokusere på at dette ikke påvirket innholdet. En viktig bemerkning er at disse observasjonene ikke er objektive, men farget av hvilken forhåndskunnskap jeg har om emnet og hva som ble erfart gjennom intervjuene. Dette kan ha farget hva jeg så etter, hva jeg la merke til eller hva jeg anså som vesentlig å notere.

### **Tredje trinn**

Neste steg handler om å behandle dataen gjennom å sette merkelapper på informasjonen som er generert og transkribert (Tjora, 2010). Prosessen med koding ble gjort for å lette analysearbeidet i hva som kan oppleves som en jungle av informasjon etter intervjuer og observasjoner. Koding er

et av de mest brukte analytiske verktøyene og en god begynnelse på å finne meningsbærende elementer i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodingen ble gjennomført ved at jeg gikk systematisk gjennom tekstene fra intervjuene og observasjonene, og satte merkelapper og farger ved informasjon som kunne være av betydning.

#### **Fjerde trinn**

Dette leddet handler om å temasortere empirien for å gjøre analysearbeidet lettere. Her ble informasjonen kategorisert og bygger videre på kodingen som ble gjennomført tidligere. Det faktum at denne forskningens analyse inneholder en reduksjon av data gjennom både koding og kategorisering, gjør at den kan omtales som en deskriptiv analyse (Postholm, Kvalitativ metode, 2010, s. 91). Hensikten er at materialet som skal analyseres skal fremstå oversiktlig og lettfattelig.

Videre strukturerte jeg de kodede sitatene i kategorier. Her skal sitatene og tekstutdragene grupperes etter de kategoriene som er brukt i drøftingen for oppgaven, slik at problemstillingen lettere kan besvares (Tjora, 2010, s. 161). Etter denne prosessen ble jeg sittende igjen med kodene inndelt i kategoriene *elevrådet som organisasjon* og *elevrådsrepresentantenes rettigheter, hvilke medborgere kan elevrådsarbeidet bidra til å skape og elevrådets påvirkning på fremtidig engasjement*. Kodearbeidet ble gjort manuelt uten bruk av digitale programmer. Underveis i prosessen med kodingen og kategoriseringen ble det nedskrevet enkle notater. Disse inneholdt refleksjoner, sammenhenger og oppdagelser fra datamaterialet som kunne spille en rolle senere i analyseprosessen av materialet. Denne notatskrivingen kan i seg selv anses som et uformelt analysearbeid.

#### **Femte trinn**

Femte trinn handler om å utvikle konsepter og vise frem tendenser i datamaterialet (Tjora, 2010). Her er hensikten at jeg tok i bruk kategoriene og så dette i lys av eksisterende teorier og relevant, tidligere forskning. Forskjellen mellom dette trinnet fra tidligere, er at her vil teorien ta større plass, i motsetning til de forrige trinnene hvor empirien var i fokus. Her forsøker jeg å bruke det

strukturerte datamaterialet i kombinasjon med annen forskning for å beskrive hva materialet egentlig handler om, hva vi kan tyde ut ifra materialet eller om det finnes noen generelle merkelapper på fenomenet eller problemet (Tjora, 2010). Tendensene eller konseptene jeg forsøker å finne frem til presenteres videre i teksten som funn i kapittelet som tar for seg dette.

### **Sjette og syvende trinn**

De konseptene som ble utviklet ved forrige trinn, blir tatt med videre til trinn nummer seks. Her analyserte jeg dataen ved at jeg forsøkte å sette konseptene og tendensene jeg så i materialet opp mot eksisterende teori for deretter å drøfte rundt disse begrepene. Hensikten er at diskusjonen som skal forsøke å utvikle en ny forståelse rundt fenomenet. Å vurdere de empiriske resultatene som ble innhentet er viktig på flere plan. For det første er det viktig med tanke på å utvikle hypoteser, teorier og konsepter og kan bidra med å gi oppgaven et resultat. For det andre kan det være av stor betydning for en eventuell teoretisk generalisering av resultatene (Grønmo, 2017). Ved å drøfte de empiriske resultatene i lys av den strategiske utvelgingen, åpnes det for at en kan vurdere analyseresultatene opp mot generalisering på andre områder.

Tjora spesifiserer at *stegvis-deduktiv induktiv metode* har som mål å jobbe mot utvikling av konsept eller teori, men at dette nødvendigvis ikke er et krav (2010, s. 165). Denne delen av oppgaven skal være en samling av alle ideer og planer som kan utgjøre et resultat av forskningen. Det syvende trinnet i SDI-modellen går under navnet teori. Det henviser til hva en ønsker at skal være resultatet etter analysen.

## **3.7 Forskningens kvalitet**

At forskningens datakvalitet innehar et akseptabelt nivå er avgjørende for at en skal få gode resultater fra analysearbeidet (Grønmo, 2017). Hva som menes med datakvalitet her, er datamaterialets hensiktsmessighet til å besvare problemstillingen. Grønmo trekker frem to faktorer som de viktigste begrepene for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning – validitet og reliabilitet (2017, s. 237). I forbindelse med validitet trekkes også generaliserbarhet frem som viktig i prosessen med å bedømme forskningskvaliteten (Leseth & Tellmann, 2018).



### 3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan forstås som forskningens pålitelighet eller troverdighet (Kleven, 2011). Dette innebærer at reliabiliteten har en sammenheng med i hvilken grad forskningsresultatet kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Et tegn på høy reliabilitet kan være at informantenes svar ikke vil endres i stor grad dersom andre forskere skulle gjenta den samme forskningen. I kvalitativ forskning handler ikke reliabilitetsbegrepet nødvendigvis om muligheten til å gjenta forskningen identisk, fordi forskningsprosessen påvirkes i stor grad av min involvering som forsker (Leseth & Tellmann, 2018, s. 158). Dette forklares med at mine valg av fremgangsmåter og fortolkninger alltid vil være av betydning for den informasjonen som frembringes.

Etterprøvrbarhet av forskningen er et tegn på høy reliabilitet, men i kvalitativ forskning kan dette by på utfordringer (Krumsvik, 2014). Løsningen for kvalitativ forskning er transparens rundt hvordan forskningen har blitt gjennomført. Åpenhet blir dermed et mål på reliabilitet i kvalitativ forskning (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). For å øke denne studiens troverdighet blir metode- og forskningsdesignkapitlet brukt til å vise hvordan forskningen har blitt gjennomført. Transparens og åpenhet rundt alt fra fremgangsmåte og forskningsprosess, til intervjuguide og narrativ skal styrke denne oppgavens reliabilitet. Ved at intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker, var ikke forskningen avhengig av notater og egen hukommelse for å gjengi samtalen. Forskningens reliabilitet styrkes av den grunn, fordi både gjengivelsen og transkripsjonen av intervjuet blir mer presis (Krumsvik, 2014). Transkripsjonen kan anses som en styrke ved reliabiliteten. Det er fordi lydopptaket ble brukt til å transkribere ordrett hva som ble fortalt av informantene, med faste og konsekvente transkriberingskonvensjoner. Under intervjuet ble det bevisst stilt spørsmål av den åpne typen. Åpne spørsmål er viktig for god intervjureliabilitet, slik at spørsmålene ikke blir ledende og for påvirket av forskerens perspektiver (Krumsvik, 2014).

Transparens vedrørende påvirkninger og utfordringer ved forskningens reliabilitet er viktig for åpenheten. En svakhet ved forskningens reliabilitet kan være at mine forhåndskunnskaper og forutinntatthet i rollen som forsker kan ha påvirkning for hva som ble observert og hva som ble notert ned. Det er også viktig å være klar over at konteksten, rollen og tilstedeværelsen som forsker vil påvirke hvilke svar en får gjennom intervjuene og hvordan individene opptrer i enheten som observeres. Forholdet mellom informanter og forsker kan ha påvirkning på datamaterialet en sitter igjen med og kan utgjøre en variabel hvis forskningen skulle gjentas (Krumsvik, 2014). Det er verdt å notere hvilken utvalgsstrategi som ble valgt for å finne informanter. Tilgjengelighetsutvalg byr på utfordringer i den kraft av at de som velger å delta har en tendens til å være fornøyd med arbeidet de gjør (Thagaard, 2009). Dermed kan disse informantene være annerledes enn de som føler at de ikke mestrer elevrådsarbeidet, som igjen kan påvirke dataens pålitelighet.

### **3.7.2 Validitet**

Validitet brukes for å beskrive om forskningen undersøker det intensjonene er at den skal undersøke, med andre ord forskningens gyldighet (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Hvis ikke forskningen måler det den skal måle, så vil dette videre påvirke konklusjoner og resultater for forskningen (Leseth & Tellmann, 2018). I denne sammenheng, hvor det er snakk om samfunnsvitenskapelig forskning, vil jeg bruke validitetsbegrepet for å vurdere hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det oppgaven undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I dette tilfellet handler det om hvordan intervjuene og observasjonene kan brukes til å vurdere hva elevene kan lære av elevrådsarbeidet og hvilke medborgertyper det kan bidra til å utvikle. Jeg vil videre vurdere validiteten med utgangspunkt i begrepene indre validitet, ytre validitet og generaliserbarhet.

### **3.7.3 Indre validitet**

Validitetsbegrepet kan inndeles i indre og ytre validitet. Indre validitet handler om å vurdere hvordan forskningsfunnene samsvarer med den virkeligheten en undersøker (Postholm,

Kvalitativ metode, 2010). For å finne ut av hvilken grad datamaterialet harmonerer med det problemstillingen skal undersøke, bør det stilles spørsmål hvor og hvordan funnene er innhentet og om disse kan brukes til å fortelle noe om elevrådsarbeidet (Leseth & Tellmann, 2018).

Et grep jeg gjorde for å styrke den indre validiteten var å for eksempel fokusere på at spørsmålene som ble stilt var tydelige og presise, samt sørge for at informantene forstod spørsmålene i intervjusituasjonen (Postholm, Kvalitativ metode, 2010). Dette er viktig for å sikre at spørsmålene ble forstått slik at de svarte på det jeg ønsket svar på. Selve spørsmålene til intervjuguiden ble utformet på en måte som også kan styrke validiteten. Det er fordi spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori og forskningsspørsmål som ble stilt på forhånd. På den måten sikrer jeg at spørsmålene både er knyttet til relevant teori og elevråd, demokrati og medborgerskap, samtidig som det kan bidra mot å besvare en problemstilling. I etterarbeidet med intervjuene transkriberte jeg intervjuene så ordrett som mulig for at gjengivelsen skulle bli presis. Dette ble gjort til tross erkjennelsen av at ingen transkripsjoner er fullstendig objektive og at deler av konteksten uteblir da samtale oversettes til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble tatt opp for å best mulig gjengi intervjuene slik at informasjon ikke blir tapt eller feil gjengitt (Dalen, 2011).

Casebaserte forskningstilnæringer framheves ofte til å ha indre validitet som en fordel (Andersen, 2013). I et forsøk på å sikre god validitet, ble det gjennomført intervjuer og observasjoner ved flere ulike skoler. Valget om å benytte både forskningsintervju og observasjon som metode kan føre til stor datarikdom, som igjen kan styrke forskningens validitet (Andersen, 2013). Dersom en kun benytter en metode plukkes ikke nødvendigvis elevrådsarbeidets mangfold og kompleksitet opp i like stor grad som ved bruk av kun en metode.

Hvis informantene som blir intervjuet er presist for det som skal undersøkes, kan det være en styrke for validiteten (Leseth & Tellmann, 2018). Jeg anså informantene, de intervjuede elevrådskontaktene, som pålitelige kilder med god innsikt over elevrådet. De kan, i kraft av rollen, være med på å styrke forskningens validitet fordi de utgjør en sentral del av elevrådets drift og skal ha god førstehåndskunnskap på området. En ulempe med å utelukkende intervju

elevrådskontaktene er at informasjonen er ensidig, og ikke fra ledelsen eller elevene som kanskje kunne vært ønskelig. Det er viktig å huske at dette er informantenes ord, og dette utgjør nødvendigvis ikke hva som faktisk skjer. Dersom oppgaven kun hadde vært basert på intervjuer fra elevrådskontakter, hadde det vært vanskelig å si om det var forskjeller i hva som ble fortalt og hva som ble gjort.

På den andre siden kan det veie opp for det ensidige perspektivet elevrådskontaktene gir, at det ble gjennomført observasjoner. Observasjoner er styrkende for validiteten dersom en observerer noe som er treffende for fenomenet som undersøkes (Leseth & Tellmann, 2018). I dette tilfellet observerte jeg et elevrådsmøte, som faktisk utgjør det oppgaven undersøker. Det som i midlertidig ikke styrker validiteten er at kun én av de to observasjonene ble gjennomført på en skole der intervjuer ble gjort. Dermed mistet jeg noe av muligheten til å «kryssjekke» om det som skjedde på elevrådene stemte overens med informasjonen som ble innhentet fra intervjuene. Det som derimot kan være positivt validitetsmessig er at gjennom intervjuene og observasjonene var jeg på fem ulike skoler. På den måten innhenter jeg et bredt spekter av informasjon som kan gi et større bilde over de ulike variasjonene som finnes rundt elevrådsarbeidet.

### **3.7.4 Ytre validitet**

Ytre validitet innebærer om funnene kan generaliseres og overføres til andre situasjoner (Krumsvik, 2014). I denne sammenhengen kan det handle om grad av overførbarhet fra de få skolene i forskningen, til elevrådsarbeid ved andre skoler som ikke var involvert i denne forskningen. Ytre validitet er nært knyttet til begrepet generaliserbarhet, og begrepene har åpenbare likheter. Generalisering forklares som det analytiske arbeidet der oppfatningen av funnene fra eksempelvis denne forskningen utvides til å kunne gjelde i andre situasjoner hvor elevrådsarbeid bedrives (Leseth & Tellmann, 2018).

Det finnes innvendinger mot ytre validitet og generalisering ved forskning som tar utgangspunkt i et casebasert forskningsdesign. Innvendingene kan handle om begrensede muligheter til

generaliserbarhet og denne oppgaven kan utgjøre et eksempel på det (Krumsvik, 2014). Begrunnelsen er at metodene som benyttes i denne oppgaven er forskningsintervjuer og observasjoner, og disse metodene kan kritiseres for å ikke involvere nok informanter til at en kan generalisere på bakgrunn av det (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kan det stilles spørsmål om mulighetene til generalisering når en i dette tilfellet benytter et ikke-representativt utvalg, men et utvalg som er valgt på en strategisk utvelgelse (Krumsvik, 2014).

På tross av dette finnes det argumenter for at kvalitativ forskning kan ha overføringsverdi til andre situasjoner. Generalisering av kvalitativ forskning kan foregå ved at funnene fra observasjonene og intervjuene overføres til spesifikke og relevante situasjoner, ikke ved at de skal generaliseres globalt (Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å generalisere kvalitativ forskning på blir dermed å bruke teori og analyse til å utarbeide beskrivelser og fortolkninger som kan brukes til å overføre kunnskapen til en annen case (Leseth & Tellmann, 2018). Et perspektiv er at det er mottakeren av informasjonen som er avgjørende for om informasjonen kan anvendes i andre situasjoner eller ikke (Andenæs, 2000). Leseren må anvende kunnskapen og vurdere hvordan dette kan brukes for andre situasjoner. Et premiss for gyldigheten til den ytre validiteten og generaliserbarheten er innholdsrike beskrivelser av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Her avhenger det av beskrivelser som er uttrykt som «tykke beskrivelser» tidligere i kapitlet, for at leser skal kunne danne seg bedre inntrykk av konteksten det dreier seg om. Krumsvik omtaler denne formen for generalisering for *lesergeneralisering* (Krumsvik, 2014, s. 160). Et annet trekk som kan være med på å avgjøre overføringsverdien til forskningen er at trekkene ved en situasjon som kan overføres er relevante (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er også et tegn på hvordan mottakeren kan overføre situasjonen fra en situasjon til en annen.

### **3.8 Ethiske vurderinger**

Kvalitativ forskning innebærer ofte en spenning mellom et ønske om å søke etter kunnskap og det å respektere informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). I rollen som forsker strebes det etter å innhente informasjon gjennom grundige intervjuer og observasjoner, men det kan i noen tilfeller kollidere med at en blir for inngående eller krenkende på intervjupersonen. Motsatt forklarer

Kvale og Brinkmann at et resultat av for lite inngående intervju kan føre til at temaet kun skrapes i overflaten (2015, s. 96). Et viktig tiltak for å unngå respektløs eller uvøren behandling av informanter og datamateriale er at etiske vurderinger gjøres underveis i hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg vil ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier som viser hvordan det er tatt hensyn til etiske problemstillinger underveis i forskningen (2015, s. 97).

Planleggingsfasen er første fase. Den går ut på å skaffe godkjenning av forskningsprosjektet som skal gjennomføres. Først ble det sendt en søknad til NSD hvor både intervjuguide og beskrivelse av prosjektet ble vedlagt. Etter godkjent meldeskjema hos NSD, fungerer dette som dokumentasjon på at personvernsopplysninger er behandlet på en lovlig måte (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2019). Informantenes informasjon om forskningen utgjør et etisk prinsipp (Postholm, 2010, s. 145). Informantene bør få nok informasjon om prosessen og hensikt slik at de vet hva forskningen dreier seg om. Gjennom et informasjonsbrev utsendt på forhånd sørget jeg for å tilfredsstille dette kravet.

Stadiet hvor selve intervjuet eller observasjonen foregikk ble innledet ved at jeg på nytt informerte informantene om forskningen. Et annet etisk prinsipp er at informantenes rettigheter og muligheten for å trekke seg skal informeres om (Postholm & Jacobsen, 2011). Gjennom et signert samtykkeskjema ble jeg forsikret om at informantene ved intervjuet hadde forstått rettighetene de hadde i forbindelse med intervjuet. I tillegg innebar dette en forsikring om at alt var konfidensielt og at informasjonen skulle anonymiseres. Intervjuet ble tatt opp med en lydopptaker uten tilkobling til noe. Det ble gjort for å unngå uforsiktig behandling av datamaterialet, som er et viktig ledd av den etiske underveisvurderingen (Kvale & Brinkmann, 2015). En bevissthet rundt etikk er også viktig i observasjoner. Under observasjonene ble det ikke notert ned noen navn, det ble ikke gjort lyd- eller filmopptak, så det var ingen sensitive opplysninger som kunne avsløre identitet i datamaterialet. Allikevel har jeg en plikt til å informere grundig om forskningsprosjektet og konsekvenser av det, spesielt siden elevrådet består av barn (Postholm, 2010).

Det tredje stadiet handler om den etiske prosessen rundt transkripsjonen. Igjen blir hensynet til konfidensialitet et etisk prinsipp som bør følges (Kvale & Brinkmann, 2015). I forbindelse med transkripsjonen av lydopptaket fra intervjuet kunne det oppstå situasjoner hvor en måtte oppveie om hva som skulle transkriberes og ikke. Dersom potensielt sensitive eller konfidensielle opplysninger ble nevnt i intervjuet, måtte det vurderes løpende. På den måten veier man opp etiske prinsipper mot lojalitet til transkripsjonen. Gjennomføring av transkripsjonen ble gjort så kort tid etter intervjuet som mulig. Det ble gjort slik at jeg hadde lydopptaket med sensitiv informasjon lagret for et så kort tidsrom som mulig. Selve lagringen ble gjort på en mobil enhet som var kryptert. På den måten beskyttet jeg informasjonen slik at uautoriserte personer ikke skulle få tilgang til informasjonen.

De etiske sidene i analysen omhandler hvor kritisk og dyptpløyende intervjuene og observasjonene skal tolkes. Her kan det stilles spørsmål om hvor mye en skal legge i eksempelvis et utsagn fra et intervju. Et spørsmål blir da hvor langt kan en tolke datamaterialet før det ikke lenger er informantens mening. Jeg var bevisst på at en ikke kan strekke meningene til informantene for langt, da dette kan oppfattes som et brudd på tillit.

Hvor sikkert og verifisert kunnskapen er utgjør det neste forskningsstadiet. Ved bruk av metoder som flere intervjuer og observasjoner, samt gjennomføring av disse på ulike skoler, er dette et steg mot at informasjonen kan verifiseres. Samtidig er det en mulig svakhet at det ikke observeres og intervjues på alle de samme skolene. På den måten er det ingen måte å «kryssjekke» at det de sier gjøres faktisk gjennomføres.

På det siste trinnet er konfidensialitet igjen nøkkelen. Her må forsker reflektere rundt hvordan den ferdige oppgaven kan påvirke informantene eller skolene som er involvert. I dette tilfellet vil det ikke ha særlige følger, da det ikke skal være mulig å kjenne igjen verken navn på de involverte personene eller skolene. I tillegg er ikke spørsmålene fra intervjuguiden ute etter å «arrestere» informantens praksis, men heller undersøke og belyse hvordan elevrådet gjennomføres.

## 4. Funn og resultater

I dette kapittelet vil det presenteres funn fra det innsamlede og analyserte datamaterialet. Dataene som legges frem vil være de funnene jeg vektlegger som mest hensiktsmessige og formålstjenlige til å besvare og belyse oppgavens problemstilling. Datamaterialet er resultater av de observasjoner og intervjuer som ble gjennomført for å skaffe empiri. For at funnene skal legges frem på en oversiktlig og helhetlig måte, vil de kategoriseres i fire deler. De fire delene utgjør temaene som var utgangspunkt for intervju spørsmålene og analyseprosessen. Disse temaene er *elevrådet som organisasjon på skolen, elevrådsrepresentantenes rettigheter, de tre medborgertypene og motivasjon til fremtidig engasjement.*

Innledningsvis vil funnene fra de fire forskningsintervjuene fremstilles. De vil gjengis i form av sitater og beskrivelser fra transkripsjonene. Videre kommer resultatet fra observasjonene i form av narrativer. Disse fortellingene vil også ha del som forklarer kontekst og rammefaktorer for observasjonene.

### 4.1 Elevrådets struktur

Her vil funn og resultater som handler om elevrådet som organisasjon presenteres. Det innebærer hvordan elevrådet er bygget opp og organisert, representanter, valg av representanter og hvordan elevrådet jobber.

#### 4.1.1 Elevrådets oppbygning og organisasjon

Til tross for at elevrådene som var involvert i denne studien hadde sine ulikheter på noen områder, så var elevrådets oppbygning omtrentlig lik hos alle. Elevrådene bestod hos alle skolene av en samling representanter som skulle representere sine klasser i møtene. Hver klasse på skolene i undersøkelsen sendte en elevrådsrepresentant til møtene, og hadde samtidig en vararepresentant som også var valgt i fra klassen. Det eneste unntaket var ved skole 1, hvor de



hadde en representant og en vara fra hvert trinn. Denne skolen var basert på 10 klassetrinn. Til gjengjeld var det få elever per klasse, hvilket kan ha vært avgjørende for én representant per trinn.

Innad i elevrådet ved alle fire skolene var det en fast struktur. Den bestod av en elev som hadde det overordnede lederansvaret for elevrådet. Denne rollen som elevrådsleder var stort sett lik ved alle skolene. Eleven med denne rollen hadde et ansvar for å lede møtet og samtidig være ordstyrer i diskusjoner. Allikevel skilte en skole seg ut. Skole 2 benyttet seg av to elevrådsledere som var likestilte. Dette ble begrunnet med at de hadde et fokus på elevrådet hvor elevrådet skulle involveres i mye. Dermed kunne belastningen bli stor på én leder. I tillegg til leder, hadde tre av skolene en nestleder. Det er uvisst om den siste skolen (skole 4) hadde nestleder, fordi informasjonen kom ikke med i datamaterialet. Strukturen ved elevrådet inneholdt også en elev som fungerte som referent. Ved to av skolene (1 og 2) var dette en fast oppgave tildelt nestlederen, mens i de resterende skolene gikk denne oppgaven på rundgang.

Tre av de fire skolene kunne fortelle at elevrådet ville deles i mindre enheter ved behov. Dersom en spesifikk oppgave skulle løses, for eksempel skoleball, kunne deler av elevrådet jobbe i en komité. Elevrådet jobbet i komitéer når de enten skulle løse spesifikke oppgaver eller så hadde de faste komitéer som eksempelvis en sosialkomité.

I tillegg til det tradisjonelle elevrådet med representanter fra hver klasse og hvert trinn, kunne skole 1 og 2 fortelle om en litt utvidet versjon. Ved skole 1 praktiserte de et eget elevrådsstyre i tillegg, og dette styret var bestående av medlemmer fra elevrådet som gikk på ungdomstrinnet. Medlemmene var elevrådslederen, nestleder og en elev til som fungerer som referent. Det kom ikke klart ut av datamaterialet spesifikt hvilke oppgaver eller funksjoner dette styret hadde. For de mer lokale sakene som er av relevans for kun noen trinn, så har skole 1 også opprettet et eget råd for elevene på barnetrinnet og et eget råd for ungdomstrinnet. Saker som havner her er av relevans for kun trinnene det gjelder.

Elevrådskontakten ved skole 2 kunne fortelle om at de også benyttet trinnråd. «... også har vi trinnråd med leder og det er nestlederne som leder... sånn blir det enda mer nært kanskje. Også er det mer lokale saker som gjelder mer for åttende trinn, enn tiende trinn for eksempel» (Elevrådskontakten ved skole 2). Det ble også fortalt at i tillegg til elevene, så sitter det representanter fra lærerne som deltar på møtene. Dette er annerledes enn det ordinære elevrådsmøtet, hvor det kun var elevrådskontakten som var tilstede og utgjorde bindeleddet mellom elevene og ledelsen.

Stort sett var det kun en ansatt ved skolene som hadde ansvaret for elevrådet gjennom rollen som elevrådskontakt. Intervjuet ved skole 4 kunne derimot fortelle om at de hadde to «voksne» involvert. Det var elevrådskontakten som var informanten og sosiallæreren ved skolen. Det var elevrådskontakten som hadde hovedansvaret, men den andre læreren var også en jevnlig deltaker. Dette stod i kontrast med de andre skolene, hvor det var kun én lærer involvert fast. Ved skole 3 kunne de fortelle om at rektor til en viss grad var involvert i elevrådet gjennom jevnlig frokostmøter med elevrådet noen ganger i året.

Elevene, i form av utvalgte elevrådsrepresentanter ved de fire skolene, var også representert i andre styrer og utvalg enn selve elevrådet. Representantene hadde mulighet å delta i både skolens driftsstyre og skolemiljøutvalg, men det ble presisert at elevene hadde møterett her og at skolene egentlig ikke hadde noe valg rundt den avgjørelsen. Allikevel kunne elevrådskontakten ved skole 4 fortelle at det var usikkerhet rundt hvor mye elevene fikk ut av å sitte i disse møtene, hvor mye de skjønte av disse møtene og hvor mye elevene egentlig hadde et ønske av å delta i disse møtene.

### **4.1.2 Elevråd og valg**

Valg av elever som skulle representere klassene sine i elevrådet ble gjort omtrentlig likt ved alle skolene. Felles for dem var at stemmegivningen foregikk anonymt og hver elev hadde én

stemme. Den eleven som endte opp med flest stemmer ble klassens representant. De små variasjonene i praksisen mellom klassene handlet mer om hvordan det praktisk ble gjennomført. Noen la lapper i en eske, andre hadde håndsopprekning i blinde, mens noen hadde forsøkt med en digital løsning. Et tydelig fellestrekk hos alle elevrådskontaktene var at de understreket viktigheten av anonymitet rundt disse valgene. Ingen skulle få se eller vite hva de andre stemte, og alle stemmene ble opptelt i skjul. På den måten forhindret man at kandidatenes stemmer ikke ble offentliggjort.

Alle skolene, med unntak av skole 3, kunne fortelle at det er kontaktlærerne ved hver enkelt klasse som organiserer og gjennomfører utvelgingen av elevrådsrepresentantene. De tre elevrådskontaktene som mente dette kunne også fortelle hvordan hver kontaktlærer i klassene styrte selv hvordan valget skulle foregå. Dermed fantes det ingen fasit for hvordan den praktiske gjennomføringen skulle skje. Det ble derfor opp til hver enkelt. Det kunne virke som om den eneste retningslinjen de hadde var at valget skulle foregå anonymt og at stemmer skulle telles opp i skjul. Elevrådskontakten ved skole 3 var den eneste som kunne fortelle om en annen praksis. Her var valgpraksisen slik at personen med rollen som elevrådskontakt skulle gå gjennom alle klassene og gjennomføre valgene, inkludert opptelling av stemmer. Det ble lagt til at dersom to kandidater skulle få likt antall stemmer, så ble det gjort en skjønnsmessig vurdering av hvem som skulle få ansvaret som representant. «*Dersom det skulle være like mange stemmer, så tar læreren et valg basert på skjønn. Dersom det er noen som ikke (.), altså alle får en sjanse, men dersom de ikke møter eller ikke følger reglene mister de plassen i elevrådet. Det bestemmer jeg, kontaktlærer og rektor...*» (Elevrådskontakten, skole 3).

Ved valg av en leder til elevrådet, var heller praksisen av større variasjon. Skole 1 hadde en lenger valgprosess hvor de enkelte elevene måtte lansere seg selv som kandidat. Deretter måtte de holde en appell og tale til resten av elevrådet i håp om å få flest stemmer. Den som fikk flest stemmer ble elevrådsleder, og den med nest flest fikk nestlederstillingen. Skole nummer 2 hadde en løsning hvor det ble utnevnt en komité som skulle jobbe med å finne en god kandidat i fellesskap. Her gjaldt det drøfting og diskusjoner innad i komitéen for å finne den beste en kandidaten som de mente var egnet for stillingen. Det er verdt å merke seg at de resterende

representantene skulle stemme over hvorvidt de var enig i beslutningen eller ikke. Dersom de fikk støtte av færre enn 50% av elevrådet, ble ikke kandidaten gyldig. Den siste formen for utvelgelse var en mer tradisjonell stemmegivning innad i elevrådet som kunne minne om hvordan klassene stemte frem sine representanter til elevrådet.

## 4.2 Elevrådets arbeidsoppgaver

Her presenteres funnene om hvordan elevrådet jobbet og hva slags funksjon de hadde. Hvilke saker elevrådet jobber med, hvilke saker de ikke ble involvert i og hva slags type saker de får råde over.

### 4.2.1 Hvordan jobber elevrådene?

Ut i fra intervjuene fant jeg to ulike måter elevrådene jobber på eller organiseres på.

Elevrådskontaktene ved skole 2, 3 og 4 kunne fortelle hvordan elevrådene mottok saker og innspill, og at disse ble drøftet i plenum i elevrådet. Etter at de bearbeidet saken, ble den sendt videre til for eksempel skole i form av en forespørsel eller lignende. Elevrådskontakten ved skole 4 forklarte hvordan elevrådet jobbet i korte trekk ved å si at elevrådet «...er et fora der de (elevene) kan luften de er fornøyd og misfornøyd med... et sted hvor vi kan høre hva de tenker og ha tid til å høre hva de tenker» (elevrådskontakten ved skole 4).

Skole 1 var den skolen med en annen vinkling for hvordan elevrådsarbeidet kunne gjennomføres sammenlignet med de andre skolene. Ved skole 1 hadde elevrådet en mer organisatorisk rolle. Elevrådskontakten kunne fortelle at måten elevrådet arbeidet på handlet mer om fordeling og mer om å sende saker og innspill videre til de det måtte gjelde. Dersom det kom en sak som handlet om karakterer, ble dette sendt til ungdomsmøtet der det gjelder, og ikke møtet for elevene på barnetrinnet. «Så(.) du kan si at mye: av elevrådsarbeidet på Skole 1 er det å sortere saker og, og

*diskutere hvor saken skal hen o:g, hvem er det som blir påvirket av denne saken. At de, at de øver seg litt på den biten der da. Det er en stor del av jobben i elevrådet»* (Elevrådskontakten ved Skole 1). Elevrådskontakten ved Skole 1 kunne også fortelle at grunnen til denne formen for administrativt elevrådsarbeid var fordi skolen benyttet de mer lokale og separate elevrådsmøtene for ungdomsskolen og barneskolen.

Hvor ofte elevrådene i denne undersøkelsen samles til møter virket å være helt individuelt. Det samme gjelder hvordan møtene kalles inn og hva slags praksis de har. Skole 1 virket å være den skolen med den hyppigste møtefrekvensen. De holdt av samme tid hver uke for å gjennomføre møte med elevrådsrepresentantene. Skole 2 hadde også faste rutiner for når møtene skulle gjennomføres, men her var møtene månedlige. I motsetning til Skole 1 og 2, hadde 3 og 4 lagt ansvaret for når elevrådsmøtet skulle gjennomføres til elevrådslederne selv. Skole 4 hadde en tilnærming hvor det var elevråds- og nestlederens ansvar selv å kalle inn og gjennomføre møtene. Elevrådskontakten ved skole 4 fortalte at dersom det tok for lang tid uten at elevrådsmøtene ble gjennomført, måtte den selv ta ansvar for å samle rådet. Ved skole 3 var møtene helt avhengige av at elevrådslederen tok initiativ. Elevrådskontakten for skole 3 oppga at den ville bidra med å minne lederen på innkalling, men at dette var noe elevene selv måtte arrangere. Elevrådskontaktene ved både skole 3 og 4 sa at denne praksisen førte til at det ble avholdt møter litt for sjeldent og at dette ikke var noen rytme for hvor ofte det ble møter.

## **4.2.2 Elevrådet og sakene de jobber med**

I prosessen med å finne saker som elevrådet diskuterer og jobber med, finnes det spesifikt to ulike måter dette foregår på. Datamaterialet fra intervjuene kunne fortelle alle de fire skolene som var involvert fikk mesteparten av sakene og innspillene sine fra elevrådsrepresentantene som tok med seg sakene fra sine medelever igjen. Elevrådskontaktene kunne fortelle at sakene ble fremmet gjennom plenum i klassene eller at elevene kom personlig og sa ifra til elevrådsrepresentantene for sin klasse. Fra intervjuet med elevrådskontakten på Skole 1 fikk jeg også vite at de benyttet en postkasse. Hensikten med denne var at elevene kunne levere inn saker

anonymt. Elevrådskontakten forklarte at de hadde erfaringer med at elever ikke ville dele forslag til saker i plenum eller de ikke ville «stå for» saken selv. Dermed kunne man skrive lapper til postkassa som ble tatt med til elevrådsmøtet og gjennomgått der. Elevrådskontakten for skole 2 hadde påtatt seg et ansvar for å utarbeidet en saksliste på forhånd, der hvor utvalget saker og innspill som skulle tas opp var bestemt på forhånd. Skole 2 var den eneste skolen med denne praksisen.

Den andre kanalen som, i følge elevrådskontaktene, var vanlig for hvordan saker havnet i elevrådsmøtet er gjennom ledelsen. *«Noen saker setter jeg opp fordi de må være der. Saker eller oppgaver som kommer fra ledelsen for eksempel. Noen saker fra ledelsen og noen saker fra elevene selv»* (Elevrådskontakt for skole 2). Dette er et eksempel fra intervjuet for hvordan elevrådskontakten omtaler at det ble satt opp saker fra ledelsen på saksdokumentet for elevrådsmøtet sammen med sakene som kom fra elevene selv gjennom klassenes representanter.

#### **4.2.2.1 Et bredt utvalg saker**

Gjennom intervjuene med elevrådskontaktene fikk jeg inntrykk av at elevrådene jobbet med et bredt utvalg av saker. Spesielt skole 3 og 4 fortalte hvordan elevrådet hadde ansvaret for en stor del av det sosiale som skjedde på skolen. Skole 4 forteller at *«Vi(.) prøver å legge opp den sosiale kalenderen rundt elevrådet, men det er vi som legger en del føringer. Erfaringsmessig så: har de en del ideer, men gjennomføringskraften er dårligere enn ideene»* (Elevrådskontakt ved Skole 4). Det fortelles videre at det er mye praktiske oppgaver og arrangementer som blir tildelt elevrådet. For eksempel arrangering av fotballturneringer, lagging og produksjon av årbøker og utkleddningsdager. Det ble poengtert at arrangementene stort sett blir bestemt av elevrådet selv og at de er sentrale i utformingen av det sosiale årshjulet som legger mye av føringene for hvordan og hva de skal jobbe med det kommende året. *«Her i høst hadde vi en fotballturnering fordi elevrådet ønsket det. Da satte rektor av to tredjedeler av dagen for å få det gjennomført. Hele skolen var med og det var elevrådet som arrangerte»* (elevrådskontakt ved skole 4). Elevrådet

ved skole 3 stod også ansvarlig for lignende sosiale arrangementer. Dette gjaldt eksempelvis arrangementer i forbindelse med halloween eller markeringer av FN-dagen.

Det er en gjenganger at elevrådskontaktene nevner at elevrådet står for mye praktiske oppgaver. Eksempler på dette kan være arrangementer og lignende for hele skolen som skoleball, grilling, temadager eller organisering av Operasjon Dagsverk. Ved to av skolene, skole 2 og 3, var operasjon dagsverk en oppgave elevrådet fikk utdelt hvert år. Elevrådskontakten ved skole 3 presiserte at dette ikke nødvendigvis var utelukkende en elevrådsoppgave, men at det var mye god demokratisk læring i det. Datamaterialet gikk ikke videre inn på hvordan den demokratiske læringen gikk for seg under OD. Verdt å merke seg er det at skole 4 lar elevrådet stå for organiseringen og gjennomføringen av skolevalg. *«Vi har jo holdt skolevalg for eksempel. Vi gjennomførte det nesten som i et valglokale. Folk måtte være stille, de skulle inn i et valglokale og stemme på en datamaskin. Vi hadde folk som gjorde klar, hysjet og holdt roen og silte folk inn og ut. Elevrådet stod for gjennomføringen av det»* (elevrådskontakt ved skole 4). Videre la elevrådskontakten til at det var ikke elevene sin idé, men at de måtte gjennomføre og forhåpentligvis var demokratisk læring i det.

Ved samtlige av de fire skolene kunne elevrådskontaktene påstå å si at de brukte elevrådet i forbindelse med elevundersøkelsen. Ved tre av de fire skolene er det spesifisert at det er rektor og/eller ledelsen som gjennomgår dette i lag med elevrådet. Elevrådskontakten ved skole 4 forklarer at hensikten med disse møtene er å diskutere resultatene fra skolen sammen med representantene fra elevene. *«I forhold til elevundersøkelsen, så jobber elevrådet med den også. Hvis det er for mye prøver eller lignende, så ønsker de synspunkter... Rektor er veldig på for å få frem elevstemmen, men jeg vet ikke hvor mye det har å si»* (Elevrådskontakten ved skole 4). Skole 3 utdypet også hvordan ledelsen brukte elevrådet mye for å finne ut av hvordan resultatene ble som det ble. *«Ledelsen bruker også elevrådet i mye av diskusjonen med elevundersøkelsen. Hvorfor har vi det sånn her? Hvorfor sier elevene dette? Hvordan kan vi endre det?»* (elevrådskontakten ved skole 3).

Det nevnes også at elevrådet diskuterer saker som er mer avanserte enn de rent praktiske oppgavene. For eksempel så forteller skole 3 om hvordan ledelsen gjorde noen endringer av prosedyrer som har med karakterer ved skolen å gjøre. Det resulterte i at elevrådet fikk saken og den ble diskutert internt i elevrådet. Videre ble elevrådets mening om saken sendt videre fra elevrådet, via elevrådskontakten, til skoleledelsen og rektor. Elevrådskontakten fortalte at elevrådet var uenige i skoleledelsens avgjørelse i saken og at skoleledelsen var klar over uenighetene fra elevrådet sin side. Det ble også presisert at *«det er i hvert fall kort vei fra elevene til ledelsen og rektor for å si meningen sin hos oss, selv om de kanskje ikke får det som de vil»* (Elevrådskontakten ved skole 3). Ved skole 3 kunne det også fortelles at elevrådet fikk medhold i en prosess som ble omtalt som mer omfattende enn andre saker. Dette gjaldt hvordan elevrådet hadde et ønske om at skolen skulle bli mer miljøbevisst gjennom et forslag fra elevene. De ønsket bedre muligheter og mer ressurser for resirkulering av avfall på skoleområdet og inne på skolen. I dette tilfellet endte det med at de ble lyttet til av skoleledelsen og rektor og de fikk til slutt ønsket sitt gjennomført. Ved skole 4 trekkes mobilbruk på skolen fram som en sak som hadde vekket mye engasjement. Denne saken ble brukt som et eksempel på hvordan skoleledelsen tar en avgjørelse, men drøfter den først med elevene gjennom elevrådsmøtet. Deretter tar de en avgjørelse.

Ved to av skolene nevnte elevrådskontaktene at elevrådet hadde en viss sum med penger tilgjengelig som de kunne bruke. Elevrådskontakten på skole 1 sa at elevene hadde en viss grad av innflytelse i noen økonomiske spørsmålene. *«Vi: prøver å trekke de inn i økonomiske saker også altså. Hvordan skal vi bruke penger i år, hvis vi har noe til overs? Sånne saker som det... Det er klart at det er ikke alle saker de får bestemme i»* (elevrådskontakt ved skole 1). Videre ble det spesifisert at elevrådet fikk komme med innspill til hva pengene kunne brukes til dersom det var penger til over. Ved skole 2 var situasjonen sammenlignbar. Tilfellet her var at skolen hadde satt til side litt penger som var knyttet til elevrådsarbeidet. Penger elevene selv kunne råde over via elevrådet. *«Siden de får pengene er tanken at de skal ønske seg noe eller ønske seg et tiltak. Så kan det være lett å gjennomføre siden midlene allerede er på plass»* (Elevrådskontakt ved skole 2).



### 4.2.2.2 Hvor får elevrådet ikke bidra?

Når det kommer til saker elevene ikke bidrar i, så nevnes det at på skole 1 er klasseinndelinger, taushetsbelagte temaer og læreplanen er utenfor hva elevene får si sin mening i. Hos skole nummer 2 kunne en ikke komme på noen spesifikke saker elevene ikke involveres eller lyttes til på kort varsel. Allikevel ble det uttalt at det var ingen saker som elevene bevisst holdes unna eller skjules fra, annet enn saker som er taushetsbelagt. Ved skole 3 hadde elevene ingen tilgang til noen økonomiske midler og heller ikke mye de skulle ha sagt. «*De blir presentert det (budsjettet, forfatter.anm.), men de har ikke noe de skulle ha sagt (elevrådskontakt ved skole 3)*. Det ble opplyst at til tross for at elevene ikke hadde noe de skulle si rundt budsjett nå, så har de hatt mulighet for påvirkning på det området tidligere. I tillegg ble også læreplanene og timeplanene nevnt som noe elevene ikke har mulighet til å påvirke.

## 4.3 Ansvar og selvstendighet

Et begrep som går igjen i beskrivelsene av elevrådet hos skole 2, 3 og 4 er at elevrådene til tider er lite selvstendige og at det ytres et ønske om mer selvgående elevråd. Elevrådskontakten ved skole 4 nevnte ved flere anledninger at elevrådene var for lite selvstendige. Første eksempel handler om innkallelse til elevrådsmøter. Her nevnes det at dersom ikke elevrådet blir minnet på å kalle inn til møte, så blir det ikke gjort. De forklares at elevrådet må hjelpes i gang. Videre forklares det at dersom ikke elevrådskontakten hadde tatt initiativ, så hadde komitéene dødd ut. Det samme gjaldt når elevrådet arrangerer ting. Det ble forklart at dersom ikke voksne var til stede og støttet, så ble det ikke gjennomført. «*Det trengs mye støtte til for å få et elevråd til å fungere*» (elevrådskontakten ved skole 4). Skole 3 kunne fortelle at det varierte stort i hvor selvgående hvert elevråd var og hvordan dette varierte fra år til år ut i fra sammensetningen av elevrådet. Det påpekes at elevrådene «*ofte kan være lite selvgående, selv på veldig enkle ting*» (elevrådskontakt for skole 3). Den tidligere nevnte saklisten som ble opprettet for elevrådet ved skole 2, omtales også som et punkt der elevrådskontakten skulle ønske elevrådet var mer selvstendig. Etterfulgt av det forteller elevrådskontakten sin opplevelse av at den er litt for

støttende ovenfor elevrådet, sett i lys av hva de kan forvente senere i livet ved arrangering eller organisering av ting.

Fra skole 3 kunne det fortelles om et resultat av der elevrådet jobbet selvstendig med lite påvirkning fra elevrådskontakten. Det handlet om et tilfelle der elevrådet jobbet med en sak mot et urealistisk mål over et helt skoleår. Elevrådskontakten kunne forklare at det var en mindre gruppe av de eldste elevene i rådet som hadde overtalt resten av representantene til å jobbe med saken, til tross for at flertallet egentlig var i mot. Det ble trukket frem som en demotiverende sak for elevrådet det året. Elevrådskontakten understreket viktigheten av gode og ansvarlige elevrådsrepresentanter, før det ble avsluttet med å poengtere at *«men så er det demokrati, så du kan ikke plukke hvem som helst»* (elevrådskontakten ved skole 3).

## **4.4 Informasjon om påvirkning og elevrådsarbeidet**

I intervjuene var jeg interessert i å finne ut om det fantes noen formell opplæring rundt elevrådet. Her forklares det hvilke muligheter elevene hadde for å påvirke i egen skolehverdag og hvordan en eventuell opplæring i elevrådsarbeid fungerer. I tillegg forklares hvordan elevrådskontaktene løser innhenting av innspill fra andre elever på skolen.

### **4.4.1 Opplæring i elevrådets funksjon**

I spørsmålet om skolen hadde en formell og bevisst form for opplæring av elevene og elevrådsrepresentantene angående hvordan elevrådet fungerte var svarene blandet. Skole 1 kunne fortelle at de ikke hadde noe fast opplegg og struktur for hvordan dette gjennomførtes, men at elevene fikk informasjon om elevrådet gjennom muntlig, uformell opplæring. Elevrådslederen fra fjoråret ble trukket frem som en person de hadde brukt tidligere år. Da fortalte denne personen om hvordan de ulike rollene i elevrådet fungerte, hvordan elevrådet jobbet og hvordan man som elev kunne få sine meninger frem gjennom elevrådet. Tiden på barneskolemøtene og

ungdomsskolemøtene ble brukt til dette, men det var ikke faste tider og opplegg. I følge elevrådskontakten hadde en et inntrykk av at elevene var godt informert, men at noen ting kanskje var uklart. Ved skole 2 var det heller ingen formell opplæring i hvordan elevrådet fungerte for elevene og elevrådsrepresentantene. Elevrådskontakten mente det ble tatt opp og forklart innimellom, men at de hadde satt av en halvtime hver uke hvor man skulle blant annet ta opp saker til elevrådet. Det hendte at de noen år tok inn ekstern hjelp for opplæring av elevrådet og et eget undervisningsopplegg for elevene i klassene. Elevrådskontakten omtalte dette undervisningsopplegget som en *kjempegrundig* opplæring. Skole 4 fortalte at det var elevrådskontaktens ansvar å gå rundt fra klasse til klasse å informere om hvordan elevene involvere seg i egen skolehverdag ved å sende inn saker til elevrådet. Det ble også fortalt hvordan elevrådet fungerer, hva det vil si og forsøke å få elevene til å ønske og stille som kandidater.

I forbindelse med opplæring i elevrådsarbeid kunne både skole 3 og 4 fortelle om elevrådsseminarer, men i to litt forskjellige former. Skole 4 benyttet en hel skoledag hvor elevene i elevrådet fikk grundig opplæring i hvordan elevrådet virker og hvordan en kan påvirke egen situasjon. Dette seminaret kommer i starten av hvert år. Skole 3 hadde benyttet også ekstern hjelp i elevrådsarbeidet. De tilbudte seg å sende elevrådsrepresentantene på et seminar i regi av Elevorganisasjonen hvor de skulle få opplæring. Elevrådskontakten kunne fortelle at dette var frivillig om elevene ville delta på opplegget, men at det var få som meldte seg.

Skole 4 er den eneste skolen som kunne fortelle om et dokument som skulle fungere som en veileder for elevrådsarbeidet. Denne veilederen var utformet lokalt på skolen og inneholdt vedtekter og formell informasjon om elevrådsarbeidet. Det nevnes at dokumentet ikke lenger er i bruk. «*Vi har gått bort fra å bruke det, fordi vi mister elevene... Det er vanskelig å selge det til elevene. Det blir litt for formelt*» (Elevrådskontakten ved skole 4).

#### **4.4.2 Muligheter for å involvere seg**

Felles for elevrådskontaktene ved skole 1, 2 og 3, var at de var sikre på at de ga elevene mange muligheter for å sende inn saker og involvere seg hvis de ønsket det. Ved skole 1 var et argument at elevene hadde ukentlige møter i klassene der elevene fikk melde inn ting til sine representanter hvis de ønsket det. I tillegg hadde de elevrådspostkassen hvor elevene kunne sende inn anonymt. Ved skole to hadde de en halvtime hver uke som ble satt av til arbeid med klassemiljø og elevrådsarbeid. Dette var også en arena hvor elevrådskontakten mente elevene var klar over at de kunne fremme forslag til elevrådet. Skole 3 kunne fortelle om en tilsvarende løsning som ved skole 2. Her også ble det satt av tid ukentlig i klassens time med samme hensikt som hos skole 2.

## **4.5 Potensielt læringsutbytte**

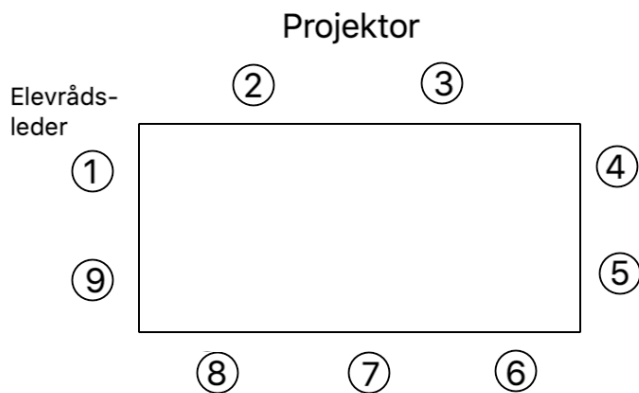
På spørsmål om eventuelt hva elevrådskontaktene prøver å lære elevene gjennom elevrådsarbeidet, hadde skole nummer 3 et tydelig fokus på å lære elevene å ta ansvar. Her ble det trukket frem at for eksempel ansvaret for å kalle inn til og lede møter ble lagt på representantene. I tillegg ble det trukket frem at elevrådsrepresentantene lærer mer gjennom å ta ansvar, sammenlignet med de som ikke er med i elevrådet. På skole 2 ble det trukket frem blant annet god møteskikk som en konkret ting elevene fikk opplæring i. Dette gjaldt eksempelvis generelle debattregler som respekt for den som snakker. De samme gjaldt for skole 1, hvor debattregler ble trukket frem. Her ble det også nevnt at de hadde et fokus på å lytte til argumenter og diskutere saklig. Elevrådskontakten ved skole 1 poengterte også de gir elevene opplæring i å planlegge og organisere.

## **4.6 Narrativene – resultater fra observasjoner**

Narrativene dannet ut fra observasjonene blir presentert nedenfor. Til hver fortelling hører det med en kort forklaring av konteksten og en figur som skal illustrere rommet elevrådsmøtet foregikk i og viser hvordan elevrådet var organisert. Tallene utgjør elevene som er til stede for å gi leseren et tydeligere bilde av situasjonen.

## 4.5.1 Fortelling fra skole 1

Skole 1 er en relativt liten 1-10-skole hvor representantene var spredt fra alle trinn, bortsett fra de tre yngste trinnene. Elevrådsmøtet foregår uten en elevrådskontakt til stede. Det er ni elevrådsrepresentanter på møtet. Det foregår i en stor samlingsal hvor de spiser lunsj samtidig som møtet holdes. Det er to PCer på bordet, hvorav den ene er koblet opp mot en prosjektor som viser hva referenten skriver under møtet.



*Fig.3: Illustrasjon av elevrådets organisering under møtet ved skole 1. Tallene utgjør elevene og kvadratet utgjør bordet.*

Elevene sitter samlet rundt bordet og spiser mat sammen før elevrådsmøtet starter.

Elevrådslederen samler alles oppmerksomhet. Hun er tydelig og klar i sin tale, og det kan se ut til at hun har mye respekt blant de andre representantene. Hun innleder ved å lese opp forrige ukes møtereferat. På motsatt ende av bordet begynner noen av de yngste elevene å småsnakke litt seg i mellom. Det forårsaker litt støy og de følger ikke med. Elev 3 er tydelig oppgitt og forteller de rundt seg om hvordan flere var engasjert i elevdemokratiet på skolen før. Hun får medhold av elev 2 som sier seg enig, og hun henvender seg til elevene rundt og forteller at «folk var mye mer engasjerte før, fordi denne skolen var mye friere og mer demokratisk i gamle dager».

Plutselig låser en lærer seg inn i rommet de sitter og hører om en elev niende elev kan være med elevrådet i dag. Det er en av de yngre elevene på skolen. Elevene diskuterer seg i mellom om hva

hennes rolle i elevrådet da skal være. Hvem skal hun representere? Er hun vara for noen som skulle vært her? Den niende eleven går inn i rommet og setter seg ved siden av elevrådslederen. Elevrådslederen prøver igjen å sette møtet ordentlig i gang ved å roe ned resten av representantene. Hun spør ut om det er noen som har noen nye saker. Hun snakker med en høy og klar stemme. Hun fremstår som en tydelig leder i denne gruppen. Nummer 4 forteller at han har noen saker, men at han glemte de. «De er skriftlige», sier han, mens han reiser seg og går ut av rommet. Samtidig kan nummer 5 fortelle at han har glemt å spørre sitt trinn denne dagen. Siden nummer 4 er ute å henter sakene sine, avventer de med å gå videre i møtet. De snakker lett sammen og stemningen virker god.

Elev nummer 2, som ble utnevnt av elevrådslederen før møtet som referent, begynner å skrive opp første sak på dagens agenda. Han skriver på PCen, men alle ser hva som blir skrevet på det store prosjektorbildet på veggen ved siden av. «Hver klasse kan male klasserommene sine i en valgfri time i kunst- og håndverk» leser han opp høyt. De andre følger med. Før de rekker å sette i gang med diskusjonen, kommer plutselig nummer 4 inn igjen. Han har med to saker som er skrevet på papirlapper, og strekker de over til elevrådsrepresentant nummer 7. Hun tar i mot og bretter ut lappene. «X har lyst til å fjerne garderobeplassene, det vil han at skal stemmes over anonymt». Han spør deretter om noen vil lese opp lappen på nytt for han. Han forklarer at han ikke helt forstod skriften. Nummer 3 tar lappen og leser opp at «X har lyst til å fjerne garderobedørene». Hun sier spontant at «det er jeg faen meg enig i. Ops!». Hun skjønner at hun brukte et ord hun ikke skulle, og holder seg leende for munnen. De rundt, spesielt elevrådslederen og elev 2, retter på språket hennes. Hun ler, men sier seg enig. Det blir stille et par sekunder. Elevrådslederen ser på elev 2 og minner henne på at hun skal rekke opp hånda ved innspill. Elev 2 nikker bekreftende til den beskjeden også.

På nytt noterer elev 2 ned saken i møterefateret som vises på prosjektoren. Nummer 6 prøver å forklare at en sak som står skrevet i referatet er feil. Han forteller de andre at det ikke var sånn det skulle være formulert. Han blir møtt med uenighet fra elevrådsleder og elev 2, 3 og 4. Han virker litt oppgitt over reaksjonen, og uttrykker at han føler seg urettferdig behandlet og at alle retter på

han hele tiden. Nummer 3 forklarer seg og sier at det ikke var meningen, men at det kanskje følte sånn. Nummer 6 så ikke videre fornøyd ut.

Elev 3 snakker plutselig om en tidligere sak som handler om mobilbruk i storefri. De spøker med saken og det vekker latter, men en tydelig engasjement. Elev 2 uttrykker uenighet rundt ledelsens avgjørelse rundt den saken og høster bekreftelse fra elev 3. Han legger til at dersom dette faktisk skal være en skole med fokus på elevdemokrati, kan de ikke bare overkjøre elevene i den avgjørelsen. Det er tydelig at dette er en sak som han bryr seg om. Igjen bekrefter elev 3 og sier seg enig.

Elevrådslederen styrer igjen elevrådet tilbake på saken som handlet om å male klasserommet. Hun stiller elevrådet spørsmålet om hvor denne saken skal tas opp. «Er det en klasse-, trinn- eller fellessak? Hvem er den relevant for?» spør hun. Det blir stille en liten stund og hun får ikke noen konkrete tilbakemeldinger. «Greit» bryter hun igjennom, og forklarer at hun sender saken tilbake til barnetrinnet der den kom fra for at den skal diskuteres der. Hun legger til at det er en sak som er relevant først og fremst for dem. Resten av elevrådet sitter rolig og følger med når hun legger neste sak på bordet. Saken om å fjerne dørene inn til garderoben. Igjen følger de samme prosedyre. Elevrådslederen spør elevrådet hvor saken skal sendes, men denne gangen kommer de til en enighet seg i mellom. Deretter delegeres saken dit den skal diskuteres.

På nytt tar elevrådslederen opp en sak. Hun forteller at det er kommet et forslag om at nestlederen i elevrådet bør være ordstyrer under elevrådene. Deretter henvender hun seg til nestlederen om hva hans tanker er rundt dette. De andre lytter. Nestlederen forteller at han ønsker å være ordstyrer, mens han ser rolig ut på resten av gruppa. Han legger til at han syntes ikke nestlederrollen har så mange oppgaver, og at han av den grunn burde være ordstyrer. Han ser forsiktig på elevrådslederen. Hun prøver å nyansere og kommer med et motargument. «Det er naturlig at elevrådslederen styrer ordet», forklarer hun, og legger til at selv ikke elevrådslederrollen har veldig mange oppgaver. Resten av gruppa er stille. Nestlederen virker ikke å være helt enig i den påstanden, og prøver seg igjen med de samme argumentene som i stad. Plutselig bryter elev 7 inn og forteller at noen rørte PCen hans. Han virker irritert og snakker

med en relativt høy stemme. Det fører til at elev 8 tuller med 7, som skaper latter i gruppa. Elevrådslederen bryter igjennom støyet og organiserer stemming over hvem som skal være ordstyrer i elevrådet. Til tross for dette er det fortsatt litt småsnakking fra enkelte i gruppa etter forstyrrelsen fra elev 7. «De som mener nestlederrollen skal ha ordstyreroppgaven rekker en hånd i været» sier elevrådslederen, men før de rekker å stemme avbryter elev 6. Han spør om han har stemmerett her eller ikke, og de andre forklarer at det har han. Elevrådslederen får oppmerksomheten og stiller det samme spørsmålet på nytt. Tre av de ni elevrådsrepresentantene rekker opp hånden. Noen av de yngste begynner tydelig å bli utålmodige, og har begynt å tulle med et papirfly. De skaper forstyrrelser, men lederen gir ingen oppmerksomhet den veien. Elevene 7 og 8 snakker med elevene med papirflyet og de roer seg. Til tross for at håndsopprekningen ble avbrutt, så tar elevrådslederen ordet på nytt og forsøker forklare hvordan de kan dele på ordstyreroppgaven. Tre hender kommer i været for innspill til utsagnet. «Stopp og sitt stille!» sier elev 2 plutselig til de to elevene med papirflyet strengt. Han prøver å lære de yngre elevene hvordan de skal oppføre seg i elevrådet når andre snakker.

På dette tidspunktet kan møtet virke litt uoversiktlig og lite strukturert. Som et resultat av dette gikk diskusjonen over til hva det forventes av oppførsel når en har en rolle som elevrådsrepresentant. Spesielt de eldste elevene snakker, mens de yngre som drev med papirflyet lytter. Spesielt elev 2 og 3 er engasjerte i diskusjonen. Elev 2 stiller spørsmål om hva man kan «true» med hvis man ikke oppfører seg på møtet. Flere av elevrådsrepresentantene reagerer på det elev 2 sier. Elevrådslederen forklarer at de ikke kan sparke ut folk uten videre, men kanskje heller om de ønsker å være med siden de oppfører seg sånn. Elev 3 sier seg enig. Samtidig følger ikke de som drev med papirflyet med igjen. De snakker seg i mellom og virker helt uinteressert. Elev 3 sier at «vi kan ikke kaste ut folk, det er ikke sånn det fungerer». Elev 2 avbryter og forteller at «å true er feil ordvalg, og ikke sånn jeg mente det». Han følger opp med at han egentlig ønsker å drøfte hva konsekvensene av å ødelegge for møtet ved å bråke og ikke følge med kan være. Elev 6 rekker en hånd i luften og får ordet. Han skal til å snakke, men blir avbrutt av elev 2 som lener seg over bordet og korrigerer oppførselen til et par av de yngre elevene som ikke følger med. Han er streng ovenfor de og virker irritert. 6 fortsetter og fremmer et forslag om å kunne stemme ut andre av elevrådet hvis de bråker. Elev 3 bryter ut og sier at «Nei! Det er ikke riktig!». Hun har alles oppmerksomhet for måten hun sa det på. Elevrådslederen og elev 2 ser på henne og begge



kommenterer at hun ikke skal komme med innspill uten å rekke opp hånda først. Elev 3 er enig og beklager.

Elevrådslederen poengterer at det kun er et par minutter igjen av møtet, mens hun forsøker å delegere ut hvor de siste sakene på agendaen skal sendes. Hun får ikke mange innspill fra resten av elevrådet, som begynner å bli utålmodige. De runder av møtet. Alle bidrar til å rydde unna stoler, bord og krakker de har brukt, og de skynder seg ut til friminuttet.

### 4.6.1 Fortelling fra skole 5

Elevrådsmøtet på ungdomsskolen foregår med elevrådskontakt til stede. Elevrådet bestod under dette møtet av 25 representanter fordelt på tre trinn hvorav hvert trinn har fire eller fem paralleller. Både elevrådsrepresentant og vara skal være til stede. Elevrådsmøtet i en stor samlingssal, hvor elevene er plassert i en hesteskoformasjon (Se figur under). Elevrådslederen er den eneste med PC tilgjengelig. Hun fungerer som referent samtidig som hun leder møtet. Møtet varer én time.

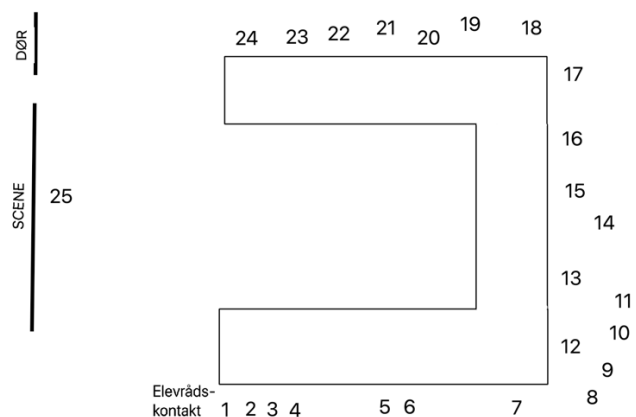


Fig.4: Illustrasjon av elevrådets organisering under elevrådsmøtet ved skole 5. Tallene utgjør elevene og hesteskofiguren utgjør bordformasjonen.

Elevrådslederen skaper ro blant representantene for å deretter starte opp møtet. Hun gjennomgår planen for møtet. Hun forklarer at elev 2 vil formidle hva han har lært på et seminar for

elevmedvirkning for de andre, etterfulgt av dette vil de gjennomgå saker som er relevante for hele skolen. Avslutningsvis vil de gå sammen i mindre grupper for å diskutere trinnsaker.

Elevrådskontakten nevner raskt at de må huske på å bruke vanlige debattrutiner.

Elev 25, elevrådslederen, gjentar at elev 2 har vært på seminar om elevmedvirkning sammen med rektor, og hun ønsker at elev 2 skal fortelle resten om opplevelsen. Elev to finner frem noen notater i en bok og begynner å fortelle. Plutselig kommer tre representanter som er for sene inn. De snakker, finner stoler og lager relativt mye lyd. Disse elevene, kalt elev 8, 9 og 10, satte seg ikke inntil bordet, samtidig som de hadde litt avstand fra resten av gjengen. Elev 2 fortsetter å fortelle, selv om det verken er veldig tydelig eller høyt. Resten av elevrådet kan virke litt uinteresserte. De ser andre veier og stiller ikke spørsmål. Elevrådskontakten bryter inn å forklarer elevmedvirkning for alle. Elev 2 venter, for deretter å fortsette. Igjen bryter elevrådskontakten inn. Han lurere på om han ønsker noen spørsmål underveis. De blir enige om hvordan det skal foregå. Elevrådskontakten følger opp ved å lese noe høyt fra arket til elev 2 som han ikke forstod. Det leses litt til før elevrådskontakten bryter uanmeldt inn for tredje gang på kort tid. «Fikk dere høre noe om hvordan andre skoler jobber?». Elev 2 forteller at det ligner mye på hvordan de gjør det hos dem selv, men at han lærte om at fond det er mulig å søke midler og ressurser fra. Elev 2 snakker ikke til elevrådet, men til elevrådskontakten her. Elevrådets engasjement våkner plutselig når elevrådskontakten nevner i en bisetning at elevrådet skal på en sosial aktivitet om ikke lenge. Det blir summing og prating. Elevrådskontakten ber elev 2 spørre om noen har noen innspill. Han forklarer hvordan elev 2 bør gjøre nettopp det.

Plutselig bryter elevrådslederen inn uten å rekke opp hånda. Hun legger til noen erfaringer fra da hun var på samme kurs tidligere. I det hun skal forklare kommer det en enda en elev for sent inn. 20 minutter etter at elevrådsmøtet startet. Han får oppmerksomhet fra de tre som også var forsinket i stad og slår seg ned ved dem. De småsnakker seg i mellom. «Har vi noen saker som omgår hele skolen? Ikke saker som kun gjelder trinn, det skal gjennomgås i mindre grupper etterpå» sier elevrådslederen. Det er fortsatt summing blant guttegjengen som kom for sent. Elevrådskontakten ber de være stille. Elevrådslederen sier seg enig og ber de flytte seg. Hun sier det med strengere stemme. De flytter seg, men igjen skaper de småstøy ved snakking og flytting

av stoler. Elevrådskontakten tar kontroll og viser hvor de skal sitte. «Da kan 8a starte» sier elevrådslederen. De forteller at de savner aktiviteter i skolegården og eksemplifiserer ved at de savner ting som klassefotballer. De tar opp flere saker også, men felles for de alle er at det er praktiske saker. 8B forteller at de ønsker en sosialgruppe som skal bidra til et bedre miljøet blant guttene på skolen. Jentene har et tilsvarende tilbud. «Det skal tas opp med X» skyter elevrådskontakten inn. Han spør videre om de kjenner til hvorfor det finnes sånne grupper ved skolen. Ingen svar. Han forklarer hva han hadde i tankene til elevrådet. «Det med frukt og Tine må vi ta opp mot slutten. Det er viktig» forklarer elevrådslederen før hun sender ordet videre til de siste klassene på åttende trinn. De kommer med innspill om at doene må pusses opp og at dette er noe skolen må prioritere i større grad. Elevene 9-11 ler av forslaget, men det får ingen tydelige konsekvenser fra noen. En av guttene velger plutselig å gå ut uten forvarsel. Elevrådslederen noterer ned innspillet og sender ordet videre til 9.trinn.

Det er mindre informasjon fra niendetrinn, men 9c etterlyser nye nett på basketkurvene og fotballmålene. Underveis snakkes det fra guttene på hjørnet som kom for sent. 9c sine representanter fortsetter og etterlyser informasjon om vinterdagen skolen skal arrangere. Elevrådslederen noterer ned begge forslagene. Småsnakkingen fra hjørnet gir seg ikke. En annen niendeklasse fremmer et forslag om å få spise i timen. Elevrådslederen stemmer det ned og tar en avgjørelse om å ikke notere det ned. Dette skjer uten innspill fra de andre. Plutselig reiser elevrådskontakten seg og ber elev 10 forlate rommet hvis han ikke klare være stille. 10 reiser seg og går ut. Småsnakkingen blant de andre guttene gir seg.

Elevrådslederen henvender seg til representantene fra tiendeklassene for forslag. Det første forslaget dreier seg om kortere dager. Det presenteres med litt latter og tulling, og det virker som om de ikke hadde selv noe tro på forslaget. Det noteres heller ikke opp av elevrådslederen. Som uttrykker at det er urealistisk. «Vi savner et oppholdssted i pausene» sier samme elevrådsrepresentant. «Vi kan bruke biblioteket, siden vi faller fra hverandre. Hva hvis vi fjerner bøkene og bruker det som oppholdsrom?». Uten forvarsel bryter elevrådskontakten inn. Han har alles oppmerksomhet. «Det er planer for biblioteket. Ganske ambisiøse, faktisk. Bøkene skal plasseres et annet sted». Elev 22 rekker opp hånda og får ordet. «Når kommer det til å skje?

Nærmeste fremtid, liksom? Vi ender jo opp med å sitte på gulvet i garderobene». Det snakkes litt om problemet, men det dabber ut. Elevrådslederen noterer noe. Et nytt og praktisk innspill kommer angående noen søppelkasser. Det noteres av elevrådslederen.

Plutselig hever elevrådslederen stemmen og stiller spørsmål til en bestemt person som ikke fulgte med. Han, elev 11, virker flau, men følger med igjen. Hun virker å ha respekt blant de andre representantene når hun først sier i fra, men har ikke brukt posisjonen sin til å rettlede negativ møtekultur tidligere. Tiendetrinn lister opp tre nye forslag. «Vi ønsker en taggevegg, flere søppelkasser på skolen og bordtennisbord». Igjen bryter elevrådslederen inn uten å få ordet og ber de presisere spørsmålene. Til tross for at de som fremmet forslagene presiserer hva de mente, så diskuteres det ikke nevneverdig, og elevrådslederen noterer på PC-en sin. «Noen andre?» spør elevrådslederen. Hun ser rundt seg, uten at noen sier noe. En tiendeklassing sier plutselig at det ønskes to nye vannkokere og to nye mikroer i kantina. Hun flirer mens hun fremfører forslaget og legger til at «det er litt kravstort». Hun virker ikke til å ha tro på forslaget, men sier det allikevel. Videre følger hun opp med en rekke mindre, men praktiske forslag som for eksempel søppelbøtter og sitteplasser. Felles for disse er at de ikke diskuteres, men noteres ned.

«Vi må bruke elevmøtene mer, og vi trenger leksehjelp etter skolen hver dag» kommer fra den siste tiendeklassen. Det er et gryende engasjement fra resten av elevrådet, som tilsynelatende sier seg enig. De følger godt med og dette virker ut som en viktig sak for dem. Elevrådskontakten rekker opp hånda og forteller litt om sine tidligere erfaringer med dette. Han er positiv. Allikevel tar elev 14 lærernes perspektiv og forklarer at det kan bli mye for lærerne å være bundet en hel ettermiddag til leksehjelp. I bakgrunnen har elev 5 og 6 begynt å småprate. Timen går mot slutten. Det diskuteres frem og tilbake rundt leksehjelp. Elevrådskontakten er aktivt involvert i dette. Elevrådet kommer ikke frem til noe spesifikt, men det skrives ned av elevrådsleder.

Elev 14 rekker opp hånda og stiller et direkte spørsmål til elevrådskontakt. «Vi må ha elevrådsmøter oftere», sier han. De andre virker enige og ser mot elevrådskontakten. Her er det mye engasjement, og til tross for at møtet snart er slutt følger de med. Elevrådskontakten forteller at han er enig, men at det har vært vanskelig å få til så ofte som en ønsker dette året. De virker å

bli enige om at en samling i måneden bør være tilstrekkelig. Dette virket til å være et tema som engasjerte i stor grad.

Enkelte begynner å pakke sakene og gjøre seg klare for å gå ut. Elevrådsleder sier klart i fra om at elev 18 har en siste beskjed. Hun starter med å fortelle om et tiltak, en lånekasse, hvor elevene kan låne utstyr hvis de ikke har. Elevrådskontakten bryter inn å stiller spørsmålet om hva de faktisk har å låne ut. «Jeg har noen spørsmål for å finne ut av hvilket utstyr som skal kjøpes inn», svarer 18. Flere i rådet begynner å bli utålmodige. Hun stiller spørsmål ut i plenum. Ingen svarer. Noen ymter frempå med et svar lavt. Lavt engasjement. De få som deltar bruker ikke håndsopprekning, men bare svarer ut i lufta. 18 skriver ned. Det er småsnakking underveis og lite respons. Hun stiller noen flere spørsmål med samme type tilbakemelding og engasjement fra resten og seansen dabber ut.

Mens elevene pakker sakene sine og går ut, runder elevrådslederen av med det som kan tolkes som en streng tale om at alle må bli flinkere til å plukke opp søppel og matrester etter friminutt.

# 5. Diskusjon

Dette kapittelet utgjør drøftingskapittelet. Her skal funn og resultater som ble presentert i kapittel 4 diskuteres opp mot de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen presentert tidligere i kapittelet. Dette kapittelet skal brukes til å se om resultater fra denne forskningen sammenfaller med tidligere funn eller om det kan resultere i nye funn. Kapittelet er organisert i tre deler som skal bidra til å strukturere kapittelet: elevrådet som organisasjon, medborgertypene og påvirkning på fremtidig motivasjon.

## 5.1 Elevrådet som organisasjon

### 5.1.1 Opplæring i elevrådsarbeid og elevrådet som læringsarena

Så tidlig som i Opplæringslovens første paragraf, som beskriver formålet med opplæringen, finner vi begrepet demokrati (Opplæringsloven, 1998). Den forteller oss hvordan opplæringen skal fremme demokrati og hvordan skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap og ferdigheter til å bli aktive deltakere i fellesskapet. Biesta poengterer at denne opplæringen ikke bare skal skje formelt, men gjennomsyre det som skjer i skolehverdagen (Biesta, 2006). Allikevel er det interessant å se i lys av opplæring for elevrådsarbeidet og hvordan dette gjennomføres. Elevrådet utgjør en viktig og synlig del av skoledemokratiet. Det er et tydelig og eksplisitt tegn på demokrati som skiller seg ut fordi det er en formalisert arena for elevdeltakelse (Solhaug & Børhaug, 2012). Til tross for opplæringslovens formålsparagraf og elevrådets rolle som formell demokratiarena, kan funnene fra denne forskningen tyde på at det ikke brukes en formell og gjennomtenkt tilnærming til elevråd- og medvirkningsopplæring i skolene. Det kan føre til elever som står uten god nok kunnskap om elevrådsarbeidet ved skolen og egne muligheter for å engasjere seg gjennom elevrådet. Dersom elevene ikke har god nok kunnskap om egne muligheter, bryter dette med en av faktorene Børhaug trekker frem som viktige for demokrati: at man vet hvordan man skal gå fram for å ytre sin mening (Børhaug, 2006).

Ved samtlige fire skoler hvor elevrådskontakten ble intervjuet, var det ingen som kunne fortelle om at de hadde gjennomarbeidede rutiner for hvordan elever fikk opplæring i elevrådets funksjon. Inntrykket var at det heller ikke var noen struktur for hvordan en bevisstgjorde elevene og økte deres innsikt i egne muligheter for påvirkning gjennom elevrådet. Funnene viste at elevrådskontakten ved skole 1 kunne fortelle om at den formen for opplæring av hvordan elevrådsarbeidet, skjedde på en muntlig og tilfeldig måte. Denne opplæringen var ikke en eksplisitt opplæring hvor elevene ble gjort klar over at de skulle lære om elevrådet, men ble fortalt muntlig i timen. Tilfeldighetene rådet også ved skole 2, hvor de kunne fortelle om at de mottok ekstern hjelp til opplæring, men at dette ikke var et årlig arrangement. Begge tilfellene sammenfaller med Biseths studie av hvordan temaet demokrati jobbes med i skoler av lærere, skoleledere og rådgivere (2012). Her kommer det frem at en ser tendenser til at dersom lærere ikke diskuterer demokrati og ikke har noe bevisst forhold til hvordan det skal gis opplæring, så er det tilfeldighetene som råder. Dermed kan det være en fare for at elevenes forståelse av elevrådsarbeidet blir overlatt til hver enkelt lærers praksis. Fordi samtlige fire elevrådskontakter hadde ulik praksis, og at ingen hadde noen tydelige retningslinjer for hvordan de gjennomførte arbeidet, kan det tenkes at det i noen tilfeller er tilfeldighetene som gjelder også her. Her kan det stilles spørsmål til hvorfor det ikke skal være planer faste rammer rundt elevrådsarbeidet, når det er bevissthet rundt så mye annet i skolen gjennom læreplaner.

På den andre siden kunne elevrådskontakten ved skole 4 fortelle om at skolen hadde utarbeidet et dokument med retningslinjer som kunne fungert som en veileder i arbeidet med elevrådet. Til tross for at dokumentet fantes, forklarte elevrådskontakten at skolen var gått bort fra å benytte den. Allikevel vitner dette om, i hvert fall en tidligere, bevissthet for retningslinjer rundt elevrådet. For både skole 3 og 4 kunne ble det fortalt om en opplæring av elevrådsrepresentantene, til tross for at det ikke var noe spesifikt for de resterende elevene. Denne opplæringen foregikk i seminarform. Her var det satt av tid og ressurser fra skolens side for å gi elevene opplæring. Til tross for at dette kun gjelder elevrådsrepresentantene, er dette betydningsfullt for å styrke elevrådets kompetanse.

### 5.1.1.1 Kunnskap som nøkkelfaktor

I SINTEFs forskning gjort på vegne av elevorganisasjonen er et av konklusjonene at elevenes kunnskap om demokrati og elevenes bevissthet rundt kanalene for medvirkning er av stor betydning for elevdemokratiet (Bungum & Buland, 2009). Forskingen forteller at kunnskap er en nøkkelfaktor til et godt skoledemokrati, fordi dersom elevene vet hvordan demokratiet på skolen fungerer og de vet hvordan de kan påvirke, øker dette sjansen for deltakelse og engasjement. Derfor kan det være tenkelig at elevenes opplæring om elevråd kan ha litt å gå på. Til tross for at elevrådsrepresentantene ved noen skoler har tatt i bruk noen bevisste metoder for å øke kunnskapsnivået til elevrådet, så utgjør dette en brøkdel av skolens elever. Fordi kunnskap er viktig for et godt skoledemokrati, burde det legges til rette for å gi elevene tilstrekkelig opplæring rundt hvordan de kan bruke elevrådet til å få medvirkning, hvordan elevrådet fungerer. Potensielt kan det skape større forståelse for demokratiet også. Et forslag kunne vært å tatt i bruk et av timene klassene ellers bruker til skolemiljø- og elevrådsarbeid, slik beskrevet av elevrådskontaktene på skole 1, 2 og 4. Eksempelvis kunne en elevrådet eller elevrådskontakten brukt noen av disse timene til opplæring.

Hvis det ikke benyttes en klar plan for hvordan en skal gi elever opplæring innen elevrådets funksjon, slik datamaterialet fra denne forskningen kan antyde, kan kommunikasjon og bevissthet rundt temaet bidra til en bedre plan rundt det (Biseth, 2012). Biseth bygger videre på dette ved å understreke at et helt fundamental tiltak er at en må snakke om og være bevisste rundt demokrati (2014). Allikevel tror jeg ikke demokrati er noe som ikke snakkes om, eller at det er en manglende bevissthet rundt. Snarere tvert i mot, da resultatene fra denne forskningen viser utallige tiltak og innsats for å jobbe med demokratiet. Poenget er kanskje at en må ha en spesifikk opplæring for nettopp hvordan elevrådsarbeidet læres bort.

På den andre siden, må det nevnes at selv om elevrådskontaktene kan fortelle om en delvis fraværende og tilfeldig opplæring i elevrådsarbeidet og medvirkning, så skal det sies at elevene får kan oppnå demokratiopplæring i andre deler av skolehverdagen. For elevrådsrepresentantene er



selve deltakelsen i elevrådet en potensiell læringskilde i seg selv gjennom aktiviteter, diskusjoner og stemming over saker. I tillegg kunne elevrådskontaktene fortelle om andre ulike tiltak som kan gi elevene mulighet for å påvirke. Eksempler på dette er at to av skolene benyttet klassens time på ukentlig basis, hvor det ble gitt muligheten til å ta opp saker til elevrådet. Et annet alternativ er hvordan den ene skolen benyttet postkasser som et lavterskelalternativ hvor elevene kunne legge ned innspill.

Oppsummert etterlyser jeg en tydeligere plan for å gi elevene, ikke bare elevrådsrepresentantene, opplæring i hvordan elevrådet fungerer og hvordan man kan bruke elevstemmen sin. Basert på resultater og funn fra denne forskningen, kombinert med konklusjonene fra SINTEFs forskning, vil jeg etterlyse en litt tydeligere og mer eksplisitt plan for opplæring i elevrådsarbeid og medvirkning. Det er mulig å tenke seg til at dersom elevene hadde hatt større kunnskap om elevdemokratiet og egen rolle i det, så ville dette vært gunstig for elevdemokratiet ved skolen. Elevene må vite at en kan si ifra og de må vite hvordan de gjør det.

### **5.1.1.2 Kunnskap for økt selvstendighet?**

Gjennom datamaterialet kan en antyde at elevrådene kan ha en tendens til å være for lite selvgående. Tre av elevrådskontaktene ved skolene fortalte om hvordan de ønsket seg et mer selvstendig elevråd, fordi de kunne være litt for lite ansvarlige og litt for avhengig av hjelp fra voksne for å gjennomføre og organisere. En tanke er disse perspektivene igjen kan knyttes til SINTEFs forskning som handlet om at elevenes kunnskap og bevissthet rundt demokrati kan ha positive effekter på elevdemokratiet (Bungum & Buland, 2009). På den ene siden kan det tenkes at dersom elevene får mer kunnskap og bevissthet rundt demokratiske ferdigheter som organisering og initiativtaking, så kan dette ha en effekt. Dersom elevene utstyres med noen redskap for hvordan de arrangerer møter og noen rutiner for når/hvor ofte det skal gjøres, kan dette muligens ha effekt på elevenes selvstendighet? Kunnskap og bevissthet ble jo konkludert av i SINTEFs rapport som nøkkelen til et godt elevdemokrati. På den andre siden kan det være mer nyansert enn som så, og datamaterialet er ikke presist nok til å fortelle hvilke ferdigheter elevene

besitter og ikke. Samtidig kan det også finnes andre grunner til hvorfor elevrådsrepresentantene blir oppfattet som lite selvstendige. Samtidig kan rapporten *Tid for elevmedvirkning* kan fortelle om hvordan elevrådsarbeidet kan komme i en tidskonflikt med resten av skolehverdagen (Bungum & Buland, 2009, s. 38). Likeledes medelte rapporten at elevene heller ikke opplevde kunnskap om demokratiet og ferdigheter i organisering som etterspurt kunnskap i skolens prøver og eksamener.

### **5.1.2 Hvilket demokratisyn elevene kan erfare**

Elevrådet er et fenomen som er sosialt konstruert i samhandling mellom mennesker (Biseth, 2014). Det kan fortelle at demokrati ikke er et absolutt begrep, men som det ble definert tidligere i oppgaven, viser det at det finnes mange ulike måter å tolke demokrati på. Hvis en skal forsøke å fastslå hva slags demokrati elevene erfarer gjennom skole og elevråd, er dette et omfattende arbeid. Elevråd er et svært nyansert fenomen, hvor mange faktorer spiller inn. Faktorer det også kan være vrient å måle.

Tidligere har Mathé forsket på elevers syn på demokrati. Hva forskningen kunne vise er et perspektiv på demokrati hvor synet delvis baseres på fortolkninger av demokrati som deltakende og deliberativt. Om elevene får det samme utbytte eller holdning til demokratibegrepet gjennom elevrådsarbeider vanskelig å si, men det kan finnes muligheter for å få erfaring med de samme synene på demokrati gjennom elevrådet. For det første kan elevrådsarbeidet sies å ha en klar vinkling mot at elevrådet utgjør noe mer enn kun å stemme frem en kandidat. Gjennom elevrådet kan elevene mulig oppleve demokrati som aktiv deltakelse, altså demokrati i form av ytring av meninger og deltakelse mot en felles løsning (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Datamaterialet fra intervjuene fortalte hvordan elevrådet bestemte over sakene sine, ved å stemme på avgjørelser i elevrådet. Et eksempel på dette er hvordan skole 1 «...tar opp saker, også: (.) må vi vurdere om den kan stemmes over. Den skal alltid diskuteres, den kan alltid tas opp...» (elevrådskontakt ved skole 1). At saker alltid kan diskuteres og potensielt stemmes over kan ses på som et tegn på at en ønsker innspill og elevenes engasjement. Dette kan potensielt ses i sammenheng med et deliberativt eller deltakende demokratisyn.

Likeledes viste det at elevrådet kan fungere som en arena der elevene oppmuntres til å dele meninger og saker på vegne av seg selv og andre. Dette underbygges delvis av Børhaug, som forklarer hvordan elevrådsarbeidet kan gi generelle og allmenndannende forutsetninger for demokratisk deltakelse, uten at det finnes en lovmessighet av at elevrådet er demokratisk i seg selv (Børhaug, 2008). Narrativet fra skole nummer 5 viste til dels hvordan det oppfordres til å dele meninger. Gjennomføringen av møtet var slik at elev nummer 25, elevrådslederen, hadde ansvaret for å styre ordet. Gangen i møtet gikk for seg ved at hver elevrådsrepresentant fikk mulighet til å fremme sine innspill og medbrakte innspill fra medelever. Det kan tolkes som en måte elevrådet oppmuntrer elevrådsrepresentantene til å si sin mening, dele innspill og delta i fellesdiskusjonen.

På den andre siden kan narrativene også vise en annen side enn elevrådsmøtene som beskrives og kan oppfattes rolige og harmoniske gjennom informantenes beskrivelser. Narrativene kunne også fortelle historien om et elevråd preget av en litt mer kaotisk situasjon med en del uro og brudd på god møteskikk.

*«Lederen for elevrådet noterer ned begge forslagene. Småsnakkingen fra hjørnet gir seg ikke. En annen niendeklasse fremmer et forslag om å få spise i timen. Elevrådslederen stemmer det ned og tar en avgjørelse om å ikke notere det ned. Dette skjer uten innspill fra de andre. Plutselig reiser elevrådskontakten seg og ber elev 10 forlate rommet hvis han ikke klare være stille. 10 reiser seg og går ut. Småsnakkingen blant de andre guttene gir seg» (Utdrag av narrativ fra skole nummer 5).*

Basert på dette utdraget finner vi i hvert fall to interessante ting å ta tak i. For det første fortelles det om elevrådet hvor det kan virke som en del uro. Både i form av småsnakkingen, men også fordi elevrådskontakten reiser seg og bryter ut med at elev 10 bør forlate rommet. Det andre interessante funnet står elevrådsleder for. For det første har hun notert ned forslag som kommer inn, hvilket er bra. Men når forslaget om å spise i timen fremmes, tar hun egenhendig en

beslutning om at dette ikke skal tas videre, hvilket kan anses som udemokratisk i den form av at hun tok en avgjørelse på egenhånd. Dette legges jo i summen av erfaringer med demokrati elevrådsrepresentantene opplever. På den andre siden igjen er det viktig å bemerke at i rollen som observatør vet jeg ikke konteksten rundt denne avgjørelsen. Derfor er det usikkert hvor mye en skal legge i denne observasjonen.

Til tross for at det er mye ved elevrådene som kan minne om en deltakende form for demokrati, er det bemerkelsesverdig mange elever som er inaktive i løpet av et elevrådsmøte. Gjennom observasjonene, kan det tyde på at det er store deler av gruppen som sa relativt lite eller ingenting. Dette gjaldt i større grad i narrativet for skole 5, enn for skole 1, men førstnevnte var i tillegg en mye større skole med flere representanter i elevrådet. Dette strider delvis mot hva Børhaug skriver. Han omtaler norske elevråd som udemokratiske, men som aktive. Selv om det er underforstått at han ikke mener at alle representantene skal være aktive og deltakende, så er det like vel interessant å stille seg spørrende til hvor aktiv et elevråd egentlig er, hvis det kun er fåtallet som bidrar og deltar.

Datamaterialet fra intervjuene kan tyde på at det er mindre eksplisitt fokus på demokrati som felles verdigrunnlag, enn som form for aktiv deltakelse. Bakgrunnen er at ingen av elevrådskontaktene informere om at de har hatt bevisst opplæring i noen verdier og holdninger. Hvis det var noen verdier eller ferdigheter som ble opplært, så kunne elevrådskontakten ved skole 1 fortelle at det var i så fall regler for debatt som å ikke avbryte eller rekke opp hånda. Det finnes også anelser i datamaterialet for hvordan elevene kan erfare hint av både direkte og representativt demokrati. For det første, var valg ved at elevene stemte på både elevrådsrepresentanter og elevrådskontakter en fellesnevner for alle tre skolene. Direkte demokrati har sammenheng med deltakende demokrati, men handler om at deltakerne har rett til å stemme over avgjørelser (Held, 2006). For eksempel så kunne elevrådskontakten ved skole 1 fortelle om hvordan elevene ofte stemte over saker som ble tatt opp. For det andre kan eleven delvis erfare et demokrati som kan ha likheter med et representativt demokrati. Dette begrunnes gjennom at alle elevene stemte frem hver sin representant. Allikevel har artikkelen *Oppseding til demokrati* noen perspektiver som ikke går overens med dette (2007). For det første konkluderes det med at det er direkte

misvisende å kalle elevråd for demokratisk. Derfor kan det stilles spørsmål om elevene egentlig oppnår noen erfaring med demokrati, fordi det ikke nødvendigvis er demokratisk. For det andre begrunnes dette med at elevrådene er pseudodemokratiet. Det vil si at det er andre som tar avgjørelsene, som igjen kan gi elevrådet en administrativ funksjon. Men til tross for at det kanskje ikke er ekte demokrati med makt elevene erfarer, så kan det argumenteres for at de allikevel gis en viss erfaring med deltakelse. De kan tross alt få muligheten til å engasjere seg.

Oppsummert kan det sies at til tross for ting som tyder på at noen hendelser kan virke lite konstruktive med tanke på å erfare og lære et deltakende demokratisyn, så kan det påstås at det allikevel kan gi elevene denne erfaringen. Det kan begrunnes med blant annet at elevene har en oppgave som representanter med å dele medelevers innspill eller stemme over saker i elevrådet. Et deltakende demokratisyn ble definert som *noe mer enn kun deltakelse i valg*, hvilket kan passe hva som mulig erfares gjennom elevrådsarbeidet (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). Samtidig bør en være bevisst og forsiktig med å si at elevene *erfarer* demokrati, dersom elevrådet ikke er demokratisk da for eksempel både *Oppseding til demokrati* (2007) og *Mission impossible? School level student democracy* (2006) konkluderer med at elevrådet ikke opprettholder tilfredsstillende standard for at det kan kalles demokrati. Imidlertid utfordres dette synet av den norske rapporten med tall fra ICCS 2016. Her forklares det at fordi så stor prosentandel av elevene har erfaringer med deltakelse, så kan dette anses som erfaring med representativ demokratisk praksis (Huang, et al., 2016, s. 126). Dette mener de uavhengig av kvaliteten eller omfanget på elevrådets arbeid, hvilket strider med hva som ble drøftet ovenfor.

### **5.1.3 I hvilken grad oppfyller elevrådet demokratiske minstekrav?**

«Til dels er relasjonen mellom elevråd og skuleleing så sterkt prega av eleverrådet si underordning, at det er vanskelig å knyta det til noko demokratisk perspektiv i det heile» (Børhaug, 2007, s. 126). Til tross for at Børhaug mener at det kan være vanskelig å knytte

elevrådet til et demokratisk perspektiv, kan det være interessant å undersøke hva datamateriale fra denne forskningen kan fortelle om elevrådsarbeidet gjennom Cohens minstekrav for demokrati. Disse minstekravene dreier seg om elevrådet har demokratisk bredde, dybde og omfang.

### **5.1.3.1 Bredde**

Eleverådets bredde handler om hvor mange som deltar. Datamaterialet fra denne oppgavens datainnsamling kan tyde på at elevene har til en viss grad mulighet for deltakelse gjennom å sende inn saker og stemme fram sine representanter. Ved noen skoler som ved skole 1 og 2, hvor elevrådet igjen ble inndelt i trinnråd og barne- og ungdomsskolemøter, kan det tenkes at flere vil delta. Det begrunnes i at det er mindre grupper og at disse møtene er for kun deler av skolen, hvilket igjen kan gjøre terskelen for deltakelse lavere. Dette kan støttes til en viss grad av tall fra ICCS. Undersøkelsen viser hvordan nesten 8 av 10 elever kan fortelle at de har bidratt aktivt i organisering av debatter og at 6 av 10 kan fortelle at de har deltatt i beslutninger om hvordan skolen skal drives (Huang, et al., 2016). På bakgrunn av det kan det tenkes at det er en stor bredde i deltakelsen. Allikevel, slik narrativene fortalte, var det på langt nær alle i elevrådet som var aktive i løpet av et elevrådsmøte. Samtidig er det heller ingen automatikk i at elevene faktisk deltar på jevnlig basis, ut ifra tallene fra ICCS 2016. De forteller at elevene *har* deltatt i beslutninger, men ikke at det skjer på jevnlig basis. På andre siden brukte Solhaug og Børhaug samme demokratiteori på sin forskning av elevrådsarbeidet. Der er de tydelige på at elevrådets formelle organisering faktisk ivaretar demokratisk bredde i tilstrekkelig grad (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 114).

### **5.1.3.2 Omfang**

Omfanget av saker elevrådet jobber med antydes å være stort, sett i lys av funnene fra denne forskningen. Til tross for at elevrådskontaktene kunne fortelle om elevrådets mange praktiske oppgaver og arrangementer, så var det allikevel nok av eksempler på andre typer oppgaver og saker de fikk. Eksempelvis kunne flere av elevrådskontaktene fortelle om hvordan rektorene aktivt brukte elevrådet i analysearbeidet med elevundersøkelsen. Datamaterialet forteller også hvordan elevene jobbet med større og mer tungtveiende saker. Eksempler på dette er rutiner for mobilbruk, karakterer og eller miljøtiltak ved skolene. I tillegg kan det tenkes at fordi elevrådet er åpent for å ta imot saker fra elevmassen, så kan det være grunnlag for et tilstrekkelig omfang i seg selv. Dette sammenfaller med Solhaug og Børhaugs undersøkelser på det samme (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 115). Her faller de også ned på at elevrådets omfang kan omtales som relativt stort. Allikevel viste datamateriale fra intervjuene at elevene ikke var involvert i absolutt alle saker. Ofte hadde de lite de skulle ha sagt i økonomiske saker, taushetsbelagte ting og det som hadde med læreplan og timeplan å gjøre. Til tross for dette kan det antas at elevrådet allikevel involveres i et stort omfang saker.

### **5.1.3.3 Dybde**

Det er utfordrende, ut i fra denne forskningens datamateriale, å si noe om elevrådets dybde, medvirkning og gjennomslagskraft. Både elevrådskontaktene ved skole 3 og skole 2 fortalte eksplisitt hvordan de mente at elevrådene har medvirkning, og at de til og med hadde mer enn hva de var klar over selv. Til tross for at elevrådskontaktene uttaler dette, er det vanskelig å anslå hvor mye gjennomslagskraft elevrådet har. *Oppseding til demokrati* forteller at elevrådet er sterkt underordna skoleledelsen og at det derfor ikke er tilstrekkelig demokratisk (2007). Dersom det finnes en sannhet i dette, kan det tenkes at elevrådet ikke har den dybden en helst skulle sett.

## **5.2 Påvirkning på fremtidig motivasjon**

Dersom demokratiet elevene opplever i skolen er av stor forskjell fra det demokratiet de vil erfare i livet utenfor, kan dette by på problemer. Artikkelen *Ei endra medborgaroppseding* kommer med kritikk av skolens demokratiopplæring (Børhaug, 2017). Her problematiseres det at dersom elevene tror at demokrati handler om å skulle få si meningen sin og bli tatt hensyn til, kan denne oppfatningen krasje med demokratiet utenfor institusjonene. Hvorvidt elevene tror dette, kan en ikke uttale seg om. Allikevel kan en bruke denne forskningens datamateriale til å se at elevene har store muligheter til å si ifra om saker i egen hverdag. Dersom de mener noe har man for eksempel ved skole 1 og 2 store muligheter til å si ifra om det på ukentlige møter. Dermed kan en tenke seg at veien er kortere til å si ifra om ting på skolen, kontra i samfunnet utenfor. Hvis elevene er vant med denne formen for deltakelse, kan det potensielt bli en uvant overgang til livet utenfor institusjonene. En konsekvens av dette kan være at elevene føler på at det er vanskeligere å få medvirkning enn hva de er vant med. Dette underbygges ved at lav tro på mestring kan føre til manglende motivasjon og politisk apati (Ødegård & Svagård, 2018).

### 5.3.1 Opplevelsen av mening

Kostiainen et al. kan forklare at dersom elevene oppfatter noe som personlig relevant eller interessant, kan dette oppfattes meningsfullt for elevene (2017). Det samme kan gjelde dersom elevene føler at det de holder på med er autentisk og ekte. Basert på funnene fra denne forskningen, er det flere ting som kan tyde på at elevrådsarbeidet kan bidra til fremtidig motivasjon. For det første fortalte alle fire elevrådskontaktene hvordan elevene selv sendte inn saker de jobbet. Dette ble underbygget av begge narrativer, hvor elevrådslederen tok runden innad i elevrådet for å hente inn saker. Dette kan utgjøre et eksempel for hvordan elevrådets deltakere potensielt kan jobbe med saker som de påvirker deres hverdag og oppfattes meningsfullt. Det kan være et godt utgangspunkt for at elevene skal føle arbeidsoppgaven som relevant.

*«Det kommer mye fra ledelse. Det er saker som blir påtvunget. Det er mer oppgaver og sånt de må si sin mening om»* (Elevrådskontakten ved skole 1). Funnene fra intervjuene kunne fortelle



om at elevrådene kan bli påført oppgaver av ledelsen. Sitatet fra elevrådskontakten ved skole 1 er et eksempel, men også rektors involvering av elevrådet i vurderingen av elevundersøkelsen kan potensielt anses som en trussel mot fremtidig motivasjon. Tar man utgangspunkt i Kostianens perspektiv om motivasjon som et produkt av at noe føles personlig relevant og meningsfullt, kan det tenkes at en pålagt oppgave ikke føles like relevant som en selvvalgt oppgave.

### **5.3.2 Kunnskap som faktor for motivasjon**

En faktor som kan ha påvirkning på motivasjonen til deltakelse hos elevene, er kunnskap om demokrati (Ødegård & Svagård, 2018). Denne forskningens funn og drøfting kan vise en potensiell manglende struktur i opplæringen av elevrådsarbeidet og elevenes muligheter for påvirkning. Dersom ikke opplæringen er grundig nok, kan dette ha en påvirkning på kunnskapen for elevene som kan potensielt ha utslag på motivasjonen. Dette sammenfaller og støttes av SINTEFS forskning som konkluderer med at en ser en mangel for økt kunnskap og informasjon til elevene (Bungum & Buland, 2009). Dette underbygges ved at de mener elevene etterspør informasjon om muligheter for deltakelse og at manglende engasjement noen ganger kan skyldes et underskudd av informasjon og kunnskap. Dette kan ses i sammenheng med funnene om at det er mye tilfeldigheter og lite struktur rundt planene som legges i sammenheng med elevrådsopplæring og elevenes forståelse av egen mulighet for påvirkning. Allikevel viser den norske rapporten basert på ICCS 2016 at norske elever har et høyt nivå av både demokratikunnskap og demokratiforståelse (Huang, et al., 2016). Dette kan bety at det ikke hjelper med en generell demokratisk kompetanse for å bli motivert til deltakelse, men kanskje heller en mer spesifikk kunnskap om nettopp hvordan en skal delta, hvordan elevrådet fungerer og hvilke muligheter for medvirkning som finnes.

### **5.3.3 Troen på mestring**

Ødegård og Svagårds viktigste faktor for politisk motivasjon er *elevens egen tro på politisk mestring* (2018, s. 30). Basert på dette er det avgjørende å se på hvordan elevrådene fikk gjennomslag i sakene de kjempet for. Elevrådskontakten fra skole 3 kom med et godt eksempel for hvordan elevrådet fikk gjennomslag i en tungrodd sak som de kjempet hardt for, saken om resirkulering på skolen. Dette er et godt tilfelle av noe som kan føre til økt mestringstro, dersom elevene får medhold i nok saker. Et annet interessant funn i dette tilfellet var en jevnlig bruk av stemming over saker som elevrådskontakt ved skole 1 kan fortelle om. Det er mulig å se for seg at dette gir elevene oftere mulighet til å få meningen sin i saker, fordi det avgjøres mye via stemmegivning. Samtidig kan en se for seg at elevene i det minste ser at de har muligheten for påvirkning, som kan gi de troen på mestring.

En trussel mot elevenes mestringstro kan være avmektige elevråd, som i stor grad er underlagt skoleledelsen og sitter med lite reell makt, slik beskrevet av Børhaug (2007). Dersom dette er tilfellet og en gjenganger blant elevråd, så kan dette ha påvirkning på elevenes motivasjon. En kan også se antydninger til dette blant narrativene i denne forskningen. Ved to anledninger beskrives det en situasjon der valg tas over hodet på representantene, som igjen kan ha påvirkning på motivasjon og tro. For det første kan en demokratisk ubalanse innad i elevrådet være en trussel mot mestringstroen. For eksempel da narrativ 5 forklarer at elevrådslederen valgte å notere ned en sak som kom inn fra et av elevrådsrepresentantene av en ukjent grunn. For det andre kan elevrådene spise seg selv ved at det jobber med en sak som de ikke kommer noe vei med, uten å innse dette selv, slik elevrådskontakten for skole 3 fortalte.

Oppsummert kan det tenkes at elevråd kan være motiverende for fremtidig engasjement i demokratiet, men på noen betingelser. Disse betingelsene er at elevene får kjenne på at den innsatsen de legger ned kan resultere i at de får medvirkning noen saker, slik at de får troen på at de kan mestre politisk. Dette kan ha sammenheng med hvor demokratisk et elevråd er, retter sagt hvor mye medvirkning og gjennomslag elevrådet har.

## 5.3 Hva slags medborger?

Hva slags medborgertype kan egentlig elevrådsarbeidet sies å bidra til at elevene utvikler? Dette delkapittelet vil brukes til å se hvordan elevrådsarbeidet kan passe inn i noen av idealtypene av medborgere som Westheimer og Kahne utarbeidet. Hensikten med å sette dette kapittelet til slutt er at en på den måten potensielt kan dra nytte av de tidligere drøftingene fra diskusjonskapittelet. Her vil en og en medborgertype drøftes hvor jeg starter på 5.3.1 med den personlig ansvarlige medborgeren, etterfulgt av 5.3.2 den deltakende medborger, før det rundes av med 5.3.3 og den rettferdighetsorienterte medborger.

### 5.3.1 Den personlig ansvarlige medborger

Den personlig ansvarlige medborgeren er en medborgertype som handler ansvarlig i eget nærmiljø, stemmer ved valg og kan anses som en det som kjennetegnes som en *god og lydig borger* i samfunnet (Westheimer, 2015, s. 38). Men kan det se ut til at det er ferdigheter som kjennetegner den personlig ansvarlige medborgeren elevene sitter igjen med etter elevrådsarbeidet?

Stemmegivning og valg er et argument for at elevrådet kan bidra til å skape personlig ansvarlige medborgere. Både stemmegivning og valg er to grunnleggende bestanddeler av elevrådsarbeidet, og samtlige av elevrådskontaktene fortalte at dette ble gjennomført ved deres skoler. I tillegg sammenfaller dette med at mer enn 9 av 10 elever har deltatt i valg, i følge tallene fra ICCS 2016 (Huang, et al., 2016). På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevrådet kunne bidratt til å gi elevene erfaring med viktigheten av å stemme. Samtidig kan det mulig skape en større forståelse for hvordan demokratiet fungerer, fordi de får trening i stemmegivning, som tross alt er et demokratisk prinsipp. Dette kan ses i sammenheng med et perspektiv på demokrati som statsform, hvor stemmegivning og representativt demokrati er i sentrum (Østerud, Engelstad, & Selle, 2003). På samme tid kan det knyttes til medborgerskap som deltakelse, fordi dette er sterkt

knyttet til borgernes ønske og mulighet til å bruke stemmeretten (Stokke, 2017). Allikevel kan det virke som om elevene ikke behøver å være medlem av elevrådet for å få erfaring med stemmegivning og medborgerskap som deltakelse. Elevene skal uansett få muligheten til å erfare stemmegivning, uavhengig av medlemskap til elevrådet eller ikke. I tillegg tyder tall fra ICCS 2016 på at elever fra før tillegger stemmegivning og det å følge loven som viktige kjennetegn for det å være *en god borger* (Huang, et al., 2017) Dette stemmer overens med hva Westheimer og Kahne mente den personlig ansvarlige medborger innebærer. Derfor kan det tenkes at dette er noe elevene hadde lært gjort uavhengig av deltakelse i elevråd eller ikke.

En del av karakteristikken ved den personlig ansvarlige medborger er at de behandler andre med respekt, følger regler og innehar god oppførsel (Westheimer, 2015, s. 39). Funnene fra elevrådsarbeidet kan tyde på at elevene potensielt kan lære en del demokratiske ferdigheter, som kan stemme med det å være en personlig ansvarlig medborger. Både elevrådskontakten ved skole 3 og 1 kunne fortelle om hvordan de bevisst hadde fokus på å lære elevene debattregler og demokratisk oppførsel. Dette innebar blant annet å respektere andres meninger, lytte og diskutere til argumenter og rekke opp hånda. Narrativet fra skole 1 hadde også eksempler på dette. Ved flere anledninger ble debatt- og møteregler brutt, men elevrådet hadde en kultur for å korrigere og rette opp enten seg selv eller de rundt ved brudd på reglene. Denne viljen til å følge, eller forsøke å følge, regler kan minne om hvordan Westheimer og Kahne mener en personlig ansvarlig medborger opptrer.

Isolert sett stemmer noen sider ved hva elevene kan erfare gjennom elevråd, overens med beskrivelsene av en personlig ansvarlig medborger. Allikevel dekker sannsynligvis ikke denne medborgertypen alle sidene ved hva elever kan erfare gjennom elevrådsarbeidet.

### **5.3.2 Deltakende medborger**

Det er flere av funnene fra både intervjuene og narrativene som kan tyde på at elevrådsarbeidet har flere likheter med karaktertrekkene fra den deltakende medborgertypen. Det som kjennetegner den deltakende medborger er en aktiv tilnærming til samfunnet rundt seg (Westheimer, 2015). Det vil si at sentrale trekk er deres evne til å ta initiativ og organisere arrangementer og iverksette tiltak for eksempel. En deltakende medborger vil kjenne til strategier og fremgangsmåter for å gjennomføre det de planlegger.

Et av de aller tydeligste trekkene hvor den deltakende medborger sammenfaller med hva som kan læres gjennom elevrådet, er hvordan den har evne til å organisere. Samtlige av elevrådskontaktene fortalte gjennom intervjuene at det var mye praktiske oppgaver som elevrådet jobbet med. Funnene fortalte at slike praktiske oppgaver bestod mye av organisering av arrangementer eller markeringer. Disse funnene stemmer bra overens med hva som konkluderes med i *Tid for elevmedvirkning?* (Bungum & Buland, 2009). Deres forskning kunne fortelle hvordan elevrådet ofte ble tildelt praktiske saker å jobbe med. Disse sakene var ofte saker som gjaldt for hele skolen, da mindre saker ble løst lokalt.

En annen begrunnelse for hvordan elevrådsarbeidet kan skape deltakende medborgere, er et av forutsetningene for den deltakende medborger, nemlig at de jobber med å løse problemer og forbedre samfunnet rundt seg. Nettopp dette kan anses som et av hovedområdene til elevrådet, all den tid deres hensikt er å motta innspill fra medelever om ting som bør forbedres. Samtidig er det ingen automatikk i at elevrådet alltid løser problemer og forbedrer samfunnet rundt seg, da det flere ganger har blitt poengtert hvordan Børhaug kategoriserer elevrådet som uten makt og underdanig skoleledelsen (Børhaug, 2007). Fra funnene finnes eksempler på hvordan elevrådet ikke alltid jobber helhjertet for å få forbedret samfunnet. Elevrådskontakten ved skole 4 kunne fortelle hvordan elevrådet skulle sende inn en søknad til skoleledelsen om en sak de hadde jobbet for. Til tross for dette kom søknaden aldri. Det kan jo ses i sammenheng med elevrådskontaktens utspill om at elevrådene er lite selvstendige. En annen potensiell grunn er at elevrådene er i en tidskonflikt med resten av skolehverdagen, hvilket kan føre til at ikke alltid er førsteprioritet (Bungum & Buland, 2009). Allikevel kan det tenkes at til tross for lite medvirkning eller lav

gjennomføringsevne, kan selve prosessen gi utbytte i form av hvis elevene faktisk tar initiativ og jobber mot noe.

Et annet argument for at elevrådsarbeidet kan føre til at elevene dannes til aktive medborgere kan være selve elevrådets struktur. En konsekvens av hvordan elevrådet er bygget opp, med elevrådsleder, nestleder og representanter som tar med saker fra klassen, kan være at elevene får trening i å ta ansvar og å lede. Dette er noe en ser antydninger til i begge narrativene. Fra begge observasjonene ser vi at elevrådslederne er begge tydelige ledere og ordstyrere i møtet. Dermed kan dette tyde på at elevrådsarbeidet har potensiale til å trene elever i å lede og ta ansvar, men det må nevnes at det samtidig ikke er noen garanti for at alle elevråd er sånn. Det vi også så fra narrativene er at de aller fleste elevene måtte presentere saker fra klassen eller trinnet sitt. Dette kan gi være et tegn på at elevene kan få trening i å ta ansvar på andres vegne og fremstå som ledere.

### **5.3.2.1 Kjennskap til muligheter**

Kjenne til strategier og muligheter for å kunne gjennomføre saker utgjør en del av karakteristikken til den deltakende medborgertypen (Westheimer, 2015). Dersom dette kan utvides til å gjelde at en kjenner til kanaler for medvirkning, kan det settes i sammenheng med tidligere drøfting. Drøftingen dreide seg om at dersom skolene hadde gitt elevene mer og strukturert opplæring om elevrådsarbeidet og elevene muligheter for påvirkning, så kunne dette styrket elevdemokratiet ved skolen. Overføringsverdien til den deltakende borger kan være at dersom skolene gir elevene nok kunnskap om hvilke muligheter og verktøy de har for påvirkning og hvilke rettigheter de har, så kan det potensielt ha positiv effekt på skoledemokratiet.

### **5.3.3 Den rettfærdighetsorienterte medborger**

Den rettferdighetsorienterte medborger kjennetegnes ved at borgerne tenker kritisk over politiske og sosiale spørsmål, evner å analysere situasjoner og søker sosial rettferdighet (Westheimer, 2015). Dersom Westheimers påstand om at elevene lærer det de gjør og at slik opplæringen blir lagt opp har mye å si for hvordan medborgere som dannes, er det vanskelig å se at elevråd kan danne rettferdighetsorienterte medborgere.

Til tross for at tall fra ICCS 2016 forklarer at kritisk og uavhengig tenkning er den viktigste målsetningen med demokratiopplæringen for både skoleledere og lærere, er det ikke mye som tyder på eksplisitt opplæring av dette gjennom elevrådsarbeidet (Huang, et al., 2016). Allikevel kan en fortelling fra skole 3 si noe om hvordan elevene stilte kritiske spørsmål om avgjørelser ledelsen tok. I den tidligere nevnte saken der skolen endret rutiner for deler av karaktersettingen ved skolen, uttrykte elevrådet stor misnøye med denne avgjørelsen. Elevrådskontakten ved skole 3 kunne fortelle hvordan dette var en sak elevene ikke ga slipp på, til tross for at ledelsen begrunnet saken i forskning for elevene. Denne hendelsen kan tyde på to ting. For det første viser det at elevene kan ha en viss kritisk tankegang, da de ikke umiddelbart går med på hva ledelsen gjør. For det andre kan denne saken vise hvordan elevene tar et oppgjør med noe de mener er uriktig, hvilket sammenfaller med et av kravene til hva som utgjør en rettferdighetsorientert medborger (Westheimer, 2015).

## 6. Oppsummering og konklusjon

Det jeg har prøvd å oppnå med denne masteroppgaven har vært å forsøke å sette ord på hvilket utbytte elevene får gjennom elevrådsarbeid ved å bruke idealtypene for medborgerskap. Den problemstillingen oppgaven hele tiden har forsøkt å strekke seg mot er: *Hva slags medborgertyper kan elevrådsarbeidet bidra til å utvikle?*

Oppgavens 4. kapittel ble brukt til å presentere funnene fra både intervjuer og observasjoner ved hjelp av narrativene. Funnene ble redegjort for gjennom beskrivelser, forklaringer og direkte sitater, bestemt etter hva som ga den beste skildring av datamaterialet og kontekst.

### **Mangelfull opplæring i medvirkning og elevrådsarbeid**

Heidi Biseth har argumentert for at opplæringen av demokrati har en tendens til å skje for tilfeldig og det er opp til hver enkelt lærer å gjennomføre (Biseth, 2014). Funnene fra denne forskningen viste at dette ikke bare kan ha rot i virkeligheten, men at datamaterialet kunne fortelle en side av elevrådsarbeidet jeg ikke hadde forutsett. Til tross for at elevrådet skal fungere som et demokratisk utstillingsvindu og gi viktig erfaring med og kunnskap om demokrati, kan materialet tyde på at opplæringen er helt uten struktur. Hva funnene antyder er at det fantes ingen nevneverdig plan, struktur eller overordnet mål med å gi elevene opplæring i hvordan elevrådet fungerer og hvilke muligheter de har for medvirkning.

En fellesnevner blant elevrådskontaktene var at de hadde alle et svar på hvordan de gjennomførte det, men det var preget tilfældigheter. Den opplæring elevrådskontaktene fortalte om ble for eksempel ikke gjennomført hvert år, det ble gjennomført muntlig ved en av møtene, eller at medvirkning i skolen ble nevnt jevnlig i timer. Dette gjaldt spesielt for hvordan en ga de andre elevene utenfor elevrådet forståelse av hvordan elevrådet fungerte og deres egne muligheter for påvirkning.



SINTEFs forskning styrket denne analysen, da deres forskning kunne fortelle at kunnskap om hvordan en kan bruke stemmen sin og medvirke gjennom deltakelse er et av de viktigste faktorene for godt elevdemokrati. På bakgrunn av det er det mulig å tenke seg at det kunne vært gunstig for elevdemokratiet dersom skolene sørget for å gi elevene stor kunnskap om elevdemokratiet og egen mulighet for påvirkning. Oppsummert så kan det tenkes at noen skoler kunne hatt nytte av en tydeligere, mer bevisst og mer struktur rundt en slik opplæring.

### **Elevrådet og demokrati**

For å undersøke om det var potensiale for å analysere graden av demokrati elevrådet innehar, benyttet jeg Cohens tre minstekrav for demokrati: dybde, bredde og omfang. Denne analysen benytter også funn fra både intervjuene og narrativene basert på observasjonene.

Når det gjelder elevrådets *bredde* virker både Solhaug og Børhaug (2012) og ICCS 2016-resultatene (2016) positive til at den demokratiske bredden i elevrådsarbeidet er tilfredsstillende. Analysene fra denne forskningen kan fortelle om en god bredde, men jeg er ikke utelukkende like positiv. Begrunnelsen er at narrativene kan vise tendenser til at det på langt nær er alle som er aktive deltakere i elevrådsarbeidet. Demokratiets *omfang* viser til bredden og antallet saker elevene involveres i. Her viser både funn og analyse at elevrådet behandler et stort utvalg saker av forskjellige størrelser og typer. Dermed er jeg mer positivt innstilt til at dette opprettholder et demokratisk minstekrav. Den siste faktoren, *dybde*, er vanskeligere å bedømme ut fra mitt eget datamateriale. Men tar man utgangspunkt i annen tidligere forskning, slik som Børhaug, kan det tyde på at elevrådet ikke innfrir kravene om demokratisk dybde (2007). I denne sammenheng handler det om at elevrådet er underordnet skoleledelsen og at de ikke innehar noen egentlig makt.

På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevrådet egentlig ikke besitter noen reell makt. Allikevel kan både elevrådets bredde og omfang tilfredsstillende demokratiske minstekrav. Dette kan bety at

elevrådet allikevel har en nytteverdi, fordi elevene får mye god trening i for eksempel demokratiske prosesser eller organisering gjennom arbeidet som gjøres.

### **Elevrådet og motivasjon**

Det presenteres en teori fra Kostiaainen som forteller hvordan det kan være motiverende for elevene dersom det de gjøres innebærer en interesse eller personlig relevans i deres egne liv (Kostiaainen, et al., 2017). Med utgangspunkt i dette finner jeg både fordeler og ulemper blant funnene mine i et motivasjonsperspektiv, og mye dreier seg rundt hvilke saker elevrådet jobber med. Det som kan være positivt og bra dersom elevene skal oppnå interesse eller at saken skal ha personlig relevans for elevene, er at de velger den selv. Oppgaver de finner selv og jobber med kan være av større interesse enn oppgaver som for eksempel kommer fra ledelsen. Noen av elevrådskontaktene kunne fortelle om at elevrådet ble påtvunget oppgaver fra ledelsen, og drøftingen falt ned på at denne typen oppgaver kanskje ikke er gunstig for motivasjon. Dermed er det mulig å tenke seg at elevrådet både har kan ha både positive og negative effekter for motivasjon, alt etter hva en opplever å jobbe med.

Igjen kan saker være av påvirkning for hva elevrådet sitter igjen med av motivasjon for fremtidig deltakelse. For at elevene skal oppnå tro på politisk mestring er de nødt til å merke at elevrådet sitter med en reell mulighet for å kunne påvirke ting rundt seg, få gjennomslag for saker og ha en stemme som høres. En trussel mot elevrådets mestringstro blir dermed hvordan elevene opplever å ikke ha medvirkning. Dersom elevene ser elevrådet som avmektig og deres egen mulighet til å påvirke som lite sannsynlig, kan det påvirke den tanken elevene har om individene som sterke nok til å påvirke. En stor trussel mot politisk mestringstro kan anses å være den avmakten og underdanigheten som Børhaug beskriver elevrådene som i forhold til skoleledelsen (2007).

Det er vanskelig å fastslå om elevrådsarbeid kan være motiverende eller ikke, men det er sikkert at elevene ikke kan få påtvunget sakene sine fra øverste hold i skolen og at de må kjenne på medbestemmelse. Dermed kan elevrådet sies å ha potensiale til å være både motiverende og

givende for politisk mestringstro, men det kan komme an på hvordan elevrådet gjennomføres og hva ledelsen tillater det.

### **Elevrådet og deltakende medborgerskap**

Hva slags utbytte kan egentlig elevrådsrepresentantene ha av å sitte i som deltaker i et elevråd, og hva slags medborgertype kan egentlig elevrådsarbeidet bidra til å skape?

Det er mye som kan tyde på at hva elevene gjør i elevrådsarbeidet, kan minne mye om hva som er kjennetegnende for en deltakende medborgertype, slik beskrevet av Westheimer og Kahne. En påstand de bruker for å forklare denne teorien er at det elevene gjør av demokratiopplæring, er det de lærer (Westheimer, 2015). Derav er det mulig å tenke seg at både elevrådskontakt og skoleledelsen har mye å si for hva elevene lærer gjennom elevråd, fordi de legger mye av premissene. Et av de klareste sammenligningstrekkene mellom hva som foregår i elevrådsarbeidet og den deltakende medborger er deltakelse og organisering, hvilket er viktig og sentralt i begge tilfeller. Funnene gjennom både intervjuer og narrative viser at elevene i stor del arrangerer, organiserer og tar ansvar. Dersom det gjøres mye av dette i elevrådene generelt, kan det tenkes at elevene sitter igjen med disse ferdighetene, som videre kan føre til at de kan betegnes som deltakende medborgere.

En annen side ved den deltakende medborgertypen som elevrådet har potensiale til å oppfylle, er hvordan elevrådets oppgave er å jobbe med å forbedre ting rundt seg. Dette ble i drøftingen kalt noe av elevrådets hovedområde. Til tross for dette var det også eksempler i funnene der elevene ikke alltid jobbet så hardt for dette, av ulike grunner. Dermed kan man heller ikke her fastslå noe, annet enn at det ligger et potensial for å oppfylle dette kriteriet ved den deltakende medborgeren.

Det drøftes også rundt hvordan elevrådets naturlige struktur kan bidra til å gi elevene verdifull utbytte i hvordan de skal lede og ta ansvar gjennom formidling av saker og å representere andre. I tillegg kan elevene få verdifull trening i ledelse gjennom roller i elevrådsstyrene, for skolene som benyttet det, eller som nest- og elevrådsleder. Heller ikke her er det en automatikk og en

lovmessighet i at elevrådsrepresentantene sitter igjen med evnen til å lede og ta ansvar, men at det ligger et potensiale der er klart.

Det er vesentlig for oppsummeringen og konklusjonen å repetere at en tar utgangspunkt i idealtyper, hvilket kan være både upresise og generelle trekk av virkeligheten (Swedberg, 2018). Det er viktig å ta hensyn til at det er flere nyanser i dette. For det første kan det variere stort mellom hva elevene lærer. For det andre kan bindes ikke elevene til en form for medborgertype og det tenkes at «sånn blir man». Elevene kan oppfylle medborgerkrav fra alle de tre medborgertypene samtidig og grensene er flytende. For eksempel er at det kan antas at elevene kan få et utbytte som ligner mest på den deltakende medborgeren. Allikevel skal det sies at en deltakende medborger også kan sitte igjen med samme kunnskap om valg, stemmegivning og demokratiske ferdigheter som den personlig ansvarlige borgeren.

Hovedpoenget er at medborgertypen som *kan* utvikles gjennom elevrådsarbeidet er mer enn stemmegivning og lovlydighet, hvilket samsvarer bra med den deltakende medborger. Med utgangspunkt i at *hva elevene gjør, det lærer de*, slik Westheimer argumenterte for, så er det et viktig poeng å se på hva skolene legger opp til. Dersom de legger opp til et elevrådsarbeid for elevene får medvirkning, jobber med saker de interesserer seg for og jobber slik at de kan utvikle demokratiske ferdigheter (gjennom stemmegivning, skriving av appeller, argumentering), så er sjansen større for at elevene lærer nettopp dette. Dersom det tas snarveier og lettvinde løsninger, kan elevenes utbytte preges av dette.



## 7. Bibliografi

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind, *Kjønn og fortolkende metode* (ss. 287-319). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, ss. 191-215.
- Børhaug, K. (2006). Mission impossible? School level student democracy. *CITIZENSHIP, SOCIAL AND ECONOMICS EDUCATION*, ss. 26 - 41.
- Børhaug, K. (2007, 11 22). *BORA - UiB*. Hentet fra Oppseding til demokrati Ein studie av politisk oppseding i norsk skule: <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Børhaug, K. (2008). Elevrådet som politisk oppseding. *FoU i praksis*, ss. 7-24.
- Børhaug, K. (2017, 09 28). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, s. 18.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning - democratic education for a human nature*. Colorado, USA: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy : a comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen, & H. Biseth, *MÅ vi snakke om demokrati?* (ss. 25-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blix, B. H. (2017). Narrativ: store og små, og på ulike nivå. I R. Sørly, & B. H. Blix, *Fortelling og forskning* (ss. 47-62). Stamsund: Orkana akademisk.
- Breivaga, K. R., Rangnes, T. E., & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. R. Breivaga, & T. E. Rangnes, *Demokratisk danning i skolen* (ss. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bungum, B., & Buland, T. (2009). *Tid for elevmedvirkning? En undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler*. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2016). *Utbildning, demokrati og medborgerskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dei, G. J. (2013). Democratic Education, Thinking Out Differently. I A. A. Abdi, & P. R. Carr, *Educating for Democratic Consciousness* (ss. 50-67). New York: Peter Lang.
- Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *Elementary School Teacher* 4, s. 193-204.
- Dewey, J. (1922). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2008). I J. A. Boydston, *The later works of John Dewey* (ss. 217-237). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Douglas, M. (2017). Fortellinger om vold og overgrep fra et tysk samfunn i Chile: etnografi og narrativ forskning. I R. Sørly, & B. H. Blix, *Fortelling og forskning* (ss. 143-156). Stamsund: Orkana forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elev- og lærningombudene i Norge. (2017, August). *Elevombud.no*. Hentet fra Elev- og lærningombudene: <https://elevombud.no/public/assets/images/Håndbok-for-elerådskontakt-2017-Oslo.pdf>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven - hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, A. (2004). Internasjonale forpliktelser og demokrati. I K. Midgaard, & B. E. Rasch, *Demokrati - vilkår og virkninger* (ss. 349 - 374). Bergen: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, inc. Publishers.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hareide, B. (1972). *De første elevrådene i Norge*. Oslo: Aschehoug.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Seland, I. (2018). Ungt Medborgerskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, ss. 7-27.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press.

- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2016). *Unge Medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge Medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kalleberg, R. (2015, nr.4). Ytringsfrihet, demokratiteori og demokratiet som uferdig prosjekt. *Sosiologi i dag*, ss. 11-17.
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 85-102). Oslo: Unipub.
- Kokkersvold, E. (2010). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I E. Arntzen, & J. Tolsby, *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (ss. 93-112). Lillestrøm: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Makinen, T. (2017, Desember 14). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, ss. 66-77.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009, Februar 13). *Regjeringen.no*. Hentet fra St.meld. nr. 14 - Internasjonalisering av utdanning: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009, Februar 6). *Regjeringen.no*. Hentet fra Stortingsmelding nr.11 2008-2009: Læreren - rollen og utdanningen: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1?q=demokrati#match\\_1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1?q=demokrati#match_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7 September). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.



- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. (2019, Juni 18). *NSD.no*. Hentet fra Personverntjenester:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/slik\\_vurderer\\_vi..html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/slik_vurderer_vi..html)
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Opplæringsloven*. (1998, Juni 17). Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasch, B. (2004). Innledning. I K. Weigård, & B. Rasch, *Demokrati - vilkår og virkning* (ss. 11-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 81-99). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saglie, J., Winsvold, M., & Blåka, S. (2016, April 25). Ansvarsutkreving i lokaldemokratiet: i eller mellom valg? *Norsk Statsvitenskaplig Tidsskrift*, ss. 59-81.
- Samuelsson, M. (2016, Mai 4). Education for Deliberative Democracy. *Democracy & Education*, ss. 1-9.
- Schmidt Sr., R. (2014, Juli 11). Democratic theory and the challenge of linguistic diversity. *Language Policy*, ss. 395-411.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, K. (2017, September 18). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, ss. 193-207.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, & J. H. Stray, *Demokratisk medborgerskap i skolen* (ss. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.

- Stray, J. H., & Sætra, E. (2019, Januar 31). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opp- læring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, ss. 19-32.
- Strobelt, M. (2018, Juni 27). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 4-18.
- Swedberg, R. (2018). How to use Max Weber's ideal type in sociological analysis. *Journal of Classical Sociology*, ss. 181 - 196.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Udir.no*. Hentet fra Læreplan i elevrådsarbeid:  
<https://www.udir.no/k106/ELR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 11 26). *Udir.no*. Hentet fra Hva er fagfornyelsen?:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Valgdirektoratet. (2019). *Valg.no*. Hentet fra Stemmerett: <https://www.valg.no/valg-i-norge/deg-og-valget/stemmerett/stemmerett/>
- Weigård, J., & Eriksen, E. O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I K. Midgard, & B. E. Rasch, *Demokrati - vilkår og virkninger* (ss. 81-112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?* New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004, Summer). What Kind of Citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, ss. 237-269.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, ss. 28-50.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet*. Oslo: Gyldendal.



# 8. Vedlegg

1 – Godkjenning fra NSD

2 – Intervjuguide

## Vedlegg 1 – Søknad til NSD:

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.07.2020, 22:03



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Masteroppgave - Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

#### **Referansenummer**

427650

#### **Registrert**

20.10.2019 av Tobias Guldhaug Reinli - s234854@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Knut Ove Æsøy, koas@oslomet.no, tlf: 67235136

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Tobias Guldhaug Reinli, Tobiasreinli@gmail.com, tlf: 95215035

#### **Prosjektperiode**

01.08.2019 - 15.09.2020

#### **Status**

09.07.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (3)**

---

##### **09.07.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 09.07.2020.

Vi har nå registrert 15.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen ("mai 2020") ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **29.11.2019 - Vurdert**

Vi viser til endringer registrert 27.11.2019 og 29.11.2019. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **21.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.10.2019. Behandlingen kan starte.

#### **LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2 – intervjuguide:

### Intervjuguide – elevrådsarbeid og medborgerskap

Intervjuguide for semi-strukturert intervju av elevrådskontakter ved fire skoler



| Tema                                       | Intervjuspørsmål  | Notater  |
|--|---|--|
| <p>Elevrådets struktur og organisering</p> | <p><b>Hvem består elevrådet av?</b></p> <p> </p> <p><b>Hvordan velges representanter til elevrådet?</b></p> <p><b>Hva opplever du som elevrådets hensikt?</b></p> <p><b>Hvordan blir elever og elevrådsrepresentanter informert om de mulighetene de har for medvirkning og påvirkning gjennom elevrådet?</b></p>   | <p>Antall representanter?<br/>Struktur, roller og oppgaver i elevrådet?<br/>Lærere involvert?</p> <p>Hvorfor akkurat denne metoden?<br/>Hvem velges?</p> <p>Kunne elevrådet hatt andre oppgaver?</p> <p>Opplæring/innføring i hvordan elevrådet fungerer på skolen?<br/>Innføring i mulighet for påvirkning?<br/>Evt. hvordan skjer opplæringen?</p> |
| <p>Elevrådets saker og medvirkning</p>     | <p><b>Har du noen gode eksempler på at elevrådet har hatt betydning for skolen?</b></p> <p><b>Hvordan avgjøres det hvilke saker elevrådet skal jobbe med?</b></p> <p><b>Hvilke saker er det typisk at elevrådet jobber med?</b></p> <p><b>Hvilke saker får de ikke bidra i?</b></p> <p><b>Tenker du at elevene ved din skole sitter på en reell form for medvirkning?</b></p> <p><b>Gjøres det noe spesielt for at elevene, og ikke bare elevrådsrepresentantene, skal få si sin mening?</b></p> <p><b>Hender det at ledelsen gir elevene medvirkning for medvirkningens skyld?</b></p> | <p>Kommer sakene fra ledelsen eller elevene?</p> <p>Faglig, sosialt?</p> <p>Hvordan evt. kommer disse meningene frem?</p>  |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    |  | Blir elevrådet «tildelt» saker de får bestemme i, slik at de føler på medvirkning, mulighet for deltakelse og at elevrådsarbeidet fungerer? (falsk medvirkning)                              |
| Eleverådets hensikt                | <p><b>Hva anser du som intensjonen ved elevrådsarbeidet?</b></p> <p><b>Hvordan tenker du at elevrådsarbeidet hos dere trener elevene i å lede, ta initiativ og organisere aktiviteter?</b></p> <p><b>Hva tenker du elevene sitter igjen med etter elevrådsarbeidet hos dere?</b></p> <p><b>Opplever du at det er stor forskjell i hva hver enkelt elev lærer gjennom deltakelse og ikke-deltakelse i elevråd?</b></p> <p><b>Gir elevrådet muligheten til å erfare demokrati som noe mer enn et styresett hos dere?</b></p> <p><b>Hva tenker du er forskjellen på demokratiet elevene erfarer i skolen i forhold til i «det virkelige liv»?</b></p> | <p>Kan elevene få bruk for noe av det de lærer i fremtiden?</p> <p>(Dvs. elevrådsrepresentant og ikke-elevrådsrepresentant)</p> <p>Verdier, ferdigheter, kritisk tenkning? Evt. hvordan?</p> |
| Fremtidig deltakelse og motivasjon | <p><b>Hvordan kan elevrådet bidra til å skape politisk mestringstro for elevene?</b></p> <p><b>Legger dere vekt på at elevrådsarbeidet skal oppleves autentisk og aktuelt for elevene? I så fall hvordan?</b></p> <p><b>Hvordan legger dere opp elevrådsarbeidet slik at det oppleves meningsfullt for eleven?</b></p>   | <p>Innebærer tro på egen evne til å argumentere, organisere og presentere.</p> <p>Angår sakene dem? Er det saker de har mulighet til å påvirke?</p>  |