

«Hør på meg nå!»

En casebasert studie om elevers mulighet til demokratisk medvirkning i
skolehverdagen

Øystein Wirak

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2023

Antall ord: [29 447]

i



«Alle barn har rett til å si sine meninger og ha innflytelse i saker som angår dem.»

Artikkel 12 barnekonvensjonen (Redd Barna, u.å.)

Forord

Tenk at fem år har gått så fort, det føles nesten som i går at jeg gikk inn dørene på MF klar til å starte på det jeg trodde var et langt studieløp. Gjennom studieløpet og arbeidet med denne masteren har jeg fått kjent på både glede og frustrasjon. Jeg er takknemlig for all kunnskapen som jeg har tilegnet meg, og også takknemlig for alle personer jeg har vært så heldig å bli kjent med i løpet av studietiden. Tusen takk til dere, studietiden hadde ikke vært det samme uten dere. Men studietiden med MF har også vært preget av frustrasjon, prokrastinasjon og oppgitthet. Tidvis har det følt ut som om jeg aldri kom til å bli ferdig, men nå står jeg altså her, nyutdannet, med en ferdigskrevet master, og kan kalle meg for lektor i samfunnsfag/samfunnskunnskap og KRLE/religion og etikk.

En stor takk må rettes til Nyskolen og alle som er tilknyttet den, denne masteren hadde ikke blitt til hadde det ikke vært for at dere åpnet dørene deres for meg. Jeg satt pris på å få lov til å komme å bli enda bedre kjent med hvordan dere jobber. Fortsett med det arbeidet dere gjør.

Jeg må også takke veilederen min, for å klare å hjelpe meg i mål, takk for gode innspill, god veiledning og at du turte å være ærlig med både meg og oppgaven min. Oppgaven hadde ikke blitt til uten deg.

Takk til min mor og nær familie, mamma, takk for at du korrekturleste oppgaven min, og takk til dere alle for å være gode støttespillere gjennom studietiden.

Takk til alt og alle som har vært med på å gjøre studiehverdagen ved MF Vitenskapelige Høgskole til en uforglemmelig opplevelse.

Til sist ønsker jeg å rette en takk til de ulike styrene som jeg har vært en del av, det er på grunn av dere jeg sitter her med en oppgave om demokrati og medvirkning i skolen. Gjennom samtaler, vennskap, saksgjennomganger, latter, diskusjoner og ulike voteringer har jeg utviklet min lidenskap for demokrati og demokratiske prosesser.

Oslo, mai 2023

Sammendrag

Skolen er en opplæringsarena for demokrati, demokratisk samtale og demokratisk væremåte. Gjennom skolegangen skal elevene ha muligheten til å selv medvirke i skolens demokratiske prosesser samt at elevene skal utvikle kjennskap til hvordan ulike demokratiske prosesser foregår. Inspirert av implementeringen av ny læreplan og tidligere forskning på elevråd og elevmedvirkning, er temaet for denne oppgaven hvordan elevmedvirkning kan aktualiseres i skolen. Formålet med denne oppgaven har vært å vise hvordan Nyskolen gjennomfører elevdemokrati og elevmedvirkning.

Studien er en casestudie som tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk om demokrati, demokratisk medborgerskap, elevråd og elevmedvirkning, samt observasjoner ved Nyskolen med tilhørende feltsamtale og analyse av ulike dokumenter knyttet til skolen. Observasjonene ble gjennomført på skolens saksmøte, barneskolemøte, ungdomsskolemøte og elevrådsmøte.

Hovedfunnene viser at elevdemokrati og elevmedvirkning ikke er det samme, men ved å aktivt praktisere et utvidet elevdemokrati, vil også det påvirke hvordan elevmedvirkning kommer til syne i skolens videre arbeid. Studien viser videre at ved å ha saker i elevdemokratiet som oppfattes som seriøse og ved at man behandler alle tilknyttet skolen med respekt, så vil elevene lettere føle på en trygghet som gjør at man lettere kan ta opp ulike ting som plager en. Studien viser så at for at elevene skal få en god erfaring med demokrati, så er de nødt til å selv medvirke i skolens beslutninger.

Innholdsfortegnelse

«Alle barn har rett til å si sine meninger og ha innflytelse i saker som angår dem.» ...iii

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
1.3	Tidligere forskning	2
1.4	Denne oppgavens struktur	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Definisjoner	6
2.1.1	Demokrati.....	6
2.1.1.1	Liberal demokratifortolkning.....	7
2.1.1.2	Kommunitaristisk demokratifortolkning.....	9
2.1.1.3	Republikansk demokratifortolkning	11
2.1.2	Demokratisk medborgerskap.....	12
2.1.2.1	Citizenship og citizen.....	13
2.1.3	Dimensjoner ved medborgerskapet	14
2.1.4	Medborgerskap som status	14
2.1.5	Medborgerskap som rolle	18
2.2	Utdanning til demokrati og medborgerskap	18
2.3	Elevråd.....	20
2.4	Elevmedvirkning	22
2.4.1	Dialogbasert elevmedvirkning	24
3	Metode.....	25
3.1	Fra ide til gjennomføring	26
3.2	Gjennomføring.....	28
3.3	Fra gjennomføring til tekst	31
3.4	Forskningsetikk	33

3.5	Forskningskvalitet	36
4	Analyse.....	39
4.1	Demokratiforståelsen til de ansatte ved Nyskolen	40
4.2	Demokratiet ved Nyskolen	46
4.3	Elevrådet.....	53
4.4	Demokratisk elevmedvirkning	55
5	Drøftende avslutning	60
5.1	Direkte, deltakende og samlende demokrati.....	61
5.2	Saksgjennomgang og opplyste elever.....	63
5.3	Medvirkning handler om mer enn bare å komme med egen ytring.....	65
6	Litteratur.....	68
7	Vedlegg	74
7.1	Informasjonsskriv Nyskolen.....	74

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Elevmedvirkning er et ideal for skolen som stadig er oppe til debatt og blir aktualisert i skolepolitikken. Ved innføringen av overordnet del i 2020, ble det også lansert noen konkrete mål for elevmedvirkning. Elevmedvirkning kommer til syne i kapittel 1.6 Demokrati og medvirkning og 3.1 Et inkluderende miljø. Begrepet medvirkning og elevmedvirkning kommer til syne på ulike måter i overordnet del, i definisjonene som ligger til grunn har man både en definisjon som baserer seg på demokratisk tilnærming (1.6, s. 9) og en mer åpen tilnærming som baserer seg på arbeidet i skolen (3.1, s. 16)

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Basert på disse to utdragene så kan man lese at elever både skal medvirke i skolens demokratiske arbeid, men også det at man medvirker til fellesskapet. Som både kommende lektor i den norske skole, men også en som har viet mye av livet til å sitte i ulike styreverv, synes jeg det er interessant å drøfte elevenes rolle i praktiseringen av demokrati og medvirkning i skolen. For å kunne gå dypere inn i praktiseringen har jeg vært i feltarbeid på en skole, og denne masteroppgaven drøfter hvordan en skole aktivt benytter seg av demokratiet som læremiddel, og hvordan denne skolen også praktiserer elevmedvirkning. Skolen det er snakk om er Nyskolen i Oslo. Grunnen til at jeg har valgt akkurat Nyskolen, er at dette er en skole med spesielt fokus på demokrati og elevmedvirkning. Jeg vil si mer om utvalg av case i metodekapittelet. Der vil jeg også forklare hvorfor jeg har valgt ikke å anonymisere skolen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan en konkret skole forholder seg til elevdemokrati og elevmedvirkning. Siden det er to ulike fenomen ved en skole jeg ønsker å forske på, gjorde det at problemstillingen min inneholder begge tingene jeg ønsker å forske på. Dette har gjort at problemstillingen min blir:

«Hvordan gjennomføres elevdemokrati og elevmedvirkning på Nyskolen?»

I denne problemstillingen er det mange ting som kan trekkes inn, knyttet til primært fire fokusområder. Det er også disse fire fokusområdene som danner grunnlaget for mine forskningsspørsmål:

1. Hvilken demokratiforståelse har de ansatte ved Nyskolen?
2. Hva kjennetegner demokratiet ved Nyskolen?
3. Hvordan fungerer elevrådet i møte med det direkte demokratiet ved Nyskolen?
4. Hva er elevmedvirkning, og hvordan praktiserer Nyskolen dette?

På bakgrunn av disse forskningsspørsmålene så mener jeg at jeg både har spisset studien, men også gjort et bredt nok materiale til å faktisk kunne svare på min problemstilling. Mitt siste forskningsspørsmål skiller seg litt fra de andre, for i dette forskningsspørsmålet kommer jeg til å skrive mer om medvirkning og mindre om demokrati. Det er allikevel viktig å påpeke at disse to fenomenene nødvendigvis er relatert til hverandre.

1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg presentere noe av den tidligere forskningen som finnes på feltet. Det foreligger en god del forskning på temaene demokrati i skolen, demokratisk medborgerskap, og utdanning til demokrati. På samme tid foreligger det noe mindre forskning på tematikkene elevråd og elevmedvirkning. Jeg ønsker å trekke frem denne delen av forskningslitteraturen i de kommende avsnittene, fordi det er denne litteraturen som ligger tettest på det jeg selv skal forske på i denne avhandlingen. En god del av forskningen som ligger til grunne for tematikken elevråd er tidligere masteroppgaver. Dette er noe jeg kommer til å påpeke når jeg benytter meg av dem senere i oppgaven.

I 2009 gjennomførte SINTEF et forskningsprosjekt som handlet om medvirkningskraften til elevrådene. Denne rapporten kom som et bestillingsverk fra elevorganisasjonen og hadde som formål å finne ut to ting: 1) hva elevrådene har innflytelse over og på hvilken måte elevrådets standpunkt blir tatt med i avgjørelser på skolen, og 2) hva er suksessfaktorer for å drive et velfungerende elevråd gjennom det å oppnå elevdemokrati? Denne rapporten trakk frem at elevdemokrati og elevmedvirkning oppleves som to ulike ting, og elevmedvirkningen foregår heller i klasserommet enn i elevrådet (Buland, 2009).

Også masteroppgaven til Trude Michelsen (Michelsen, 2006), ønsket å se nærmere på hvorvidt elevrådene faktisk har en reell medvirkningskraft på skolen. I studien sin løfter Michelsen frem at kontaktlærere for elevrådet har veldig mye og si for hvor velfungerende et elevråd er. Michelsen trekker også frem at den reelle medvirkningskraften til elevrådene synes å være liten, da elevrådene i stor grad arbeider med sosiale aktiviteter på skolen og har liten til ingen påvirkningskraft når det kommer til utformingen av det faglige opplegget ved skolen. Som en konklusjon trekker Michelsen frem Deweys teorier om demokrati og utdanning, og sier at det ikke ser ut som om flere av kjennetegnene til Dewey er til stede, noe som kan føre til at elevrådsarbeidet fremstår retningsløst og i liten grad bidrar til demokratisk arbeid.

Kjetil Børhaug har publisert en forskningsartikkel om tematikken elevråd (Børhaug, 2007, 2008). Der forsker han på hvorvidt elevrådene i Norge er demokratiske eller ikke. Kjetil Børhaug konkluderer i denne artikkelen med at selv om elevrådene gjør mye verdifullt arbeid på skolene de er tilknyttet, så kan de ikke bli regnet som demokratiske i henhold til Robert Dahls kriterier for hva et demokrati innebærer.

Martine Harjo har publisert to ulike forskningsartikler som omhandler tematikken elevråd og elevrådets mulighet til medvirkning (Harjo, 2019, 2020). Den ene er hennes masteroppgave (2019) og den andre er en forskningsartikkel (2020), som også baserer seg på funnene fra hennes datamateriale fra masteroppgaven. I masteroppgaven har Martine Harjo forsket på hvordan elevrådet praktiseres og i hvilken grad elevrådets ulike formål og funksjoner oppfylles. Harjo gjorde en casestudie på to skoler, en ungdomsskole og en videregående skole. Konklusjonen i hennes masteroppgave er at elevrådene i liten grad fungerer som en arena for reelt elevdemokrati, men at elevrådene kan fungere som grunnlag for opplæring i demokratiske prosesser.

I forskningsartikkelen fra 2020 ser Harjo på hvorvidt elevrådene er demokratiske og fungerer som et reelt skoledemokrati. I denne artikkelen viser Harjo igjen til sin egen forskning som viser til at elevrådene ikke fungerer som et optimalt skoledemokrati. Harjo løfter også frem ulike metoder man kan bruke for å få et mer fungerende skoledemokrati, noen av metodene som Harjo (2020) trekker frem er det at elevdemokratiet eller elevrådsarbeid burde komme på timeplanen, slik at hele elevmassen kunne få muligheten til å delta i skoledemokratiet.

Masteroppgaven til Tobias Guldhaug Reinli (Reinli, 2020) tar for seg følgende forskningsspørsmål: Hva slags medborgertyper kan elevrådsarbeidet bidra til å utvikle? I denne oppgaven blir vi som lesere presentert for ulike medborgertyper, og Reinli trekker frem at elevrådsarbeid kan danne grunnlag for utvikling av det han kaller for den deltakende medborgertypen. Dette trekker han frem fordi i studien sin så løfter Reinli frem ulike oppgaver i form av arrangering og organisering som bygger på denne idealtypen for medborger. Men Reinli trekker også frem at dette er en idealtipe for medborger, noe som betyr at det ikke er sikkert at alle danner denne formen for medborgerskap.

Boken til Sunniva Sandanger og Martin Johannessen (Sandanger & Johannessen, 2021), er kanskje den som skiller seg mest fra de andre overnevnte. Dette er nemlig ikke forskning på den samme måten. Dette er en bok som er ment for ulike skoler og handler om hvordan de ulike skolene kan legge til rette undervisningen for å få inn mer elevmedvirkning i skolehverdagen. I boken blir vi presentert for temaer som elevmedvirkning i undervisningen, elevmedvirkning i vurderingen og elevmedvirkning som virkemiddel for demokratisk skolehverdag. En grunn til at denne boken har vært betydningsfull i mitt arbeid er at Sandanger og Johannesen begge jobber på Nyskolen. Boken er slik sett nyttig for å forstå litt om det pedagogiske tankegodset som ligger bak praktiseringen av demokrati og elevmedvirkning i Nyskolen.

1.4 Denne oppgavens struktur

Det neste kapitlet legger grunnlaget for denne oppgavens teoretiske rammeverk. Dette kapitlet er todelt. Jeg vil i starten forsøke å gi en teoretisk innsikt i begrepene demokrati, og demokratisk medborgerskap, før jeg i del to aktualiserer disse begrepene inn i skolesammenheng. Der vil jeg fokusere på hva utdanning til demokrati og medborgerskap er, hvordan elevråd praktiseres og til sist hva elevmedvirkning er.

I kapittel tre vil jeg presentere og reflektere over de ulike valgene som er tatt i forbindelse med innhenting og bearbeiding av datamaterialet. Før jeg videre går igjennom de ulike etiske utfordringene, jeg som forsker støtte på under denne studien. Til sist vil jeg vise denne studiens kvaliteter og begrensinger.

I kapittel fire presenterer jeg de viktigste funnene fra datamaterialet mitt i henhold til forskningsspørsmålene mine. I kapittel fem kommer jeg til å drøfte funnene som ble presentert i kapittel fire i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel to. I dette kapittelet vil jeg også presentere refleksjoner og videre utsyn.

2 Teori og tidligere forskning

Demokrati og medborgerskap er to av nøkkelbegrepene i min oppgave. Det er derfor viktig å presentere definisjoner av disse begrepene. Jeg kommer til å presentere flere ulike definisjoner, se på hva det er de inneholder, utforske likhetstrekk og forskjeller. Videre kommer jeg til å gå grundigere gjennom ulike modeller som finnes innen demokratiforskning, før jeg tar for meg ulike dimensjoner av hva det vil si å være en demokratisk medborger. Til sist, etter å ha gått gjennom de ulike begrepene demokrati og medborgerskap, skrevet om de ulike modellene for demokratiforskning, og aktualisert de ulike dimensjonene for demokratisk medborgerskap, kommer jeg til å trekke all denne kunnskapen inn dit hvor hovedvekten av oppgaven min kommer til å ligge, nemlig inn mot skolen og elevdemokratiet. Der vil jeg ta for meg tidligere forskning rundt tematikken elevers påvirkning på egen skolehverdag. Mye av forskningen jeg kommer til å presentere har mye vekt på elevrådet som et organ i skolen, og dermed også elevenes mulighet til medvirkning til egen.

En av grunnene til at jeg ønsker å fokusere på elevdemokrati er at demokrati og medborgerskap har fått en mer sentral plass i skolen etter innføringen av læreplanen LK20. Dette synliggjøres ved at tematikken demokrati og medborgerskap er tatt inn som et tverrfaglig element i verdidokumentene som til grunn for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del er det valgt ut tre temaer, og disse tre er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse tre temaene skal man kunne se elementer av i relevante fag, i tverrfaglige emner, og også i driften av skolen, og sammen har de som mål å skape engasjement rundt tematikken. Innenfor hvert av disse temaene har man ulike områder som er viktig, og innenfor demokrati og medborgerskap, handler delmålene om

å gi elevene muligheten til å forstå demokratiets forutsetninger og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser.

2.1 Definisjoner

2.1.1 Demokrati

Demokrati er et begrep som kommer fra de greske ordene demos (folk) og kratos (styre). Når man oversetter disse begrepene over til norsk får man begrepet folkestyre, og med det også en generell forståelse av begrepets betydning. Det er folket som skal styre, og ikke en enkeltperson. Men er demokrati kun at folket skal styre, eller ligger det noen andre prinsipper bak?

Heldal (Heldal, 2011, s. 22) trekker frem to begreper som er sentrale innenfor demokrati og demokratiforskning, disse begrepene er likhet og frihet. Heldal trekker frem at frihet er en demokratisk verdi og et prinsipp som handler om at alle borgere, skal ha de samme kollektive rettighetene. På samme måte blir begrepet likhet også knyttet opp til at alle skal ha de samme rettighetene, men her handler det mer om at alle har rett til å danne politiske fellesskap, stemme ved valg, at man har en juridisk likhet, at ingen skal dømmes ulikt for samme handling, og at man har muligheten til å kunne ytre seg fritt om det man vil. Heldal trekker altså frem at demokrati er et folkestyre, hvor alle borgerne blir møtt på likt grunnlag med frihet til å ta egne valg.

En annen definisjon av hva demokrati er kan vi lese hos den amerikanske politiske filosofen Carl Cohen, her sitert av Trond Solhaug i boken «Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen» (Solhaug, 2021, s. 33), «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem». Som vi kan se av denne definisjonen, handler demokrati om at folket skal ha muligheten til å delta aktivt i samfunnsdebatten, før de tar valg og beslutninger som gjelder dem.

En tredje definisjon av hva demokratiet er, kan man finne hos den amerikanske filosofen John Dewey. Denne definisjonen er kanskje den som skiller seg mest fra de to andre, men den er viktig når jeg skal skrive om hva utdanning til demokrati. Dewey, (Sætra, 2021, s. 333), trekker frem at «demokratiet er mer enn det maskineriet som er de politiske høyborger som Stortinget, Kongressen eller rådhuset, demokratiet er noe mer enn bare en politisk styreform,

det er primært en måte man lever sammen på i en felles forståelse kommunisert utad.» Med dette trekker Dewey frem at som mennesker bor vi sammen i ulike fellesskap, på grunnlag av at vi har noe til felles, og dermed får noe felles å kommunisere om. På denne måten er ikke demokratiet begrenset til stedene der de politiske avgjørelsene blir tatt. Demokratiet er møtene og samtalene mellom mennesker som lever sammen i samfunn.

I boken sin løfter Heldal (2011) frem den siste store demokratiutredelsen som ble gjort i Norge, og i denne undersøkelsen kom det frem at demokratiet i stor grad kan kategoriseres inn i fire ulike fortolkningsrammer: 1) Demokratiet som statsform med folkestyre, 2) Demokratiet som rettigheter og rettsstat, 3) Demokratiet som aktiv deltakelse, og 4) Demokratiet som et felles verdigrunnlag. Av disse punktene kan man si at de to første punktene handler om demokratiet som styreformen representativt demokrati, hvor en enkelt innbygger bruker sin stemmerett for å stemme på politikere og partier som borgeren mener passer overens med egne politiske interesser og politisk overbevisning. Tradisjonelt er det også de to første punktene som blir trukket frem som de viktigste kjennetegnene med demokratiet, men i senere tid har også de to siste blitt sett på som viktige for å forstå hva demokratiet er. Heldal trekker frem at skolen er et viktig organ for utøvelse av de siste punktene. Og de to siste punktene krever også mer av deg som et enkeltindivid. De handler nemlig om hvilken rolle du har som enkeltperson i et demokrati (Heldal, 2011, s. 26–28).

I de forrige avsnittene, prøvde jeg å kartlegge noen av de mange begrepsforståelsene av demokrati som finnes, videre kommer jeg til å gå enda dypere inn i tre ulike forståelseshorisonter man kan fortolke demokrati inn i. Jeg vil skrive om liberale demokratifortolkninger, kommunitaristiske demokratifortolkninger og litt om republikanske demokratifortolkninger. Disse tre fortolkningsteorier er valgt fordi de alle sammen representerer ulike former for demokrati, og man finner spor av alle tre demokratifortolkningene i skole- og elevdemokratiet. Jeg vil skrive mer om hvordan dette påvirker skolehverdagen under deloverskriften 2.2 *Utdanning til demokrati og medborgerskap* senere i kapitlet.

2.1.1.1 Liberal demokratifortolkning

Den politisk-filosofiske retningen liberalismen baserer seg på individets ukrenkelige verdi. Enkelt-individer skal ha muligheten til å kunne leve sine egne liv, uten hensyn til hva

andre måtte mene. Måten man kan leve sine egne liv best mulig på, er ved at man ofte innenfor liberale demokratier har en stor vekt på individuelle rettigheter og friheter (Heldal, 2011, s. 32). To sentrale begreper innenfor en liberal demokratifortolkning er likestilling og frihet. Mennesker skal behandles likt og man skal ha friheten til å både utøve og utrykke sin politiske eller religiøse oppfatning (Roth, 1996, s. 44). Heldal har trukket frem noen hovedmomenter med liberalismen. Dette er at liberalismen er individorientert, de er opptatt av ulike rettigheter, det skal være en klar grense mellom hva det er som er privat og hva det er som er offentlig, den er opptatt av rettigheter for innbyggerne og nøytralitet når det kommer til religion og politikk, Det skal være en pluralitet, mennesker trenger ikke nødvendigvis ha en felles referanseramme, og det skal være et mangfold av meninger og muligheter. Basert på at et liberalt demokrati i størst mulig grad skal sikre individuelle rettigheter til innbyggerne sine, kan man også si at i det ideelle liberale demokratiet merker du som innbygger nesten ikke at staten er til stede. Staten på den andre siden skal heller ikke operere på en måte som innskrenker den individuelle rett til individuelle rettigheter.

En sentral liberal teoretiker er den amerikanske filosofen John Rawls, og hans teori om rettferdighet som rimelighet er et viktig verk i den liberale tradisjonen. I denne teorien diskuterer han kjernespørsmålene knyttet til hvordan et demokrati skal organiseres, og vektlegger spørsmål som sivile rettigheter, rettferdig fordeling, hvor grensene for individuell frihet går overfor staten, og hvordan økonomiske ulikheter skal utjevnes (Heldal, 2011, s. 34). Noen viktige ting fra teorien om rettferdighet som rimelighet er etableringen av en sosial kontrakt mellom samfunnsborgere og det samfunnet de er en del av. Denne kontrakten er en forpliktelse til å være solidariske med de institusjonelle ordningene som ivaretar det enkelte individ. Dette betyr at man ønsker å fortsette å ta vare på institusjoner som ivaretar friheten til hver enkelt innbygger (Heldal, 2011, s. 34–37).

Rawls mener at demokratiet må sees på som et rettferdig samarbeidssystem, basert på ideen om en offentlig begrunnelse og ideen om fornuftig pluralisme. Når Rawls trekker frem at demokratiet må sees på som et rettferdig samarbeidssystem, så trekker han frem at dette baserer seg på to forutsetninger. Den ene er det at mennesket er frie og likeverdige, og den andre er at samfunnet effektivt reguleres av en offentlig rettferdighetsoppfatning. Denne rettferdighetsoppfatningen skal, ifølge Rawls, være institusjonalisert i samfunnet, og skal bestå av samfunnets lover, regler og domstoler. Rawls trekker frem at rettferdighetsoppfatningen ikke

skal tas for gitt av borgerne, men skal være et system som de aller fleste kan enes om. Borgerne er kjente med de ulike prosedyrene, og alle blir behandlet likt overfor loven og har de samme rettighetene. På denne måten kan liberalismens grunnsteiner frihet og likhet, bli legitimert i samfunnet (Heldal, 2011, s. 36). Ideen om en offentlig begrunnelse kommer fra forutsetningen om en offentlig rettferdighetsoppfatning. Tanken er at en offentlig rettferdighetsoppfatning skal fungere som en ramme for hvordan innbyggerne oppfører seg mot hverandre. Samarbeidet borgerne imellom er avhengig av at man har et institusjonalisert rettssystem som oppleves som rettferdig av borgerne som bor i landet (Heldal, 2011, s. 37). Den siste ideen som Rawls trekker frem som viktig er den han kaller for ideen om fornuftig pluralisme. Ifølge Rawls er dette en ide som baserer seg på at mennesker tar avgjørelser basert på offentlige rettsoppfatninger, og ikke på moralsk doktrine. En offentlig rettsoppfatning er den offentlige oppfatningen og forståelsen mellom innbyggerne av deres politiske rettferdighet. Og en moralsk doktrine er ulike kulturelle overbevisninger, kulturen man har vokst opp med. Kort sagt betyr altså en ide om fornuftig pluralisme at dersom borgerne i et samfunn skal klare å leve sammen, så kan ikke de offentlige avtalene være basert på ulike kulturelle oppfatninger. Rawls trekker frem at for at samfunnet skal leve sammen, så er man avhengige av en forståelse av politisk rettferdighet. Denne rettferdigheten hevder Rawls ikke kommer til syne når man benytter seg av en moralsk doktrine, det at man trekker sine kulturelle behov inn i den offentlige debatten.

Både Roth (1996) og Rawls trekker frem at mennesket er et sosialt vesen, men innenfor demokratiet skal ikke fellesskapene være avgjørende. Rawls hevder at demokratiet ikke er ett fellesskap, men inneholder mange. Demokratiet skal bygges på ideer og ikke fellesskapene som menneskene er en del av. Fellesskapene som mennesker tilhører er en del av den private sfære, og skal ikke blandes med det offentlige. Rawls trekker frem at det er mennesket selv som skal være det primære subjektet, ikke fellesskapet av individer (Heldal, 2011, s. 36). I liberalismen mener man at den menneskelige fornuft ikke bare en passiv gjenspeiling av sosiale gruppefellesskap, noe man kan få inntrykk av i kommunitarismen (Roth, 1996, s. 46).

2.1.1.2 Kommunitaristisk demokratifortolkning

En kommunitaristisk demokratifortolkning er ikke en konkret fortolkning av demokratiet, men den omhandler ulike demokratitradisjoner (Vetlesen, 1996, s. 15). Den kommunitaristiske fortolkningen kom som en reaksjon på liberale teorier, og deres ankepunkt mot liberale tenkere er at de underkjenner fellesskapsdimensjonen i samfunnspolitiske

spørsmål. I dette ligger det en tanke om at fellesskapet og forpliktelsene man har til fellesskapet blir nedprioritert, når enkeltindividets frihetsideal fremstilles som kjernen i demokratiet. Heldal trekker frem at ordet kommunitarisme kommer fra det engelske begrepet *community*, som på norsk kan oversettes med samfunn eller fellesskap. I dette ligger det at man innenfor kommunitarismen jobber for de kollektive fellesskapsprosessene, og er opptatte av å prøve å finne felles referanserammer (Heldal, 2011, s. 29). Vetlesen (1996) trekker frem at kommunitarismen kan bli oppfattet som konservativ av liberale teoretikere. Dette er fordi de mener kommunitarismens idealer er at man ønsker å fjerne seg fra oppfatningen av det moderne mennesket. Et menneske som ifølge liberale forskere har som mål og selv finne ut av hvem det er slik at hver enkelt kan leve slike liv. Vetlesen trekker frem at kommunitarismen sier at det er vanskelig å fjerne seg fra alle sine fellesskap. Et menneske er for eksempel født inn i en familie, og vokst opp i en kultur. Begge disse eksemplene er ting Vetlesen er vanskelig å gjerne seg helt fra.

Dette er også noe som Roth (Roth, 1996, s. 47), viser til. Han trekker frem at gruppefellesskapene kan føre til at samfunnet blir oppfattet som ekskluderende, tradisjonelt og intolerant, og i verste fall kan dette føre til en form for gruppeegoisme. Hvor en gruppe føler de er bedre enn den andre. På den andre siden trekker Roth frem at mennesker bør få utvikle sine egne liv innenfor rammene av sosiale fellesskap hvor gjensidighet og tillit kan utvikles. Roth skriver at det kommunitære samfunnsidealet gir uttrykk for en drøm om et personlig og sivilisert samfunn der vennsksapsrelasjonene utgjør den naturlige målestokken for menneskelig kontakt. På denne måten kommer kvaliteter som solidaritet, gjensidighet, humanitet og tillit tydeligere frem i samfunnet. Som nevnt tidligere er ikke kommunitarismen en bestemt politisk-filosofisk retning, men en samlebetegnelse på en rekke ulike retninger. Det er allikevel mulighet å se noen fellestrekk.

Noen av fellestrekkene man kan se innenfor kommunitarismen er at kommunitarismen er fellesskapsorientert, fellesskapet settes høyere enn enkeltindividet. Et annet ideal er at man innenfor kommunitarismen er opptatte av ulike forpliktelser overfor både andre mennesker, men også forpliktelser til staten. Staten står sterkt innenfor kommunitarismen, og dette kan gjøre at det er en uklar skillelinje mellom det offentlige og det private. I kommunitarismen er man opptatte av moraler og dyder, og både disse, og samfunnet ellers skal bygge på en felles (ofte kulturell) referanseramme slik at man danner en enhet. Videre kan man se at mange av

kommunitarismens retninger henter inspirasjon fra Aristoteles og tanken om et direkte demokrati-ideal fra antikkens Hellas (Heldal, 2011, s. 29–30). Heldal trekker videre frem at det er nettopp det direkte demokratiet som blir sett på som et ideal i et kommunitaristisk syn.

Videre trekker Heldal (2011) frem at kommunitarismen har to idealer i tillegg til rettferdighet og likhet, nemlig fellesskapet og solidaritet. Disse to idealene skal komme til syne igjennom undersøkelse for å kartlegge hvilke praksiser og oppfatninger som finnes i ulike samfunn. Ved at man kartlegger hvilke praksiser og ulike oppfatninger som finnes i ulike fellesskap kan man også etablere verdisamfunn. Kommunitaristene skal senere bygge samfunnet tilpasset de ulike verdisamfunnene. Roth (1996) trekker frem at et slikt verdisamfunn er for eksempel våre religiøse fellesskap, våre profesjonelle fellesskap og våre politiske fellesskap.

2.1.1.3 Republikansk demokratifortolkning

De to fortolkningene som jeg til nå har skrevet om, er en som handler om individets rett til frihet, og en som handler om fellesskapet. Det finnes i midlertidig en demokratifortolkning som er en slags mellomting mellom disse. Denne formen kalles gjerne en republikansk demokratifortolkning. Likhetene mellom republikanismen og liberalismen er mange, men en av hovedforskjellene ligger i begrepet om frihet. Innenfor republikanismen ser man på frihet som at man er fri fra vilkårlig makt (Borchgrevink, 2022, s. 46). Innenfor republikanismen blir vilkårlig makt beskrevet som en makt som springer ut ifra viljen og som kan ramme tilfeldig, med andre ord at man blir underlagt andres vilje. Borchgrevink trekker også frem at en leder som styrer etter lover og regler som fellesskapet har blitt enige om er ikke en vilkårlig leder, derimot blir en leder som arver sin maktposisjon basert på fødsel beskrevet som et tilfelle av vilkårlig makt (Nilsen, 2022, s. 26). Hva skal til for å bli fri fra vilkårlig makt? Nilsen (2022) trekker frem at det handler om at staten skal være åpen for talent, slik at de dyktigste, dydigste og mest ærefulle av borgerne skal ha muligheten til en innflytelse på det offentlige livet, slik at man kan skape gode levevilkår for alle. Innenfor republikanismen vil en opplyst kultur med frie medborgere i en fri stat, tilsi at alle borgerne er trygge på seg selv og tør å si sin mening fordi de har tillit til fellesskapet og sine muligheter i det.

Et ideal som står sterkt innenfor republikanismen er begrepet myndig medborgerskap. I dette begrepet ligger det at en myndig person er en person som er fri og selvstendig, uten å være

avhengig av en annen person eller et annet forhold. Nilsen trekker også frem at utdanning er helt sentralt for at man skal klare å bli myndiggjort. Nilsen trekker dessuten linjer tilbake til den antikke greske filosofen Epiket, som ble født som slave, men klarte å arbeide seg til å bli en fri borger. Epiket er kjent for sitatet: «*Vi bør ikke tro på de mange som sier at bare frie mennesker skal ha utdanning. I stedet bør vi tro på filosofene som sier at bare de utdannede er frie.*» Både gjennom dette sitatet, og også sentralt i republikanismen, kan man se en sammenkobling mellom utdanning og frihet er to sider av samme sak. For ved å få utdanning øker man sine egne kunnskaper, man lærer samfunnsånd og lærer å utøve en plikt for å være en fri borger (Nilsen, 2022, s. 27).

Som vi kan se har man innenfor republikanismen både tilfeller av at det enkelte individet skal ha muligheten til å leve sine egne, frie liv, men man har også arbeidet seg opp en tillit til fellesskapssamfunnet hvor det er knyttet en stor forventning til at du som medborger benytter deg av pliktene du har som medborger. Republikanismen fremstår som en mellomting mellom liberalismen og kommunitarismen (Nilsen, 2022, s. 25–28).

2.1.2 Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et begrep som er satt sammen av to forskjellige begrep: demokrati og medborgerskap. I kapittelet over har jeg forsøkt å redegjøre for ulike demokratitradisjoner, denne delen vil ta for seg hva medborgerskap er. I likhet med demokrati, finnes det ulike definisjoner av hva et medborgerskap er. Den britiske sosiologen T.H. Marshall, er en av dem som har kommet med en definisjon av begrepet. I sitt essay *Citizenship and Social Class*, definerer han begrepet medborgerskap som en status som blir gitt til dem som er fullverdige medlemmer av et fellesskap, eller et samfunn. Han trekker videre frem at alle som har tittelen medborger blir regnet som like med tanke på deres rettigheter og plikter som hører til statusen. (Marshall, 1992, s. 18).

Den andre definisjonen av medborgerskap som jeg ønsker å trekke frem liberalismen sin. Innenfor liberalismen står individets frihet sterkt, og Solhaug (Solhaug, 2021, s. 53) trekker frem definisjonen til P.H. Schuck fra 2002. Der skriver han at en definisjon av et liberalt medborgerskap kan oppsummeres i at «det er en institusjonalisering av medborgerskap, hvor den viktigste verdien er å maksimere individets frihet.» Denne definisjonen baserer seg på at det skal finnes universelle rettigheter som ligger til grunn for at hvert enkelt individ skal kunne

være så frie som mulig. Men, ved at man innenfor liberalismen har et høyt ideal om frihet gjør dette at politiske forpliktelser overfor et større politisk fellesskap blir nedprioritert. Emil Sætra (Sætra, 2022, s. 19) trekker i sin doktorgrad frem denne diskusjonen. Han nevner at tanken om liberalt medborgerskap kan spores tilbake til antikkens Roma, og hvordan okkuperte landområder fikk et sikkerhetslovverk som skulle beskytte hver enkelt innbygger, i stedet for å aktivt delta i utførelsen av lovverket. Sætra trekker også frem at man innen en liberal tradisjon stort sett behandler medborgerskapet som en politisk status som gir innbyggerne visse rettigheter. Denne friheten blir også regnet som et negativt konsept, da friheten handler om å beskytte den enkeltes frihet mot grunnløs innblanding, fra enten myndigheter eller andre frie mennesker.

En tredje definisjon av hva medborgerskap er kan man lese i den republikanske modellen. Nilsen (2022, s. 25–28) trekker frem at de viktigste idealene innenfor republikansk demokratitenkning er frihet, og aktiv deltakelse. Man skulle ha friheten til å ta egne valg, uten å være underlagt noen andre. Når det kommer til medborgerskapet innenfor republikanismen bygger man opp under idealet om at alle frie personer også tar myndige valg. Myndige valg er valg som er tatt til det beste for fellesskapet, og ikke av en vilkårlig leder, som ofte handler ut fra egne interesser. En republikansk medborger er dermed en fri borger, som har vokst opp til å ta rasjonelle valg som er til det beste for flertallet, og ikke bare for en selv.

En fjerde definisjon for medborgerskap, finner vi hos Heldal (2011, s. 14), men i motsetning til definisjonene nevnt over, benytter Heldal seg av demokratisk medborgerskap som definisjon. Heldal trekker frem at demokratisk medborgerskap spiller på rollen man har som medborger og trekker frem at et demokratisk medborgerskap handler om mer enn det det klassiske begrepet medborger gjør. Ved å delta i et demokratisk medborgerskap har man en aktiv deltakelsesdimensjon. Heldal trekker frem at et demokratisk medborgerskap vil handle om den rollen man utfører i møte med andre, uavhengig av om man har statsborgerskap eller ei.

2.1.2.1 Citizenship og citizen

Innen fagfeltet demokrati og medborgerskapsforskning benytter man seg ofte av det engelske begrepet *citizenship*. Et begrep som man på norsk gjerne oversetter med medborgerskap (Heldal, 2011, s. 46). Heldal trekker videre inn også begrepet *citizen*, som i

større grad handler om enkeltpersonen, fremfor systemet, det er dermed mulig å oversette citizen til borger, innbygger, eller statsborger. Kort fortalt kan man dermed si at det å være en medborger er det å være en borger blant borgere, det betyr at du som enkeltperson er en borger med dine rettigheter, men du samhandler med andre borgere som har sine rettigheter. Medborgerskapet kan man dermed si at er samhandlingen mellom dine rettigheter som enkeltperson, i møte med andre borgeres rettigheter og rettighetene som alle sammen har.

2.1.3 Dimensjoner ved medborgerskapet

Når jeg videre skal presentere noen ulike dimensjoner ved medborgerskapet legger jeg til grunn, fire dimensjoner som alle sier noe om hva medborgerskap er, men disse dimensjonene er vevd sammen på en slik måte at alle dimensjonene henger sammen (Stokke, 2017, s. 13). Det gjør det vanskelig å gjøre et klart skille mellom de ulike dimensjonene. Og alle fire dimensjonene blir regnet som kjernekomponenter for å forstå hva medborgerskap er. De fire dimensjonene som oftest blir brukt når man snakker om ulike dimensjoner er:

- medlemskap i medborgerskapet
- medborgerskapets juridiske status
- medborgerskapets rettigheter
- deltakelse i medborgerskapet

I alle de fire overnevnte dimensjonene vil man finne elementer av medborgerskap som status og medborgerskap som rolle, men ulike dimensjoner vil vektlegge status og rolle forskjellig. Innenfor medlemskap i medborgerskapet, medborgerskapets juridiske status og medborgerskapets rettigheter, vil man trekke frem at medborgerskap handler mer om en status du får, heller enn en rolle du tar på deg. Innenfor deltakelse i medborgerskapet vil man heller si at medborgerskapet er først og fremst hvilken rolle du velger å ta i demokratiet. I det videre arbeidet kommer jeg først til å nevne kort om tre av dimensjonene før jeg vektlegger den fjerde og siste dimensjonen: Deltakelse i medborgerskapet.

2.1.4 Medborgerskap som status

Når jeg skal skrive om medborgerskap som status, er det aller første jeg ønsker å trekke frem den britiske sosiologen T.H. Marshall og hans definisjon av hva en medborger er. I hans definisjon i 2.1.2 *Demokratisk medborgerskap* kan man lese at medborgerskapet er en status som er gitt til fullverdige medlemmer av et fellesskap, eller samfunn. De fullverdige medlemmene har tilgang på de samme rettighetene og pliktene. I denne definisjonen fra

Marshall ser man elementer av de ulike dimensjonene innenfor medborgerskapet. Man kan se fullverdige medlemmer som viser til at man er et medlem av et fellesskap, noe som viser til medlemskapsdimensjonen. Videre viser Marshall til plikter og lover som peker til en juridisk dimensjon, og til sist bruker Marshall rettigheter som begrep, og dermed synliggjør dimensjonen om rettigheter (Marshall, 1992).

Jeg skal videre aktualisere de ulike dimensjonene, og jeg starter med å gå mer i dybden på medlemskapsdimensjonen. Stokke (2017, s. 5), trekker frem at medlemskapsdimensjonen belyser en forskjell mellom de som blir regnet som medlemmer og ikke-medlemmer av et samfunn. Kriteriene for medlemskap i fellesskapet kan forandres over tid, sted og rom. Når Stokke skriver om å tilegne seg et medlemskap i et samfunn skriver han om medborgerskap på et nasjonalt nivå. Historisk sett er det tre innfallsvinkler til hvordan man tilegner seg et medlemskap i et landområde: Du har 1) versjonen som er inspirert av det antikke Athen, 2) den som er inspirert av det antikke Romerriket og 3) en mer moderne versjon. Den versjonen som er basert på antikkens Athen, er en versjon hvor alle borgere av Athen hadde muligheten til å være med på å avgjøre de politiske valgene som byen skulle ta. Som borger av Athen ble man en del av byens politiske elite (Magnette, 2005, s. 13). Den andre formen for tradisjonelt medlemskap i et samfunn, er basert på antikkens Romerriket. Som medborger av det antikke Romerriket fikk innbyggerne tilgang på et lovverk som skulle bli brukt som et sikkerhetsnettverk, men man manglet ofte muligheten til å være med på å påvirke lovverket. Man fikk med andre ord tilgang på både juridiske og sivile rettigheter, men ikke politiske (Magnette, 2005, s. 20). Den siste formen for medlemskap i medborgerskapet er det man kan kalle for en moderne form for medborgerskap. I den moderne formen har man i større grad sett en sammenkobling mellom det å være medborger og det å være statsborger, dette kan man si fordi man i dag i stor grad ser at medborgerskapet er preget av avgrensede, homogene og stabile samfunn (Stokke, 2017, s. 5).

Ved at man har denne sammenkoblingen mellom det å være statsborger og medborger, kan det være vanskelig å vite når man er medlem av medborgerskapet eller ikke. Dersom vi bruker fellesskapet Norge som eksempel, kan man lese i statsborgerloven (Statsborgerloven, 2005), at for å bli medlem av dette medborgerskapet er det et krav om at minst en av dine foreldre er en norsk statsborger, eller at man får medlemskap ved å søke seg til å bli en del av

fellesskapet. Oppfyller du et av to krav vil du få juridisk status som borger av Norge, og er med det en medborger av det norske samfunn.

Som skrevet tidligere henger alle de ulike dimensjonene sammen, og det gjelder også den juridiske dimensjonen av medborgerskap. Denne dimensjonen er nemlig tett knyttet opp til den forrige dimensjonen, medlemskapsdimensjonen. Ifølge internasjonal lov har alle nasjonalstater rett til å selv definere hvem som har rett til å kalle seg for statsborgere av samfunnet. Selv om alle stater har muligheten til selv å definere hvem det er som blir regnet som medborger med juridisk status, kan man se at det er to ulike metoder som de fleste nasjonalstater benytter seg av. Dette er det vi kan kalle for juridisk-politiske eller etnisk-kulturelle konstruksjoner. Kort sagt er et samfunn som baserer seg på en juridisk-politisk konstruksjon av medborgerskapet et samfunn som gir deg statsborgerskap så lenge du er født innenfor landets geografiske grenser. På en like kort måte kan man si at en etnisk-kulturell konstruksjon av medborgerskap er et medborgerskap som gir deg medborgerskapsstatus så lenge en av dine foreldre er statsborger. Ved at vi har disse to forskjellene er det i hovedsak fire ulike måter man kan tilegne seg et medborgerskap (Stokke, 2017, s. 6). Disse fire er ved blodsband fra foreldre (*jus sanguinis*), om du blir født innenfor et lands grenser (*jus soli*), giftemål (*jus matrimonii*) og medborgerskap gitt som følge av opphold (*jus domicili*).

Jeg skrev i avsnittet over at det var i hovedsak fire forskjellige måter å ta del i medborgerskapet i en nasjon, men de to siste henger på en måte sammen. Dette gjør at det kan bli vanskelig å skille dem fra hverandre. Å tilegne seg medborgerskap via giftemål, blir ofte kalt for *jus matrimonii*, og kan bli gitt til personer som gifter seg med en fra ett annet nasjonalt medborgerskap, men dette alene fører ikke nødvendigvis til medborgerskap. For at du skal få medborgerskapet i et land, når du selv har medborgerskapet til et annet, er du avhengig av å ha vært i landet over en gitt tidsperiode og også oppfylle noen andre kriterier (Solhaug, 2021, s. 48). Når man har gjort dette kan man bli medborger i form av *jus domicili*, eller medborgerskap som følge av opphold. Reglene for *jus domicili* er litt forskjellig fra de andre formene da man er nødt til å gjennomføre både en prøve i språk og samfunn. Når du får medborgerskap i en stat som følge av *jus matrimonii* eller *jus domicili*, blir dette medborgerskapet endret til *jus sanguinis* (Martiniello & Rath, 2012, s. 131).

Selv om man har disse tidligere distinksjonene mellom hvem som har juridisk status og ikke, er det også viktig å si at de fleste av dagens verdens medborgerskapsmodeller, er mer komplekse enn de fire metodene som er nevnt over. Stokke (Stokke, 2017, s. 7), siterer Samers, og sier at de fleste av dagens medborgerskapsmodeller «ligger et sted mellom territorier og blod.» Ved økt migrasjon, øker også kompleksiteten når det kommer til å regne hvem som er en del av medborgerskapet eller ikke.

Jeg har frem til nå gått gjennom både medlemskapsdimensjonen og den juridiske dimensjonen, den neste dimensjonen jeg vil skrive om er rettighetsdimensjonen, for hvilke rettigheter får man som medborger? Rettigheter i medborgerskapet er både rettigheter som gjelder for deg som enkeltperson og rettigheter som gjelder for deg som en del av medborgerskapet. Fenomenet rettigheter og medborgerskap, bygger videre på de tre franske ordene *liberte*, *égalité* og *fraternité*, eller frihet, likhet og brorskap, som de heter på norsk (Solhaug, 2021, s. 50). Målet bak den franske revolusjonen var at det franske medborgerskapet skulle stå sammen mot den franske eliten, for å sikre seg flere rettigheter. Denne tredelingen kan man også se igjen i T.H. Marshalls essay *Citizenship and Social Class*, men der tar Marshall for seg borgerrettigheter, politiske rettigheter og sosiale rettigheter (Marshall, 1992, s. 8).

Marshall (1992) påpeker at borgerrettigheter er et samlebegrep for en rekke ulike rettigheter. Dette er for eksempel rettigheter som handler om frihet, både hvor mye frihet du har som menneske, men også at man har frihet til å både si, tenke og tro det man vil. Det er rettigheter som går ut på at man har rett til å eie boliger, og også si opp alle valide kontrakter, og det er retten til rettferdighet (Marshall, 1992, s. 8). Videre trekker Marshall frem at spesielt den siste rettigheten, nemlig rettigheten til å få juridisk hjelp og støtte er spesielt viktig, da dette gir deg rett til både å forsvare, og hevde de overnevnte rettighetene på samme måte som de andre, de rikere, høytstående klassene med tilgang på flere rettigheter. Ved at alle i et samfunn kan hevde sin urett, og la saken bli dømt likt etter lovverket uavhengig av hvilken samfunnsklasse man tilhører, da har alle de samme rettighetene og alle er en del av det samme medborgerskapet (Heldal, 2011; Marshall, 1992; Solhaug, 2021). Den andre rettigheten som Marshall nevner er den han kaller for de politiske rettighetene. Veldig kort er det rettigheten til å delta i politiske avgjørelser, enten i form av at du stiller selv, eller at du er med på å bestemme hvem du ønsker skal uttale seg på dine vegne. Den politiske rettigheten skiller seg litt ut fra de andre rettighetene fordi man ikke ønsker å legge til nye rettigheter, men snarere gi rettigheter

som allerede finnes i samfunnet til en større gruppe mennesker (Marshall, 1992, s. 12). Den siste rettigheten som Marshall trekker frem, er det han kaller for sosiale rettigheter. Sosiale rettigheter er rettigheter, som gir deg tilgang til samfunnets goder. Dette handler om at man har rett til behandling ved sykehus skulle man skade seg, man har rett til å få en utdanning på skolen, og man har rett til å ta seg fri fra jobben (Marshall, 1992; Stokke, 2017, s. 8).

2.1.5 Medborgerskap som rolle

De foregående dimensjonene har tatt for seg mye av det du får når du får statusen medborger. Men hvordan er det egentlig når man selv velger å ta på seg en rolle, og aktivt utøve medborgerrollen? Jannicke Heldal, (Heldal, 2011, s. 14) trekker frem at det å ha medborgerskap som en rolle er mer omfattende enn det å ha medborgerskap som status. Dette er basert på at man innenfor rollebegrepet har en aktiv deltakelsesdimensjon, og velger du å aktivt delta i medborgerskapet blir du regnet som en demokratisk medborger, uavhengig om du har statusen som medborger. Stokke (Stokke, 2017, s. 10) trekker frem at det å være en aktiv deltaker i et medborgerskap innebærer å ha visse ansvarsområder, enten i form av at man tar på seg en oppgave, eller at man får en oppgave som man er nødt til å gjøre. Ved det at det enten er å ta på seg en oppgave eller om det er noe man er pliktig til å gjøre, ser man at det oppstår et skille mellom det å være en «aktiv» deltaker og det å være en «passiv» tilskuer. Den aktive deltakeren tar selv på seg oppgaver som skal tjene borgerne rundt seg, slik som å engasjere seg i politikken, organisasjonsarbeid eller annet engasjement som gjør at man engasjerer seg for det store medborgerskapet.

I skolesammenheng så er den aktive medborgerrollen en rolle som handler om hvor aktiv du er på skolen, og hva du gjør ut av skolehverdagen. Skolens læreplan LK20 sin vektlegging av utdanning til medborgerskap er et godt eksempel på hvordan den aktive rollen som medborger blir fremhevet i skolesammenheng.

2.2 Utdanning til demokrati og medborgerskap

Hvis man kort skal oppsummere hva utdanning til demokrati og medborgerskap er, kan man si at der er «at man ønsker en økt bevissthet om skolens rolle i utvikling og styrking av demokratisk medborgerskap» (Heldal, 2011, s. 15). Utdanning til demokrati og medborgerskap er med andre ord en samlebetegnelse som blir brukt når man ønsker å finne ut hvordan skolen er bygd opp rundt et tema, og hvordan man underviser om det nevnte temaet. I det norske

skolesystemet har tanken om demokrati og medborgerskap lange tradisjoner, og de lengste trådene i den norske skole kan man trekke tilbake til innførelsen av obligatorisk konfirmasjon i Danmark-Norge i 1736 (Kvam, 2016, s. 20). Ved innførelsen av obligatorisk konfirmasjon trengte man også å få på plass en opplærings-arena, og det førte til obligatorisk skolegang for alle barn og unge i 1739. Der skulle den endelige eksamenen være kirkens konfirmasjon, og etter endt konfirmasjon fikk man også ulike rettigheter. Ved bestått konfirmasjon kunne man også delta i kirkens nattverd, og ved å kunne delta i nattverd-måltidet, fikk man også grunnleggende borgerrettigheter (Kvam, 2016, s. 20). Hva har dette å gjøre med medborgerskap og demokrati? Jo, ved at man ble konfirmert åpnet det opp ulike muligheter og man kunne i større grad ta del i samfunnet. Det åpnet opp muligheter, og som jeg skrev om litt tidligere er det å være medlem av fellesskapet en viktig del av det å være en medborger. Ved innførelsen av obligatorisk konfirmasjon og tilhørende skoleplikt for alle, gav man også et tegn til dem som ikke hadde gjennomført konfirmasjonen og skolen, at de ikke lenger var likeverdige i samfunnet som de som hadde gjort det.

Etter at allmenn skolegang ble innført i 1739, har skolesystemet og samfunnet vært gjennom veldig mange ulike endringer, men det som er interessant å se er det at tanken om at skolen skal brukes for opplæring i demokrati og medborgerskap, har vært med lenge. Jeg nevnte tidligere at man kan finne spor av demokrati og medborgerskap helt tilbake til innførelsen av obligatorisk skolegang. I boken skolen i demokratiet, demokratiet i skolen (Solhaug, 2021, s. 19), blir det trukket frem at tanken om skolen som en demokratiopplærings-arena kan spores tilbake til innføringen av Grunnloven i 1814. Videre kan man se i de ulike læreplanene på 1900-tallet, at tanken om demokratiet spiller en viktig rolle. I den nyeste læreplanen, LK20, har tematikken fått en vesentlig større plass enn tidligere. Demokrati og Medborgerskap er tatt inn som et tverrfaglig tema, og det blir slått fast i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), at demokrati og medborgerskap, sammen med folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling er viktige samfunnsmessige utfordringer som skal inkluderes i tverrfaglig undervisning som elevene arbeider med (Solhaug, 2021, s. 21).

Flere land i Europa har også sett viktigheten av å sette demokrati på timeplanen og på begynnelsen av 2010-tallet samlet Europarådet seg og definerte hva det vil si å drive med utdanning for demokrati og medborgerskap (Europarat, 2010, s. 8).

“Education for democratic citizenship” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

Det denne definisjonen forteller oss, er det at utdanning for demokratisk medborgerskap, handler om flere ting enn bare det å ha undervisning om demokratiet. Utdanning til demokrati er et mer omfattende begrep. Teoretisk handler utdanning til demokrati om at man er nødt til å tilegne seg kunnskapen, slik at elevene kan utvikle sine kognitive ferdigheter om demokrati. Praktisk derimot handler utdanning til demokrati om at elevene skal gjennom ulike praktiseringer, kjenne hvordan et demokrati fungerer. Elevene skal ha både praktiske øvelser som hjelper dem til å forstå hvordan demokratiet fungerer, og de skal få erfare hva det vil si å praktisere demokrati, ikke bare som styreform, men også som levemåte.

2.3 Elevråd

Børhaug (Børhaug, 2007), trekker i introen av sin forskningsartikkel frem at det er gjort overraskende lite forskning på tematikken elevråd, og deres reelle medvirkning og påvirkningskraft. Dette til tross for at elevrådet har vært praktisert på de fleste nivåer i norsk skole i flere tiår. I opplæringsloven står det at alle skoler skal ha et fungerende elevråd, og som en del av nasjonal læreplan skal elever få opplæring i demokratiet. I 2009 sendte elevorganisasjonen en bestilling til SINTEF (Buland, 2009), om de kunne finne ut hvordan den reelle medvirkningskraften til elever var, dette utvalget kom tilbake med en rapport som tilsa at mye av påvirkningskraften kommer til syne via skolenes elevråd. Harjo (Harjo, 2019, 2020) har kommet med to bidrag til forskningen på hvorvidt elevrådet oppfylder formålet som de basert på opplæringsloven skal oppfylle. I opplæringsloven kommer det frem to formål til hva elevrådet er og hvordan de skal arbeide (Opplæringsloven, 1998, §11-2 & §11-6), formålene som kommer frem her handler om at elevrådet skal arbeide for å fremme elevenes interesser samt arbeide med skolens sosiale- og læringsmiljø. Reinli (Reinli, 2020) undersøkte hvilken medborger elevrådet utdanner til. Michelsen (Michelsen, 2006) forsket i sin masteroppgave på både hvor demokratisk elevrådene var, og også om elevrådene hadde en reell elevmedvirkning

på sine respektive skoler. På bakgrunn av disse kildene vil jeg tematisk skrive litt om de ulike funnene som er felles mellom undersøkelsene. Jeg har valgt ut tre temaer:

- hvilken påvirkningskraft elevrådet har
- det er hvordan elevrådene blir organisert
- hvordan medvirkning kommer til syne hvordan

Det første temaet jeg ønsker å trekke frem er påvirkningskraften til elevrådene, og også hvorvidt det er en reell påvirkningskraft. Dette er et tema med to sider for flere av undersøkelsene jeg har lest viser til at elevrådene har en viss påvirkningskraft, medlemmene i elevrådet kan gjerne være med på påvirke og utforme ulike sosiale arrangementer ved skolen, men elevene mangler ofte muligheten til å påvirke den faktiske driften av skolen. Dette er blant noe både Børhaug (2007) og Harjo (2019) trekker frem. Michelsen (2006), Børhaug (2007), Reinli (2020) og Harjo (2019) viser til at elevene i elevrådet jobber med en rekke ulike saker. Børhaug (2007) deler disse sakene opp i fem kategorier 1) elevene tar opp saker som handler om elevenes velvære, hvordan elevene har det på skolen, 2) ulike solidaritetssaker, som i stor grad handler om møtet mellom ideelle organisasjoner og skolen, 3) elevrådsrepresentantene er ofte med i det praktiske arbeidet rundt og på skolen, 4) ulike arrangementer i elevens fritid, og 5) lokal politiske saker, i form av BUK¹ og EO² (Børhaug, 2007, s. 29). Harjo (2019) har også sett på sakene som blir tatt opp i elevrådet, hun er samstemt med funnene til Børhaug, men trekker også frem i forskningen sin at de fleste sakene som kommer til elevrådet er saker fra ledelsen, og ikke saker fra klassene.

Den neste tingen det er naturlig å trekke frem når man viser til tidligere forskning om elevråd, er hvorvidt elevrådet faktisk er et sted elever har muligheten til å medvirke i avgjørelser som blir tatt ved skolen. Dette temaet er til dels basert på avsnittet over, hvor de ulike sakene i elevrådet ble løftet frem, men der disse to temaene skilles er når det kommer om elevrådsstemmen er en reell stemme i skolen som demokratisk institusjon. Denne tematikken blir løftet i flere tidligere forskningsartikler. Buland (2009) gjorde som en del av sin forskning en breddeundersøkelse som kartla de ulike elevrådene rundt om i Norge og et av funnene han trekker frem i undersøkelsen er at rektorene er mer positive til elevrådet enn det tillitsvalgte og andre elever selv erfarer (Buland, 2009, s. 18). Michelsen (2006) trekker frem at den reelle

¹ Barn og unges kommunestyre

² Elevorganisasjonen

medvirkningen elevrådet bidrar med er hjelp til praktiske oppgaver, istedenfor medvirkning inn i skolens råd og utvalg. Dette kan føre til at elevrådet føles mindre viktig blant de resterende elevene ved skolen (Michelsen, 2006, s. 72).

2.4 Elevmedvirkning

I opplæringslovens §1-1, kommer det frem at alle elever i den norske skole skal ha medansvar og at alle elever har rett på medvirkning (Opplæringsloven, 1998). Den 24.03 2023, la kunnskapsminister Tonje Brenna frem et nytt forslag til opplæringslov. I dette forslaget foreslår regjeringen å lovfeste elevers rett til medvirkning i saker som angår dem. I dag har elever fremdeles rett på å bli hørt i saker som angår dem, og dette kommer frem i Grunnloven §104, og gjennom FNs barnekonvensjon. Den største forskjellen er at nå er det kommet et forslag om at elevers rett til medvirkning nå også foreslås å bli lovfestet i et eget kapittel i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, (Prop. 57 L (2022-2023)), 2023). Ved at elevmedvirkning foreslås innført i den nye versjonen av opplæringsloven, kan det være ordensmessig å ta en nærmere titt på hva elevmedvirkning faktisk er.

FNs barnekonvensjon slår fast at barn og unge har rett til å si sin mening i saker som angår dem (artikkel 12) og at alle barn har rett til å ytre seg, og motta å spre informasjon (artikkel 13,) (FNs barnekonvensjon.pdf, u.å.). Artiklene og reglene i konvensjonen understreker at barn og unge har rett til å medvirke i alle saker som vedrører dem. Videre kan man se i artikkel 12 at barn og unges stemme kan fremmes basert på direkte deltakelse eller gjennom representasjon. I skolesammenheng foregår elevmedvirkning både gjennom representasjon (ofte elevråd eller via foreldre), og gjennom direkte deltakelse (klasse møter og i noen tilfeller demokratiske allmøter). Ved innføringen av en ny læreplan i 2020, kommer det frem at et sentralt tema innenfor den norske skole er at elever skal gjøre demokratiske erfaringer i skolen. Demokratiske erfaringer kan være ganske mye forskjellig som handler om at noe avgjøres f.eks. ved at man stemmer over noe, og kan være ganske så uavhengig av hvorvidt en skole er demokratisk eller ikke. Dette er også en tankegang man finner hos Dewey, som peker på at det å gjøre egne erfaringer handler om det å være aktiv. Solhaug (Solhaug, 2021, s. 225) siterer Dewey i sitatet «*When we experience something, we act upon it and we do something with it; then we suffer the or undergo the consequences. To experience is to do something to a thing and observe what*

it does to us in return. » Som vi kan lese av dette sitatet handler det å forstå demokrati om det å erfare demokrati. Barn og unge som skal medvirke i både skolens demokrati, og bo i et demokratisk samfunn trenger å erfare demokratiet, for å forstå hvordan demokratiet fungerer.

På vegne av elevorganisasjonen gjennomførte SINTEF et forskningsprosjekt i 2009, om hvor reell elevmedvirkningen faktisk var på ungdomsskolen og videregående (Buland, 2009). Gjennom dette forskningsprosjektet hadde SINTEF fått som oppdrag å belyse to sentrale temaer: 1) hva elevrådene har innflytelse over og på hvilken måte elevrådets standpunkt blir tatt med i avgjørelser på skolen, og 2) hva er suksessfaktorer for å drive et velfungerende elevråd gjennom det å oppnå elevdemokrati? Som en bakgrunn for å finne ut hvorvidt et elevråd er velfungerende baserte forskningsutvalget seg på elevorganisasjonene sine 10 kulepunkter for hva som kjennetegner et velfungerende elevdemokrati, de er som følger:

- 1) Engasjerte og innsatsvillige tillitsvalgte
- 2) Godt skolerte tillitsvalgte i elevrådet og elevrådsstyret
- 3) Faste rammer for valg og drift av elevrådet
- 4) Tid til klasse/grupperåd og elevrådsarbeid
- 5) Gode økonomiske ressurser til elevrådet
- 6) God informasjon til tillitsvalgte og elever
- 7) Tydelig definerte arbeidsoppgaver fra elevrådet
- 8) Positive holdninger til elevrådet i skolesamfunnet
- 9) Rammer for kontakt med og påvirkning av ledelsen
- 10) Mulighet for elever å kontakte og påvirke elevrådet

Noen av funnene som blir trukket frem i denne undersøkelsen er det at elevmedvirkning og elevdemokrati oppleves som to forskjellige ting (Buland, 2009, s. 35). Forskningsutvalget trekker frem at elevmedvirkning, oftere er utført i elevenes klasse, hvor hensyn til den enkeltes behov med tanke på læring lettere kan bli tatt. Mens elevmedvirkning på et høyere skolepolitisk organ gjerne vi ta for seg områder som omhandler større saker, slik som hvordan bruksområdene til elevene er utformet. Utvalget mener det kan være nyttig å styrke elevmedvirkningen som kommer i klassene (Buland, 2009, s. 36), slik at elevene kan lettere erfare at deres behov for optimal læring blir best tatt hånd om. Forskningsrapporten viser også til at dersom elevrådet ved skoler skal være en reell mulighet til at elevene kan medvirke i

driften av skolen er man avhengige av en skoleledelse som tør å satse på, og også bruke elevrådet. I motsatt tilfelle kan elevrådet ved skolene risikere å bli en frittsvevende satellitt uten en reell mulighet til medvirkning ved skoler som ikke tør satse på dem.

Det er gjort flere undersøkelser av hvordan medvirkning kan fungere i andre lys enn det demokratiske. Sandanger og Johannessen (2021) trekker inn hvordan elevmedvirkning kan brukes inn i undervisningen, hvordan elevene kan medvirke i vurdering og hvordan elevene kan medvirke i avgjørelsene som blir tatt på skolen. Buland (2009), fokuserer mer på en demokratisk medvirkning, men i rapporten blir vi presentert for en mer helhetlig måte å tenke rundt medvirkning. Buland (2009) trekker frem at elevmedvirkning ikke kun kan foregå i ett ledd i skolen, men må foregå i alle ledd, både i klassen, mellom elevrådsorganet og resten av skolen, mellom elevrådsledelsen og både resten av elevrådet, resten av elevene og ledelsen på skolen. (Buland, 2009; Sandanger & Johannessen, 2021)

2.4.1 Dialogbasert elevmedvirkning

Dialog er, i likhet med flere andre begreper jeg har skrevet om, et begrep som har ulike definisjoner. En av disse definisjonene finner man hos den tyske filosofen Gadamer. Gadamer trekker frem at dialog er en sammensmelting av ulike forståelseshorisonter. Gjennom å snakke sammen blir menneskers horisontlinje slått sammen slik at alles forståelse av tematikken blir utvidet (Hjardemaal, 2021, s. 376). En annen definisjon av hva begrepet dialog er finner man hos den brasilianske forfatteren Paolo Freire, som trekker frem at dialog er et møte mellom to mennesker, hvor hensikten er at man lærer av hverandre, ved bruk av ord. I følge Freire har dialogen to komponenter; ordet og møtet mellom mennesker (Freire, 1999, s. 72). Freire trekker også frem at et ord består av både refleksjon og handling, og ordet er avhengig av begge deler for å kunne fungere. Det ordet du ytrer skal komme basert på en refleksjon du har hatt og på samme måte skal ordet føre til en handling. For å opprettholde en dialog er man avhengig av begge deler og forsvinner en av disse delene, forsvinner dialogen, har man bare ord uten handling, blir det bare useriøs snakk, og har man bare handling uten ord vil dialogen være umulig. Professoren Line Wittek bruker Mikahil Bakhtin sin definisjon av dialog, og plasserer dialog som akademisk begrep både innen filosofien og innenfor demokratiforskning. Wittek trekker frem at dialog har to betydninger, hvor den første handler om at to eller flere mennesker kommuniserer enten ansikt til ansikt, via digitale hjelpemidler eller ved hjelp av bøker og annen litteratur. Den andre betydningen av dialog som Wittek trekker frem handler om ideelle

forestillinger basert på at alle stemmer skal bli hørt, og at man gjennom dialog tilstreber at man kommer til felles løsninger (Witteck, 2012, s. 164–165). Basert på beskrivelsene over kan man si at dialog er et verktøy for å skape en forståelse mellom to eller flere mennesker, med ulike politiske, kulturelle eller religiøse oppfatninger. Dialog kan ofte være forskjellig fra argumentasjon, da man innenfor argumentasjonen skal prøve å overbevise andre mennesker om at man har rett. I dialog derimot er målet at man kan snakke om ulike måter å se verden på. Eidsvåg (Eidsvåg, 2021) trekker frem at hensikten med dialogen er det at man skal lære av hverandre slik at man får en større innsikt i hvordan verden fungerer. Eidsvåg trekker også inn Freire, og han mener at man både kan være og ofte er uenige i en dialogsfase, og da er det viktig at meningene blir lagt frem både ærlig og tydelig, og totalt også tørre å utfordre meninger man ikke forstår. Det er meningene man skal være uenige i og ikke personene.

Hvordan kan skolen praktisere dialog slik det er lagt opp fra beskrivelsene over? I opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) blir ordet dialog nevnt en eneste gang, og det er i kapittel 2, om faget KRLE. Der står det som følger «*Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.*» Denne definisjonen sier midlertidig ingenting om hvem som skal trene på dialogen eller om dialogen skal foregå mellom elever og elever, elever og ansatte eller mellom ansatte og ansatte. Ved å benytte seg av Dewey sin tanke om erfaringsbasert kunnskap, se beskrivelse over, kan man si at elever som skal forstå hvordan dialog fungerer, trenger å øve på hvordan dialog fungerer.

3 Metode

Dette kapittelet er et kapittel som er ment til hjelp for deg som leser. Grunnen til dette er at jeg som forsker skal vise deg de ulike valgene og refleksjonene jeg har gjort i forkant og underveis i arbeidet med både innhenting og bearbeiding av mitt datamateriale. Jeg ønsker å starte med å skrive litt om bakgrunnen for valg av Nyskolen som case. Før jeg fortsetter å si litt om valg av observasjon, feltsamtale, og dokumentanalyse som grunnlag for mitt empiriske materiale. Deretter vil jeg beskrive og utdype valgene som er gjort i arbeid med analysen av det innsamlede datamaterialet. Deretter vil jeg reflektere litt om hvordan jeg forholdt meg til «personvernet» til Nyskolen. Til sist i kapittelet vil jeg reflektere litt rundt denne studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Fra ide til gjennomføring

Som nevnt er denne oppgaven en casebasert studie som gjennom observasjon, tekst og feltsamtale tar for seg hvordan en konkret skole arbeider med tematikken elevmedvirkning gjennom et direkte skoledemokrati. En casestudie kan bli beskrevet som en form for studie som henter inn mye data om en eller flere enheter (Fangen, 2010, s. 187). Jeg skal nå ta deg med på reisen jeg hadde, og hvordan jeg gikk fra en ide, til planleggingen av gjennomførelsen og innsamlingen av mitt datamateriale.

Thomas (Thomas, 2011, s. 27) trekker frem at i en case-studie så er startfasen ett av de viktigste stegene i prosessen, og det viktigste forskeren gjør er å utvikle spørsmål som han ønsker å få svar på, snarere enn bestemme hvilken metode han ønsker å benytte seg av. Thomas nevner videre at man ikke skal utvikle sin studie basert på en metode, men at spørsmålene skal hjelpe deg med å plukke ut en metode som passer for å besvare spørsmålene. Utgangspunktet for mitt prosjekt var at jeg ønsket å forske på elevdemokratiet i den norske skole, med elevrådet som fokusområde. Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan elevdemokratiet faktisk fungerer. Jeg startet dermed med dette fokusområdet og formulerte spørsmål ut ifra det.

Thomas (2011, s. 30) trekker frem at selv om det er spørsmålet som skal stå i fokus i begynnelsen, så er det ikke gitt at det er det første spørsmålet som blir stående som dine forskningsspørsmål. Thomas (2011) introduserer oss for det han kaller for «prima facie» spørsmål, eller ikke-grundig-tenkt-igjennom spørsmål. Dette er startspørsmål som skal hjelpe deg på veien, men etter hvert som du utvikler prosjektet ditt og blir mer og mer informert om emnet du skal forske på, så vil du i løpet av prosessen kunne utvikle nye, mer presise og mer hensiktsmessige spørsmål. I mitt tilfelle handlet mitt prima facie-spørsmål om hvordan elevdemokratier fungerte, men for eksempel ikke så mye om medvirkning, som jeg også har endt opp med å skrive om.

Hvordan endte jeg så opp med å endre mitt prima facie-spørsmål? I prosessen med å skrive masteroppgave er det ikke uvanlig at denne utviklingen skjer i samrådet med veileder. På en av de første veiledningene diskuterte vi hvordan jeg kunne forske på elevdemokrati i norsk skole. Da fikk jeg tips om en skole som praktiserte direkte demokrati, og slik sett kunne fungere som en eksemplarisk case for å studere elevdemokrati. Basert på dette utviklet spørsmålene seg til å i større grad handle om hvordan et direkte skoledemokrati kan ta form.

Etter veiledningen tok jeg derfor kontakt med den aktuelle skolen for å høre om det var mulig for meg å komme og observere hvordan denne skolen praktiserte sitt skoledemokrati. Skolen var positive, og i det jeg ankom skolen for min første observasjon, ble jeg møtt av et bilde som hang på veggen. Dette bildet viser hvordan Nyskolen aktivt jobber med elevmedvirkning, dette bildet kan du finne i analysen. Basert på dette bildet, og samtalene jeg hadde i forkant av første observasjon fikk jeg inntrykk av at elevene hadde en større rolle i medvirkningen av skolens arbeide enn det jeg antok før jeg ankom skolen. Jeg ble vist skolens verdidokumenter og deres lokale læreplan innenfor tematikken demokrati og medborgerskap. Med dette som grunnlag tenkte jeg at det var verdt å gå enda dypere ned i materialet, og jeg utviklet en case som handlet om hvordan Nyskolen arbeidet med elevmedvirkning på ulike måter.

Jeg nevnte over at skolen jeg var på for å innhente datamaterialet kan betraktes som en *eksemplarisk case*. Thomas (2011, s. 76) trekker frem tre ulike former for case når det kommer til casestudier. Dette er det han kaller for «key case», «outlier case» og «local knowledge case». I min oversettelse velger jeg å benytte meg av eksemplarisk case når det er snakk om en key case, avvikende case når det er snakk om en outlier case, og lokalkunnskapscase når det er snakk om en local knowledge case. Thomas viser til at alle disse tre versjonene kan gi gode eksempler for å forstå hva en casestudie er, og jeg ønsker nå å gå litt i dybden på de ulike caseformene og også vise hvorfor Nyskolen er en eksemplarisk case.

Begrepet avvikende case er hentet fra statistikken og viser til fenomener i statistikken som skiller seg drastisk fra normalen. Ved at man får tilfeller som skiller seg fra de andre, kan det være nyttig å gå i dybden for å finne ut hvorfor det er slik. Som et eksempel på en slik avvikende case benytter Thomas (2011, s. 80-83) seg av en studie av Caldwell fra 1986 hvor det blir sett på hvorfor det er slik at den indiske staten Kerala har lav inntekt, men også har (til en viss grad) høy antatt levealder, og dermed skiller seg fra normalen, som er jo lavere inntekt desto lavere antatt levealder. En lokalkunnskapscase er i motsetning til en avvikende case et kjennsapsområde som du som forsker allerede har. Det kan være at du tar utgangspunkt i et kjennsapsområde som du vet om, men som du ønsker å finne ut mer om. Som et eksempel på dette området så benytter Thomas (2011) seg av to ulike studier hvor forskeren selv har kjennskap til personene som er grunnlaget for studien. Når man skal se nærmere på hva en eksemplarisk case er, så kan dette oppsummeres i at det er et godt eksempel på et fenomen som du har lyst til å finne ut mer om. Som et eksempel på en slik studie, så trekker Thomas frem en

studie på orkanen Katrina, denne studien blir trukket frem fordi Katrina er et godt eksempel på kriteriene som forskeren hadde, man skulle gå i dybden på en naturkatastrofe i et område som ikke var planmessig klare for en naturkatastrofe. Forskeren valgte orkanen Katrina og nedslagsfeltet New Orleans siden Katrina hadde stor effekt på nettopp dette området og fordi store deler av New Orleans ligger under havnivå (Thomas, 2011, s. 77–80)

Jeg nevnte i forrige avsnitt at Nyskolen er å betrakte som en *eksemplarisk case*, og i dette avsnittet vil jeg forklare hvorfor jeg vurderer det slik. Nyskolen praktiserer et direkte demokrati blant elevene og elevmedvirkning blir aktivt praktisert på skolens timeplan. Ved denne skolen har man ukentlig tre møter hvor elevene får lov til å være med på å bestemme hva det er som skal skje ved skolen. Skolen gjennomfører et saksmøte hvor alle elever er til stede, alle elever har stemmerett på lik linje med de ansatte. Nyskolen gjennomfører også et barneskolemøte og et ungdomsskolemøte, og disse foregår på samme måte som saksmøtet, men sakene som kommer opp på disse møtene er mer ment for kun en gruppe ved skolen. I tillegg til dette har Nyskolen ukentlige elevrådsmøter, og på disse møtene fordeler representantene de ulike sakene til riktig møte. De ansatte ved Nyskolen har også en veldig bevisst tilnærming til demokratiet, og skolen har i tillegg utviklet en lokal læreplan innenfor tematikken. Ved at elevene får tilgang til å erfare demokratiske prosesser gjennom et direkte demokrati, så gjør dette også at elevene utvikler en annen erfaring enn det de kunne gjort andre steder. Siden jeg skriver en oppgave om elevdemokrati og hvordan elever kan være med på å medvirke i demokratiske prosesser ved skolen, gjør dette at jeg anser Nyskolen som en eksemplarisk case på det jeg ønsker å forske enda mer på. Jeg tok derfor kontakt med skolen i håp om å kunne komme og observere disse møtene og hvordan elevene på Nyskolen aktivt deltok i skolehverdagen.

3.2 Gjennomføring

Tidligere trakk jeg frem Nyskolen som en eksemplarisk case på aktiv bruk av medvirkning i skolen, og det var også på denne skolen at jeg gjorde mitt feltarbeid. Jeg kom i kontakt med en av de ansatte ved skolen, som fungerte som portvokter i mitt prosjekt. Det var denne personen som ledet meg videre i prosessen, ved å sette meg i kontakt med riktige personer. Da jeg var ute i feltarbeidet benyttet jeg meg av flere ulike former for innhenting av data. I en casestudie kan det være vanlig å benytte seg av ulike former for datainnsamling og i denne oppgaven vil det være en hovedvekt på ikke-deltagende observasjon, men også elementer av dokumentanalyse og feltsamtaler i tilknytning til mine observasjoner.

Ute i feltarbeidet benyttet jeg meg i hovedsak av observasjon av skolens demokratiske møter, men jeg valgte også å benytte meg av muligheten til å stille spørsmål til ulike personer ved skolen. Jeg ønsker ikke å kalle spørsmålene som jeg stilte for et intervju, da jeg heller velger å kalle det for en feltsamtale. Grunnen til dette er fordi jeg stort sett spurte få spørsmål ved hver anledning, og alle spørsmålene hadde utgangspunkt i ting jeg lurte på, eller trengte å få en oppklaring på. Dersom man velger å kategorisere feltsamtalene som en form for intervju, så faller denne formen for samtale inn under kategorien ustrukturert intervju. Gleiss og Sæther (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79–80) trekker frem at et ustrukturert intervju gjerne kjennetegnes ved at det er intervjuer som finner sted i intervjuobjektets vante omgivelser og kommer gjerne som et resultat av at man ønsker informanten/es tanker om situasjoner eller handlinger som skjer der og da. Videre trekker Gleiss og Sæther frem at ustrukturerte intervjuer gjerne blir benyttet i samarbeid med observasjonsstudier, og det er også dette som er tilfellet i min oppgave. Når ustrukturerte intervjuer benyttes i forbindelse med observasjonsstudier, så kalles gjerne denne formen for intervjuer for feltsamtaler eller feltintervjuer. De kjennetegnes gjerne ved at dette er kortere intervjusekvenser som skal gi forskeren litt ekstra kjøtt på beinet i forbindelse med noe den nettopp har observert.

Som tidligere nevnt så er det metoden observasjon som jeg benyttet for å samle inn det meste av mitt datamateriale. Jeg valgte observasjon fordi observasjon er en datainnsamlingsmetode som ofte blir benyttet dersom man ønsker å sikre seg kunnskap om hvordan en gruppe mennesker handler, snakker sammen og samhandler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Når man benytter seg av observasjon som metode så er det ulike tilnærminger man kan ta, alt etter hvor aktiv du som forsker ønsker å være under selve observasjonen. Jeg for min del ønsket å observere hvordan det direkte demokratiet fungerte på skolen uten innblanding fra meg som forsker, og jeg tenkte i begynnelsen at jeg skulle benytte meg av en ikke-deltakende observasjon. Fangen (Fangen, 2010, s. 78) viser til at en ikke-deltakende observasjon er en form for observasjon, hvor du som forsker forsøker å distansere deg fra det du forsker på. Du skal forsøke å få til å iaktta ulike ting som skjer rundt deg, uten selv å påvirke situasjonene. Fangen (2010) trekker også frem at dette er en vanskelig form for observasjon, da det for de fleste mennesker føles unaturlig å bli observert uten noen form for interaksjon. Det er allikevel ulike situasjoner hvor denne formen for observasjon er enklere å få til enn i andre situasjoner. Som et eksempel på situasjoner hvor ikke-deltakende observasjon kan fungere så godt som mulig viser Fangen (2010) til formelle situasjoner som har en relativt fastlagt struktur slik som

klasserommet eller stortingsalen. I mitt tilfelle så skulle jeg observere «formelle» skolemøter, med en tydelig struktur og ledelse, og jeg valgte derfor å sette meg på bakerste rad med penn og papir for å prøve å få med meg mest mulig uten selv å påvirke det jeg skulle observere.

Siden skolen jeg var i observasjon på er en 1-10 skole skulle det vise seg at det var vanskelig for meg å ta en fullstendig ikke-deltakende observasjonsrolle. Ved flere anledninger opplevde jeg at mange av elevene kom bort til meg og begynte å snakke med meg om hvorfor jeg var der, hva det var jeg gjorde og hvem jeg var. Denne interaksjonen mellom meg og elevene, og mellom meg og de ansatte gjorde at rollen jeg hadde under observasjonene, bevegde seg fra en ikke-deltakende observasjon og over til en delvis-deltakende observasjon. Dette er en type observasjonsrolle som Fangen (2010, s. 74) beskriver som den vanligste formen for deltakende observasjon. Denne formen blir gjerne kjennetegnet ved at man som forsker deltar i sosiale situasjoner for å bygge relasjoner, men man unngår å delta i de miljøspesifikke aktivitetene, med andre ord de aktivitetene du er der for å observere.

I løpet av tiden i felt, så er det viktig for forskeren å sikre så gode notater som mulig, da det er disse notatene som blir grunnlaget for senere forskning. I den forbindelse trekker Fangen (2010) frem noen ting som det er lurt å tenke på. Det første hun trekker frem er det at det er nyttig for deg som forsker å møte med et åpent sinn på de første gangene du er i felt. Dette er det hun kaller for å ha en følsomhet for feltet. Det å ha en følsomhet for feltet handler egentlig om det at man skal ta vare på førsteinntrykkene på en best mulig måte. Fangen trekker frem at dette er viktig fordi når man kommer til et sted for første gang, så har man antennene mer ute og man opplever ting man ikke har opplevd før. Fangen (2010) skriver videre at det er naturlig at over tid mister man denne evnen til å erfare det uvante, når du benytter deg av observasjon på samme sted. Derfor mener Fangen det er viktig å prøve å skrive ned så gode notater som mulig de første gangene slik at man ivaretar nysgjerrigheten og inntrykkene man fikk fra de første observasjonene. Når man er i feltarbeid viser Fangen til at det er ulike måter å sanke inn egne feltnotater på, enten det er ved å ta mentale notater, faktiske notater, lydopptak, video eller bilder. Uavhengig av hvilken metode du benytter deg av så trenger du å ta gode notater, da det er disse notatene du skal benytte deg av i en fremtidig analyse.

Hvordan gikk så jeg frem for å sikre meg mine feltnotater? I mitt feltarbeid så benyttet jeg meg av to ting, mentale notater, og faktiske notater. Jeg prøvde å få med meg så mye som

mulig og også notere ned stikkord fra det jeg sanset. Fangen (2010, s. 104) trekker frem at det er nyttig å lære seg å fokusere på detaljer, men det er også lurt å være selektiv. Er man ikke selektiv, så kan man fort ende opp med lange notatark, som egentlig ikke gir deg noen ting.

For å gå tilbake til det jeg faktisk gjorde, så var jeg i observasjon under de demokratiske møtene ved Nyskolen, og dette gjorde at jeg var til stede på skolen for kun en kort periode. Det jeg noterte handlet om hvordan strukturen på møtet fungerte, hva jeg la merke til, hvem som tok ordet og liknende. Når det kommer til selektiviteten til hva jeg så etter, så beskrev jeg ingen personer tilknyttet skolen, da dette ikke var av interesse for min oppgave. Kort tid etter at jeg hadde gjennomført en observasjonsbolk, så samlet jeg både mine mentale notater og mine faktiske notater til utfyllende observasjonsrapporter, og det var disse som ble mitt grunnlag for videre analyse.

3.3 Fra gjennomføring til tekst

Jeg nevnte tidligere i oppgaven at jeg fikk tilgang på både skolens manifest og skolens lokale læreplan. I tillegg til dette fikk jeg også et ark som beskrev møtestrukturen og rollene som var aktuelle på de ulike demokratiske møtene ved skolen. Jeg velger å skrive litt mer om dette her, da det er med videre inn i min analyse. Jeg skal i begynnelsen av dette delkapittelet fokusere på de ulike tekstene som jeg benyttet meg av i oppgaven min, før jeg går nærmere inn på hvordan jeg har gått frem for å analysere mine utvidede feltrapporter og tekster.

Gleiss og Sæther (2021) trekker i sin bok frem at det i hovedsak finnes fire former for tekstanalyse: semiotisk analyse, diskursanalyse, narrativ analyse og innholdsanalyse. Dette er fire former for analyse som har ulike tilnæringer til hvordan man analyserer teksten. Gleiss og Sæther trekker frem at semiotisk analyse, diskurs analyse og narrativ analyse kan ligne litt på hverandre, da alle disse tre fokuserer på språkets rolle i tekstene, mens innholdsanalysen fokuserer mer på innholdet i tekstene. Siden jeg har mitt søkelys på Nyskolens lokale læreplan og Manifest, så er det for meg mest naturlig å benytte meg av en innholdsanalyse for videre tekstanalyse.

En innholdsanalyse dreier seg, kort fortalt, om å analysere innholdet av teksten du skal analysere. Dette er en samlebetegnelse for ulike tilnæringer som baserer seg på å finne temaer og/eller kategorier i ulike tekster. Gleiss og Sæther (2021) trekker frem at innholdsanalysen ofte er en aktuell tilnærming dersom man skal gå i dybden på ulike læreplaner eller

styringsdokumenter. Videre trekker Gleiss og Sæther (2021) frem at siden innholdsanalyse ikke er en konkret eller enhetlig analyseform, så gir ikke denne formen for tekstanalyse deg ett sett med begreper og veier for hvordan du aktivt jobber med denne formen for analyse. Gleiss og Sæther (2021) trekker frem at man har stor frihet til å selv velge teoretiske begreper som passer for det du skriver om. Siden jeg skriver om elevmedvirkning på en konkret skole, så var det til stor hjelp for meg som forsker å kunne benytte meg av skolens styringsdokumenter og deres lokale læreplan i tematikken demokrati og medborgerskap, som hjelp for videre analyse. Ved hjelp av disse dokumentene ble det enklere å finne ut hvordan jeg skulle konkretisere funnene jeg gjorde under observasjonsbolken. Det bidro til å gi observasjonene kontekst.

Etter at jeg nå har sett litt nærmere på dokumentanalyse, vil jeg nå redegjøre for prosessen bak både observasjonsrapporter og dokumentanalysen som jeg har fortatt meg. Etter at jeg hadde skrevet en utvidet observasjonsrapport basert på mitt feltarbeid, så begynte det å danne seg noen temaer som jeg tenkte det var verdt å skrive mer om. Anker (Anker, 2020) trekker frem tre ulike former for oppdeling av det innsamlede arbeidet. Denne inndelingen er vanlig å kalle for ulike koder, ting som du ønsker å se nærmere på. Disse tre formene for koding er det som blir kalt for empirisk koding, teoretisk koding eller abduktiv koding. Empirisk koding er tekstbasert, du finner kodene i teksten, teoretisk koding er overordnede teoretiske begreper som du som forsker ønsker å utdype, og abduktiv koding er en form for koding som beveger seg mellom en deduktiv koding og en induktiv koding. Den induktive kodeformen er her et annet ord for en empirisk kodeform og deduktiv er et annet ord for teoretisk kodeform. I mitt datamateriale benyttet jeg meg i stor grad av en empirisk form for koding, altså at jeg fant koder basert på teksten jeg hadde. Men jeg benyttet meg også av en teoretisk tilnærming, og siden jeg benyttet meg av begge deler så er det naturlig å si at jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming. Jeg ønsker derfor å tillegge denne formen for koding mest plass når jeg nå skal ta leseren gjennom analyseprosessen.

Som grunnlag for kodingen jeg bedrev så benyttet jeg meg av en form for abduktiv koding. Jeg fant elementer i tekstene, både verdidokumenter, nettside, lokal læreplan og mine egne observasjonsnotater, men jeg tolket også det jeg fant med utgangspunkt i teori. Etter å ha jobbet med tekstene, så bidro disse kodene til at jeg kom frem til fire hovedtemaer. Tre temaer ble til primært basert på tekstmaterialet og ett tema kom primært som et resultat av en mer teoretisk tilnærming. Gjennom prosessen med materialet mitt så hadde jeg tidvis mange koder,

men etter hvert som jeg arbeidet mere med teksten samlet jeg som nevnt disse kodene innunder fire overordnede temaer. Dette er fire temaer som både danner utgangspunkt for forskningsspørsmålene mine, men også delkapitlene i analysedelen. Hva var så temaene som jeg fant? Temaene som manifesterte seg for meg, var: 1) hvordan de ansatte ved Nyskolen forholdt seg til demokratiet, både ved skolen, men også hva deres forståelse av demokrati var, 2) hvordan Nyskolen aktivt jobber med demokratiet, og hvordan man legger til rette for et direkte demokrati blant elevene, 3) hvordan elevrådet arbeider på en uttalt demokratisk skole og hvordan elevrådet arbeider når saksmøtet er det avgjørende styringsorganet ved skolen, og 4) hvordan Nyskolen praktiserer en demokratisk tilnærming til elevmedvirkning. Av disse temaene så er tre av dem hentet fra materialet mitt og den siste, om demokratisk medvirkning, hentet fra teori.

3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk har vært en særskilt utfordring i mitt prosjekt. En grunn til det er at jeg møtte på problemet hvordan forholder man seg til personvern/anonymisering av en konkret skole, som opererer ulikt andre skoler? Skolen det er snakk om ville derfor lett kunne identifiseres ved hjelp av et raskt google-søk. Hvordan forholder man seg da til personvern og anonymisering?

Når det kommer til det å håndtere personopplysninger så er det i hovedsak seks ulike ting å tenke på, seks ting som skal sørge for at forskningen er utført på en forsvarlig måte. Disse seks tingene er:

- 1) Lovlighet, rettferdighet, åpenhet, at man har oppbevart opplysningene på riktig måte
- 2) Formålsbegrensning, at man kun bruker materialet til forskningen
- 3) Dataminimering, at man sørger for at materialet er dekkende, relevant og begrenset
- 4) Riktighet, at opplysningene som kommer med er korrekte og oppdaterte
- 5) Lagringsbegrensning, at man oppbevarer datamaterialet over en begrenset periode og fjerner datamaterialet i etterkant
- 6) Integritet og konfidensialitet, at datamaterialet oppbevares på en måte som sikrer at personopplysningene blir tatt vare på (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 79–80).

Veldig kort sagt handler disse punktene om at man kun skal ha tilgang til opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltindiver, på et sikkert domene, at disse opplysningene

ikke skal ha muligheten til å lekkes, og at man kun har tilgang til disse opplysningene i en begrenset tidsperiode.

Hva er så en personopplysning? En personopplysning er «enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar fysisk person» (Personvernforordningen, §4-1, her sitert i (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 80)). Som vi kan se av hva definisjonen på en personopplysning, så omhandler dette privatpersoner og ikke enkelte institusjoner slik som var grunnlaget for datainnsamling for min oppgave. Det er dermed ikke det samme sikkerhetsnettverket rundt omdømmet til en institusjon, noe som tar meg litt videre i prosessen.

I litteraturen min fant jeg en god del kilder på personopplysninger og hvordan man forholder seg til dette, men jeg fant lite om hvordan en forholder seg til en institusjons «personopplysninger». Både i form av om de finnes, og hvordan man eventuelt forholder seg til dem. Siden skolen jeg skulle være i observasjon på har flere ukentlige skolemøter med direkte demokrati gjorde dette at det var enkelt å identifisere skolen det var snakk om. Dersom man vet hvilken skole det er snakk om, kan man også benytte seg av denne kunnskapen som en bakvei, til å identifisere enkeltpersoner ved skolen. Jeg sto dermed i situasjonen hvor skolen lett kunne bli identifisert, selv om jeg benyttet meg av et pseudonym på skolen. Ved at man lett kunne identifisere skolen, så kunne man også benytte seg av dette til å identifisere enkeltindivider knyttet til skolen. Jeg opplevde heller ikke at jeg hadde noe klart svar på hvordan jeg skulle forholde meg til dette, og jeg skisserte opp to handlingsalternativ. Det ene var full åpenhet om hvilken skole jeg benyttet meg av, og alle personer tilknyttet skolen ble anonymisert i henhold til gruppen de tilhørte. Det andre var å prøve å anonymisere skolen så godt det lot seg gjøre, selv om skolen opererer på en måte som andre ikke gjør.

Det jeg endte opp med å gjøre var å skissere opp begge handlingsalternativene for skolen, for deretter å høre hvilke tanker de selv hadde. Etter at jeg hadde skissert opp begge alternativene for skolen, fikk jeg som svar at det var greit for dem med full åpenhet om skolen, så lenge jeg ikke kommer med noen identifiserbare opplysninger til noen tilknyttet skolen, hverken ansatte eller elever, den eneste opplysningen man har er hvilken skole man har tilknytning til. Det sa jeg at jeg kom til å gjøre da jeg selv ikke i mine private notater skrev ned noen ting som kunne brukes som identifikasjon. Dette betyr at i selv mine egne notater skrev jeg ikke ned kjønn på elevene, hvilket klassetrinn på skolen de var en del av, og i debatten så

skrev jeg bare innspill fra elev eller ansatt. Etter at jeg hadde lagt frem dette fikk jeg som svar fra skolen at det var i orden med full åpenhet om skolen, siden det var deres tilnærming til elevers demokratiske medvirkning i egen skolehverdag som jeg skulle forske på, og ikke enkeltelever. I henhold til Haugen og Skilbrei (2021), kan det forskes på det offentlige rom og personene der, så lenge man sikrer alle personers anonymitet (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 71). Dette mener jeg at jeg har gjort med å kun skrive hvorvidt personen jeg trekker frem er en elev eller en ansatt. Spesielt viktig ble dette når det kom til elevrådet, grunnen til dette er det at her var det færre personer til stede, og alle som var der var under 18 år. I dette tilfellet så fjernet jeg rollene som elevene hadde i elevrådet, og alt som kommer fra elevrådet vil senere komme fra et «medlem av elevrådet», og ikke opplysninger knyttet til roller som f.eks. elevrådsleder eller sekretær.

I min oppgave forsket jeg på hvordan en enkelt skole jobber aktivt med elevmedvirkning i skoletiden, på denne skolen har man hver uke fire offentlige debatter med ulike grupper av skolens elever. Disse debattene foregår i elevrådet, saksmøtet, barneskolemøte og ungdomsskolemøte. Det er disse fire formene for offentlig debatt som ligger til grunn for oppgaven min, og jeg fokuserer kun på det jeg ser på disse møtene og det jeg finner i de ulike verdidokumentene. I forkant av disse møtene så sendte jeg også av gårde et skriv som skolen kunne dele ut for å informere om at jeg kom.

Jeg hadde nå både fått lov til å observere på skolen, mot at jeg ikke noterte ned noen identifiserbare personopplysninger for hverken de ansatte eller elevene. Jeg var derfor nøye da jeg var ute i felt og ikke noterte noe som kunne bli brukt til å identifisere enkeltpersoner, og de få gangene jeg nevner personer senere i oppgaven, så er disse personene kun tilknyttet deres gruppe på skolen. Dette var spesielt viktig i tilfellene hvor jeg observerte mindre møter med færre til stede, slik som skolens elevråd, fordi det er færre folk til stede, og jo mer beskrivende man skriver om hva det er vedkommende sier, desto enklere kan det være å identifisere enkeltpersonen. Det jeg gjorde var å gjøre elevrådet som gruppe enda mer generell enn de andre gruppene. Dette gjorde jeg ved å kutte ut alle roller, slik som elevrådsleder, slik at ingen kan bli identifisert gjennom rollen de har i elevrådet, og alle som sitter i elevrådet vil ganske enkelt bli titulert som «medlem av elevrådet».

3.5 *Forskningskvalitet*

I mange metodekapitler så er det vanlig å skrive noe om reliabilitet, validitet og generalisering når det kommer til denne delen av metodekapittelet. Det vil jeg også gjøre, med ett klart unntak, det er for min del ikke mulig å si noe om generaliseringen av utvalget, rett og slett fordi jeg har kun vært i felt på en skole for å forske på et konkret fenomen; hvordan en konkret skole involverer elevene til demokratisk medvirkning. Thomas (2011) trekker frem at andre case-studier også vil slite med å forklare og forsvare begrepene reliabilitet og validitet på en god måte. For min egen del faller forskningen inn i en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon, og jeg benytter meg av denne tradisjonens forklaringer på begrepene reliabilitet og validitet. Jeg tenker derfor det kan være hensiktsmessig å ta en nærmere titt på de overnevnte begrepene.

Det første begrepet jeg ønsker å se litt nærmere på er begrepet reliabilitet. Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og også i hvilken grad forskningen er til å stole på. Gleiss og Sæther (2021, s. 202-204) viser til to forskningstradisjoner når de skal forklare begrepet, den positivistiske og den sosialkonstruktivistiske. Som en bakgrunn for disse to tradisjonene så ligger det to spørsmål som tradisjonene forholder seg ulikt til. Disse spørsmålene er: 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på? 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere? I positivistisk tradisjon vil man trekke frem at idealet med forskningen er at forskeren skal være så objektiv som mulig. Dermed vil det være viktig for forskeren å reflektere over sin egen rolle i innsamlingen av data. En ting forskeren kan gjøre for å sikre seg objektive data er å benytte seg av flere former for datainnsamling med håp om samme resultat. Innenfor en positivistisk tradisjon er det dermed vanlig å ta flere grep for å minske sannsynligheten for at din subjektive stemme kommer til syne i datamaterialet du presenterer. I en sosialkonstruktivistisk tradisjon derimot vil man mene at forskeren aldri kan være helt objektiv. Den subjektive stemmen vil alltid være til stede. For å sikre at forskningen og datainnsamlingen er til å stole på også i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, vil man ta ulike grep. Et eksempel på dette er metodetriangulering, hvor man i den positivistiske tradisjonen, ønsker å benytte seg av flere metoder for å sikre objektivitet, vil man heller innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon benytte seg av metodetriangulering fordi dette sikrer ulike perspektiver. I sosialkonstruktivistisk tradisjon blir det vektlagt å være refleksiv over valg som er gjort og hvordan du har kommet frem til det du har kommet frem til.

Forskjellen mellom disse to tradisjonene kommer også til syne i det andre spørsmålet. I en positivistisk tradisjon vil et viktig grep være at andre forskere kan klare å reprodusere forskningen til en viss grad. Derimot vil man innen en sosialkonstruktivistisk tradisjon si at det ikke er mulig å reprodusere andres forskning, i tilfeller hvor forskerens posisjonalitet er helt avgjørende. Det er dermed viktigere å redegjøre for egen forskningsprosess slik at andre kan få et innblikk i valgene som er tatt. På denne måten blir forskningen gjort transparent, og på bakgrunn av dette kan andre forskere vurdere valgene som er gjort.

Det andre begrepet som jeg trakk frem i stedet, validitet, kan gjerne bli beskrevet som gyldigheten på både datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validiteten vil dermed handle om hvorvidt de ulike delene av forskningen henger sammen. Og også i tilknytning til begrepet validitet vil man kunne trekke opp skillelinjer mellom positivistiske og sosialkonstruktivistiske tradisjoner. I en positivistisk tradisjon vil man forsøke å se på om forskningen og forskningsdesignet gjenspeiler virkeligheten. Dette kan man innenfor kvalitativ forskning gjøre med at man ber forskningsdeltakere komme med innspill på forskerens fortolkninger, eller man kan benytte seg av en metodetriangulering, ulike datainnsamlingsmetoder for å sikre at materialet i størst mulig grad er en refleksjon av faktiske forhold. I en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil begrepet validitet også handle om hvordan man forholder seg til forskningsdesignet, men i møte med deltakere så er man mer interessert i å få frem deres refleksjoner og perspektiver, snarere enn å kontrollere hvorvidt forskerens funn er korrekte. Gleiss og Sæther (2021) trekker også frem at det innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon ofte blir regnet som en styrke å reflektere over hvilken kunnskap som ulike metoder gir deg, og også hvilke begrensninger de ulike metodene har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204–207).

Når jeg skal skrive om denne studiens kvaliteter så tenker jeg først og fremst det er verdt å nevne at jeg har benyttet meg av ulike former for datamateriale i min studie. Dette har jeg gjort for å få flere innfallsvinkler til det tematikken min handler om. Metodene som jeg har brukt er følgende: observasjon, feltsamtaler og tekstanalyse. Jeg har observert og benyttet meg av feltsamtaler for å iaktta hvordan de direkte demokratiske skolemøtene ved Nyskolen fungerer, og så har jeg benyttet meg av en innholdsanalyse av skolens verdidokumenter, nettside og deres lokale læreplan for å fylle på erfart kunnskap og for å skjønne de valgene som er tatt ved skolen. I denne studien har jeg lagt hovedvekten av det innsamlede datamaterialet på observasjon.

Totalt har jeg observert fire ulike former for møter, hvorav tre av dem er bygget opp på samme premiss. Den fjerde observasjonen av møtet var på skolens elevråd. Ved å benytte seg av observasjon som metode, så kan man lett få med seg hvordan grupper av mennesker samhandler med hverandre i en gitt kontekst. I mitt tilfelle så var dette deres demokratiske skolemøter. Men det å benytte seg av observasjon som metode har også sine begrensinger ved at det ikke er sikkert at jeg får med meg alt som skulle foregå på et møte. Dette har jeg forsøkt å minske risikoen for ved at jeg var til stede i observasjon ved samme type møte flere ganger. Totalt gjennomførte jeg 9 observasjoner, hvorav 3 av dem var på skolens barneskolemøte, 2 av dem på saksmøtet, 2 på ungdomsskolemøtet og 2 på elevrådsmøtet. En annen svakhet er det at jeg gjennom mine observasjoner valgte å ikke benytte meg av videokameraer eller lydopptak som grunnlag for det jeg observerte, dette valgte jeg å gjøre av hensyn til personvernet til de tilsluttede ved Nyskolen. Under mine observasjoner i elevrådet, merket jeg også at min tilstedeværelse ødela litt for konsentrasjonen hos elevene som satt i elevrådet. Dette merket jeg meg ved at det var flere av elevene som lurte på hvorfor jeg var der, og de forsøkte også å lese notatene mine. Det skal sies at dette foregikk mest i pustepausene til elevrådet, men jeg merket nok de ble lettere påvirket av at jeg var til stede, siden det var en mindre gruppe uten andre voksne mennesker til stede. Til sist ønsker jeg å reflektere over hvorvidt forskningen jeg har gjort kan repliseres. Det korte svaret på det, er nei. Siden forskningen baserer seg på mine egne erfaringer, uten videokamera eller lydopptak til stede, vil det være umulig å gjenta forskningen å forvente likt resultat, sakene som kommer opp på saksmøtet er forskjellige fra gang til gang, elevene vil ikke løfte frem de samme argumentene, og energinivået i rommet vil variere alt etter hvor engasjerende saken er. Men siden det var møtestrukturen og ikke alle sakene som var hovedfokuset i denne oppgaven, vil jeg trekke frem at saksmøtet i seg selv er ikke like avhengig av hvilke saker som kommer opp på møtet, men antall kommentarer og innspill vil følge engasjementnivået til saken.

Et av de viktigste kriteriene for å avgjøre et forskningsdesigns gyldighet er hvorvidt det er en klar sammenheng mellom funn, problemstilling og valg av metode. Anker (2020, s. 109) trekker frem at det må være et samsvar mellom problemstillingen din og det du har funnet ut av. I mitt tilfelle vil jeg si at jeg har skaffet meg en god form for gyldighet ved at jeg har benyttet flere former for datainnsamling, hvorav en er at jeg har vært til stede og faktisk sett hvordan elevdemokratiet ved Nyskolen fungerer. Som et annet kvalitetstegn så løftet jeg frem noen av funnene mine for en representant for skolen, og lurte på hvorfor det var slik, jeg gav dermed

den ansatte muligheten til å selv komme med sine refleksjoner og deres perspektiver som jeg senere valgte å trekke frem i analysen. Basert på det overnevnte vil jeg mene at jeg har hatt en klar og tydelig refleksjon i tilknytning til oppgavens problemstilling, og dermed også har sikret at oppgaven gir noen svar på denne problemstillingen.

4 Analyse

Dette analysekapittelet tar utgangspunkt datamaterialet som kommer fra mine observasjonsnotater, Nyskolens manifest, samt deres lokale læreplan og nettside. Nyskolen er en uttalt demokratisk friskole, hvor en del av timeplanen er demokratiske allmøter. Disse demokratiske allmøtene er skolens høyeste demokratiske organ, og vedtak besluttet på møtene blir gjeldende for hele skolen. På disse allmøtene har alle til stede både talerett og stemmerett, og elevenes og lærernes stemme er like mye verdt. Totalt gjennomførte jeg 9 observasjoner på Nyskolen i Oslo, fordelt på en periode på rundt en måned. I forbindelse med observasjonene stilte jeg oppklarings spørsmål til ansatte ved skolen. Av hensyn til anonymiteten til de ulike personene som er tilknyttet skolen, vil jeg titulere dem kun som gruppen de tilhører, eksempel på dette er en ansatt ved skolen, en elev eller et medlem av elevrådet.

I tillegg til å observere skolens øverste demokratiske organ, saksmøtet, har jeg også observert barneskolemøter, ungdomsskolemøter og elevrådsmøter. Et barneskolemøte og ungdomsskolemøte er nesten det samme som et saksmøte, men på disse møtene tar man kun opp saker som er relevant for den aktuelle aldersgruppen. På saksmøtet derimot tar man opp og behandler saker som er relevant for hele skolen. Det at jeg har fått lov til å komme på ulike former for demokratiske møter og sett hvordan disse møtene fungerer, har gjort at det er lettere for meg å kunne svare på denne oppgavens problemstilling, som er:

«Hvordan gjennomføres elevdemokrati og elevmedvirkning på Nyskolen?»

Som et verktøy for å gjøre det enklere å svare på min problemstilling har jeg laget noen forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å tolke min observasjonsrapport.

1. Hvilken demokratiforståelse har de ansatte ved Nyskolen?
2. Hva kjennetegner demokratiet ved Nyskolen?

3. Hvordan fungerer elevrådet i møte med det direkte demokratiet ved Nyskolen?
4. Hva er elevmedvirkning, og hvordan praktiserer Nyskolen dette?

4.1 *Demokratiforståelsen til de ansatte ved Nyskolen*

Jeg gjennomførte mitt forskningsprosjekt på Nyskolen, og Nyskolen er en uttalt demokratisk skole. Noe som tilsier at de ansatte ved skolen har et veldig bevisst forhold til demokrati, demokratiske samtaler, og demokratisk opplæring. Men hvilken demokratiforståelse har egentlig de ansatte ved Nyskolen? Jeg benyttet meg av sidekommentarer, observasjoner, analyse av skolens manifest, offentlig publiserte intervjuer, og den lokale læreplanen for å finne ut hvordan de ansatte ved Nyskolen forholder seg til og forstår demokrati blant dem selv og overfor elevene.

Det første jeg ønsker å trekke frem er det overordnede målet som finnes ved skolen, deres mål er nemlig å humanisere samfunnet. Ifølge deres egen beskrivelse *«betyr det å humanisere samfunnet at alle mennesker, uten unntak, viser omtanke for hverandre. Et humanisert samfunn er et samfunn der menneskeverdet gjelder for alle, og der fellesskap og individuell frihet hele tiden er i balanse. Et humanisert samfunn oppnås ved at borgerne i samfunnet har en demokratisk væremåte og at samfunnet har et demokratisk styresett.»* (Lokal læreplan, 2020, s. 1) I denne definisjonen av hva et humanisert samfunn er, er det noen ting det kan være lurt å se litt nærmere på, for ved at man sier *alle mennesker* gjelder dette målet for alle gruppene ved skolen, enten man er elev, lærer, eller annen ansatt. Dersom man leser litt videre står det også at man skal vise omtanke for hverandre På Nyskolen kommer denne omtanken til syne gjennom noen helt konkrete ting, nemlig det at man ønsker at *«Forholdet mellom lærere og elever, mellom elever og lærere, mellom elever og elever, og mellom lærere og lærere er preget av tillit, dialog og gjensidig respekt.»* (Nyskolen, 2014, s. 14)

Den neste setningen er også en spennende setning. Her står det at et humanisert samfunn er et samfunn hvor menneskeverdet står sterkt. Når man flytter ord over til praksis, betyr dette at alle ved Nyskolen, skal vite at de har de samme rettighetene, og at menneskerettighetene skal være noe alle kjenner til. Når både voksne og elever har de samme rettighetene, kan de også bli møtt med de samme forventningene, og de er en forventning om at alle sammen skal utøve sin individuelle frihet innenfor rammene av fellesskapet. Fokuserer vi på den siste setningen i definisjonen, om demokratisk styreform og demokratisk væremåte, vil det være enklere å

forklare hva en demokratisk styreform er, enn det det vil være å forklare en demokratisk væremåte. Ifølge Nyskolens læreplan innebærer en demokratisk væremåte «*At alle lærer og praktiserer dialog, med interesse og oppmerksomhet begge veier. Det krever at man har en grunnleggende respekt for hverandres behov for trygghet, tilhørighet og særpreg, og det krever at vi får utvikle resiliens, sosiale ferdigheter og kunnskap slik at vi kan komme oss gjennom vanskeligheter uten å ty til vold eller krenkelser, og samtidig kan vi arbeide for å nå mål vi har satt oss.*» Vi kan dermed lese av denne definisjonen at demokratisk væremåte handler om å behandle hverandre med respekt, at man ser behovene og livssituasjonen til den man diskuterer med, selv når man er midt i en uenighet. Demokratisk væremåte handler med andre ord om hvordan man oppfører seg overfor de man snakker med, og at man ikke krenker noen ved å benytte seg av ord eller fysiske angrep. En siste ting om demokratisk væremåte er det at man skal komme seg fremover, og jobbe mot ens egne mål, samtidig som man gir grobunn for at alle andre også skal arbeide for å klare deres mål. Siden en demokratisk væremåte i stor grad handler om hvordan man snakker med hverandre, er Nyskolen også opptatte av hvordan samtalen med elevene fungerer i klasseromssituasjonen, og i den forbindelse benytter skolen seg av en dialogisk pedagogikk.

Dialogisk pedagogikk er et overordnet pedagogisk prinsipp som Nyskolen praktiserer. Denne formen for pedagogikk er ikke fagbasert, men skal prege alt arbeid på skolen og også hvordan de ansatte jobber. Veldig kort oppsummerer Nyskolen dialogisk pedagogikk i at kunnskap oppstår i møtet mellom mennesker. Læring er derfor ikke forbeholdt tradisjonelle læringssituasjoner, men vil også foregå i møtedeltakelse, samtaler, utsmykking av skolens lokaler, renhold, vedlikehold og annet praktisk arbeid på skolen. Nyskolen har etablert noen kulepunkter som de bruker for å definere hva dialogisk pedagogikk er for noe:

- 1. Læring foregår i et møte mellom elever og lærere og mellom elever*
- 2. Læreren har et bevisst forhold til sin sterke posisjon i møte med eleven og søker å unngå manipulasjon*
- 3. Elevene er bevisste på og trygge på at læreren vil veilede dem mot mer kunnskap og hjelpe dem til å få brukt sitt potensiale*
- 4. Eleven kommer med reelle bidrag i læringsprosessen som blir verdsatt av læreren*
- 5. Åpenhet og tillit er grunntonen i læringssituasjonene*
- 6. Lærerne har som grunnholdning at elevene kan og vil lære og kan og vil ta ansvar, altså at elevene kan og vil myndiggjøres*
- 7. Lærerne har respekt for hver enkelt elev som grunnholdning*

8. *Elevene har som grunnholdning at lærerne respekterer dem*
9. *Foreldre og lærere jobber begge for å fremme samarbeid mellom hjem og skole, tilstreber å ha en respektfull dialog og er seg bevisst sine ulike roller og ulike kunnskaper og referanserammer*

Som vi kan se av disse punktene over baserer dialogisk pedagogikk seg mye på tillit mellom lærere og elever. Men også det at lærerne møter elevene som likeverdige, noe som man for eksempel kan se i punkt 6, hvor det kommer frem at lærerne skal ha som grunnholdning, at elevene kan og vil lære, og ved å legge til rette for medbestemmelse skaper man også et miljø med mulighet for grobunn.

Videre skal jeg trekke frem spesifikke situasjoner fra mine observasjoner som jeg mener er eksempler på dialogisk pedagogikk. Siden jeg i stor grad observerte skolens demokratiske møter vil også eksemplene komme herfra. Som mitt første eksempel ønsker jeg å trekke frem en replikk som kommer fra en ansatt ved skolen, hvor vedkommende gir en kommentar til en sak som handler om man skal ha saksmøte hver uke eller ikke. *«Det vi lærere har tenkt å bruke disse saksmøtene til er det, å komme med «liksomaker», hvor salen blir delt inn i ulike deler, og der de ulike delene av salen skal komme med eksempler eller argumenter for en sak. Dette kan være en sak dere er i utgangspunktet uenige i, men ved å sitte på siden hvor dere skal finne argumenter for, så blir dere nødt til å se saken fra ulike sider.»* Jeg velger å trekke frem dette som eksempel da jeg kan se flere av punktene over i dette avsnittet, blant annet ved at elevene i samarbeid med andre elever og ansatte, skal komme frem til argumenter som de kanskje ikke hadde kommet frem til alene. Den ene gangen jeg observerte at man gjennomførte denne formen for saksmøte, riktignok var det et barneskolemøte, handlet saken om hvorvidt man bare skulle servere vegetarmat på skolen. Salen ble delt inn i to, hvor størsteparten av elevene skulle finne argumenter mot innføring av kun vegetarmat og den minste gruppen skulle finne argumenter for at man skulle gjøre det. Elevene brukte noen minutter på å snakke sammen med dem man satt i nærheten av, før man stilte spørsmål om det var noen som ønsket å dele hva det var de var kommet frem til. Gjennom dette eksempelet viser skolen en form for dialogisk pedagogikk ved at elevene, i samarbeid med lærerne via dialog skal finne ut av gode argumenter for og imot.

I tillegg til at de ansatte ved skolen benytter seg av en dialogisk pedagogikk som fremmer demokrati og dialog, skriver også alle de ansatte under på at de skal følge skolens lokale læreplan innenfor tematikken demokrati og demokratisk ledelse. Dette er en unik

læreplan for Nyskolen, og den inneholder både kompetansekrav for elever og ansatte, metoder for at man kan fremme et demokratisk skolesamfunn, og nyttige eksempler fra skolens hverdag hvor tematikken medborgerskap blir løftet frem. Under avsnittet om kompetansekrav for ansatte kommer det frem en rekke ting som enhver som er pedagogisk ansatt ved skolen er nødt til å forholde seg til. Dette vil dermed påvirke deres eget forhold til demokratiet. I arbeidsavtalene til de ansatte står det at «*Den ansatte forplikter seg ved signering av denne arbeidsavtalen til, uten kostnad for seg, å gjennomgå de kurs og den opplæring som arbeidsgiver anser som relevant for utførelsen av arbeidet. Den ansatte forplikter seg ved signering av denne arbeidsavtalen til å sette seg inn i Nyskolens pedagogiske grunnlag slik det beskrives i vedtekter og skolens Manifest, samt å holde dette som ideal for sitt daglige virke på skolen.*» Som vi kan lese av dette utdraget fra den lokale læreplanen, ligger det en forventning om at alle de ansatte skal tilegne seg en tilleggskompetanse for å få lov til å arbeide hos Nyskolen, og hvert år blir det arrangert ulike kurs som alle med pedagogisk stilling skal delta på. Som en del av det å tilegne seg ny kunnskap skal alle de nyansatte ved skolen både lese skolens kompendium³ om hva demokrati og medborgerskap er, samt skrive en tekst om demokrati som de skal levere inn til daglig leder i løpet av det første halvåret de er ansatte ved skolen. I skolens lokale læreplan kommer det også frem noen retningslinjer som de pedagogisk tilsatte ved skolen skal følge, og dette er retningslinjer som skal motivere elevene til å ha tro på seg selv, egne evner og muligheter. Disse retningslinjene handler også om at man skal hjelpe elever til å se fordelene ved et demokratisk system, og gjenkjenne trusler for demokratiet. Videre skal de ansatte ved skolen vise til skolens avgjørelser som er tatt på skolens allmøte og også minne elever på muligheten de selv har til å sende inn saker til skolens allmøte, selv om dette er saker som de ansatte ikke er enige i. Til sist i retningslinjene kommer det frem at de ansatte skal både ta imot kritikk, uenigheter og innspill fra elevene på en reflektert måte som skal være til hjelp for eleven. Tanken er at elevene skal lære på måten som den ansatte møter innspillet. Målet med dette møtet er at eleven skal utvikle sine egne ferdigheter i tråd med skolens læreplan om demokrati og demokratisk deltakelse.

³ Nyskolens kompendium om demokrati er et dynamisk dokument der ny forskning og andre viktige hendelser kan føre til tilføyelser og/eller utskiftninger i kompendiet. Når det skjer, må alle ansatte i pedagogisk stilling lese det nye fagstoffet og delta i eventuelt fellesarbeid med dette.

Ifølge den lokale læreplanen er et av kravene for de ansatte at de har *«god kjennskap til læreplanen i demokrati og demokratisk deltakelse, og alle med pedagogisk stilling må ha god innsikt i og kunnskap om alle læreplanmålene for alle trinn.»*. I likhet med andre læreplaner er dette en inndelt læreplan med ulike mål for hvert alderstrinn, og det blir stilt høyere krav til de eldste elevene enn til de yngre. Denne differansen kommer til syne dersom man legger det første punktet for 3. og det første punktet for 10. til grunn. I tredje klasse er det første punktet at eleven kan *«Samtale om og reflektere over hvilke regler de trenger i klassen for å ha et godt læringsmiljø der alle blir respektert og alle bidrar, samt bidra til å utarbeide disse reglene hvert år»*. På den andre siden står det i læreplanen for 10. at elevene kan *«Samtale om og reflektere over hvilke regler de trenger i klassen for å ha et godt læringsmiljø der alle blir inkludert og respektert og alle bidrar til fellesskapet, samt bidra til å utarbeide disse reglene hvert år»*. I dette konkrete eksempelet kan man se at selv om ordlyden i begge kulepunktene er ganske lik, er det noen klare forskjeller. I kulepunktet for 10. klasse ser man at man skal arbeide for at alle elevene i klassen blir inkludert, i tillegg til at de skal fortsette å bli respektert. For elevene i 10. klasse ligger det dermed en forventning om at man skal arbeide for at alle i klassen er en del av fellesskapet, mens man i 3. klasse arbeider for at alle blir behandlet med den samme respekten. Det er flere slike eksempler i den lokale læreplanen, og som pedagogisk ansatt ved Nyskolen er man nødt til å både kjenne til, og konkret arbeide med forskjellene som ligger i kompetansekravene for de ulike aldersgruppene.

På nettsiden til Nyskolen, kom jeg over fire idealer som de ansatte på Nyskolen skal forsøke å strekke seg etter. De fire idealene er at de ansatte er elevenes **muse, Mandela, los** og **reisende Mac** (Nyskolen, u.å.-b). Som bare enkeltord kan det være vanskelig å forstå hvorfor disse fire ordene er valgt som et ideal, men dette er fire ord som det ligger noe mer bak. Når man sier at en ansatt er elevenes muse, mener man at den ansatte skal etterstrebe og bringe kunst og kultur inn i skolehverdagen. I undervisningssammenheng kan dette bety at de ansatte skal aktivt bruke, tilrettelegge og bevisstgjøre elevene i bruk av ulike former for kunst og kultur på skolen. Eksempler kan være at man oppsøker museer, bruker bilder aktivt i undervisningssammenheng og at både lærerne og elevene gjennomfører en opplevelsesdag som kan inneholde skuespill, utflukter og andre former for kreative og kulturelle opplevelser i forbindelse med deres tverrfaglige prosjekt Heureka. Ansattidealet reisende Mac, er nok en enda smalere referanse enn det både muse, Mandela og los er, begrepet kommer fra barne-tv serien Fragglene og henter til skikkelsen med samme navn. En dukke som er på reise i

menneskenes verden, og ofte sender reisebrev tilbake til Fragglene, hvor han kommer med kommentarer og forklarer hvordan menneskenes verden fungerer. Ved at reisende Mac er et ideal for en ansatt ved Nyskolen, kan det bety at hver enkelt ansatt skal være opplyste om verdenssituasjonen slik den er i dag og også hvordan ulike ting henger sammen. Når de ansatte har et bevisst forhold til verden rundt seg, og forklarer ulike sammenhenger skaper man også et bevisst forhold til omverden for elevene. Idealtypen reisende Mac, kan sees på i sammenheng med globalisering og bærekraftig utvikling. I sjøfartstradisjon er en los en som skal hjelpe skip som er i vanskelig farvann eller har andre problemer, men de lar også skip være i fred når de seiler trygt. Når man trekker dette over som et ansattideal ved Nyskolen, kan skipet være et symbol på elevmassen ved skolen. Som ansatt skal man lede elevene i havn på en trygg måte, hjelpe til der det måtte være nødvendig, og føre elevene frem til en trygg fremtid. En los er ofte en person som er kjent i lokale farvann, og på samme måte er en ansatt ved Nyskolen en person som er kjent med farvannet skolefag. Den ansattes oppgave er derfor å løse elevene gjennom skolehverdagen på en god måte. Den siste idealtypen er en Mandela, og det er også denne idealtypen som kan trekkes mest inn i tematikken om demokrati. Ikke uventet er denne idealtypen oppkalt etter Nelson Mandela, og denne idealtypen baserer seg på Mandelas politiske filosofi om frihet, likeverd dialogbaserte konfliktløsninger og det å behandle hverandre med respekt, selv om man har ulik mening. Når en Mandela er en idealtipe for en ansatt betyr det at den ansatte både skal møte elevene med respekt, og også veilede dem på vei til å møte andre med tilsvarende respekt.

I løpet av min observasjonsperiode ved skolen spurte jeg to av de ansatte om skolens demokrati var basert på noen viktige demokratiske tradisjoner. Jeg var med andre ord ute etter akademiske svar for å finne ut hvilken demokratitradisjon som lå bak valgene som var tatt ved skolen. Den ene av de ansatte jeg spurte fikk et ansiktsuttrykk som tilsa at vedkommende ikke forsto hva det var jeg lurte på. Mens den andre svarte med: *«Jeg tror ikke det er noen konkrete demokratitradisjoner som ligger til grunn, men i den grad det var noen tanke om det i det skolen startet opp, vet jeg ikke. Skulle det vært noen så hadde det vært noe som kunne minne om et liberalt demokrati.»* Etter denne replikkutvekslingen forsøkte jeg å omformulere spørsmålet mitt slik at ordlyden heller ble noe liknende: *«Hva er det viktigste med demokratiet ved Nyskolen?»*, og da fikk jeg som svar tilbake fra den ansatte som tidligere ikke forsto mitt første spørsmål *«Det viktigste er det at vi baserer oss på et direkte demokrati, hvor elevene har medvirkningskraft.»* Den andre ansatte sier seg enig med sin kollega og følger opp med *«at*

medvirkningskraft i dette tilfelle er det at elevene skal ha muligheten til både å stemme, si og mene det de ønsker i et direkte demokrati.» Svarene fra de to ansatte sier meg dermed at skolen ikke vektlegger akademiske demokratitradisjoner. Det viktigste for de ansatte er at elevene skal ha muligheten til både å medvirke og påvirke hvordan skolen skal fungere best mulig.

4.2 Demokratiet ved Nyskolen

Demokratiet er en verdi som står sterkt på Nyskolen, og dette kommer til syne i skolens praksis. Som nevnt tidligere har skolen en lokal læreplan om demokrati og demokratisk ledelse. Man arbeider for å konkretisere denne læreplanen på ulike måter blant annet gjennom demokratiske møter for ansatte og elever ved skolen. Gjennom en normal uke praktiserer skolen ulike demokratiske møter, hvor skolens saksmøte, et demokratisk allmøte, er det som står sterkest. I tillegg til det nevnte saksmøtet har skolen også et barneskolemøte, et ungdomsskolemøte og elevrådsmøte. Skolen har også lærermøter, men disse fikk jeg ikke muligheten til å observere, noe som gjør at den videre analysen er basert på skolens ulike demokratiske møter hvor elever er til stede. I løpet av en normal uke er dette 4 forskjellige møter; saksmøte, barneskolemøte, ungdomsskolemøte og elevrådsmøtet. De fire er fire ulike møter, men de har visse fellestrekk, og videre vil jeg skrive mer om hva de ulike møtene er og hvilke demokratiske kjennetegn som er til stede.

Det aller første demokratiske møtet som jeg ønsker å skrive litt mer om, er skolens saksmøte. Dette er et møte for hele skolen som blir holdt onsdager etter lunsj. På dette møtet er det både elever og ansatte ved skolen til stede og alle har både talerett og stemmerett. Siden alle har talerett og stemmerett kan man kanskje tenke seg til at de ansattes stemme er verdt mer enn elevenes. Dette er ikke tilfelle; alles stemme er like mye verdt. I saker som det skal voteres over blir saker avgjort med simpelt flertall, og alle voteringer skal foregå i 2 runder. I en samtale med en ansatt fikk jeg høre at grunnen til at alle saker skulle gjennom to debatter var fordi man skulle få muligheten til å skifte mening. En vanlig saksgjennomgang ved Nyskolen foregår på følgende måte: 1) det er noen som introduserer saken og sier litt om hvorfor man har sendt inn denne saken, 2) Etter at saken er lagt frem, åpner man for spørsmål til saken, 3) Etter spørsmålene åpner man for en debatt og innlegg til den aktuelle saken, 4) Man går til første votering, 5) Begge sider skal få lov til å forklare hvorfor de stemte som de gjorde, man starter

med siden som hadde mindretall ved første votering, 6) Etter at begge sidene har fått lov til å komme med sine innspill går man over til en andre votering, og resultatet av denne blir stående.

Et vanlig saksmøte på Nyskolen blir ledet av elever på ungdomsskolen og disse elevene deler på ulike roller i møtet, en av dem tar rollen som møteleder og har ansvaret for å lede møtet gjennom de ulike sakene. En av elevene har ansvaret for å føre referat fra møtet og da særlig lande vedtak, men også viktige elementer fra debatten. Den tredje eleven har ansvaret for å delegere ordet, denne personen går rundt i rommet med en mikrofon og gir den til den som skal snakke. Dette er arbeidsoppgaver som går på rundgang, og gjennom hele året skal elevene ha fått teste seg i de ulike oppgavene. På Nyskolen er det elevrådet som arbeider med å fordele ulike saker til riktig møte, og som en del av dette arbeidet skal møtelederen møte på elevrådsmøtet i forkant av det saksmøte de skal lede. Dette er fordi man ønsker at møtelederen og resten av møteledelsen skal sette seg ordentlig inn i de ulike sakene. Kvarteret før møtet starter møter ungdomsskolen opp for å hjelpe til med tilrigging av rommet. Noe som betyr at ungdomsskoleelevene hjelper til med å flytte på benker og gjøre alt klart til at alle på skolen kan få sin faste plass. Etter at dette er gjort får ungdomsskoleelevene også en gjennomgang av sakene som skal være på saksmøtet. Saksmøtene ved Nyskolen følger den samme strukturen ved hvert møte og denne strukturen er at man ønsker velkommen til møtet, introduserer de som er med i møteledelsen, gjennomgår referatet fra det forrige møtet, møteleder leser opp sakene som kommer opp på dette møtet, man går til første sak, hvis det er tid går man over til neste sak, deretter er det en avslutning av saksmøtet. Både barneskolemøtet og ungdomskolemøtet ved Nyskolen følger samme oppbygging, men den største forskjellen er at det er ikke sikkert man har voteringssaker på disse møtene.

I avsnittet over nevnte jeg så vidt at alle elevene sitter på den samme faste plassen ved hvert møte. Ifølge ansatte ved skolen, har elevene faste plasser fordi man ønsker at elevene skal bli aktive bidragsyttere, og ved at man har faste plasser slipper elevene å bekymre seg for om det er noen som ønsker å sitte ved siden av en og hvor en skal sitte. De kan dermed bruke mest mulig energi på selve møtet (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 44). Det tar meg litt over til en annen ting som jeg bemerket meg med de demokratiske møtene på Nyskolen, nemlig hvordan skolen legger til rette for at alle elevenes stemmer skal ha anledning til å bli hørt. Og en av de tingene som blir gjort er at man fordeler elevene som går på barneskolen, elevene som går på ungdomsskolen og de ansatte rundt i rommet. På denne måten sitter man ved siden av

noen som er eldre enn deg og yngre enn deg. En effekt som jeg bemerket meg ved å gjøre det på denne måten var det at det var mange flere som hadde muligheten til å ta ansvar å sørge for at det var en god møtekultur på møtene. Dette kan jeg blant annet si fordi det var mer bråkete de gangene det var kun barneskolen til stede på barneskolemøtene, men der var det også mer engasjement. På ungdomsskolemøtene derimot var det stille, men lite engasjement og det var mange som ikke ønsket å si noen ting. Nyskolen har dermed faste plasser med et mål om at elevene skal spille på hverandres styrker når det kommer til møtet. Jeg la også merke til at man ved skolen benyttet seg av mikrofon, både i debatten og i saksfremleggelsen, noe som er en styrke for å sikre at alle hører både hva saken handler om og at man hører innspillene som kommer i debatten. En tredje ting som jeg bemerket meg når det kommer til hvordan skolen tilpasser de demokratiske møtene er det at man kan følge møtene digitalt, dette kom til syne på det ene møtet jeg var til stede på, hvor to elever fulgte møtet digitalt og hadde et innspill til debatten. Dessverre fanget ikke mikrofonen opp hva det var som ble sagt, men skolen løste dette ved å gjenta poengene som kom frem til de andre elevene.

Min siste bemerkning til hvordan skolen håndterte tilrettelagte behov på en god måte er det at lærerne satte seg mellom, og rundt elever som bråkete, slik at man lettere kunne få elever som bråkete til å være stille. Dette funket med varierende hell, noe som også tar meg over til en form for tilrettelegging som jeg mente ikke fungerte. Ved skolen praktiserte man nemlig en ordning som gikk ut på at man fjernet elever som ikke klarte å oppføre seg, og å være stille fra rommet. Ved at man gjorde dette gjorde man det enklere for de som ble igjen, men man unnlot også at stemmer som bråkete fikk være med på å bestemme. Etter en konkret hendelse hvor en elev bråkete og ikke klarte å sitte stille, fjernet man eleven fra rommet, på vei ut skrek eleven at den ønsket å være til stede i rommet og ikke ønsket å dra, men eleven ble tatt ut av rommet for å gjøre noe annet, spurte jeg en av de ansatte hvor demokratisk det var at man fjernet problematiske stemmer fra et demokrati. Den ansatte svarte meg *«at det var ikke ideelt, og på ingen måte demokratisk, og aller helst skulle man ønske at man slapp å fjerne noen fra rommet, men når det var tilfellet så gjorde man det av hensyn til de mange og ikke bare til den ene»*, det ble dermed indirekte sagt at flertallets behov for et rolig møterom sto sterkere enn behovet til en enkeltelev om å være til stede.

En annen ting som går på tilrettelegging av møtet, er dette med møtetidspunkt. På Nyskolen arrangerer man flere ulike møter en gang i uken, og ingen av disse møtene strekker

seg over lengre enn 45 min. Jeg var nysgjerrig på hvorfor man gjorde det på denne måten og hvorfor man ikke hadde lengre møter litt sjeldnere. Av en av de ansatte fikk jeg som svar at *«det handlet om at mange barn ikke har konsentrasjonsevne som strekker seg over lengre tid. Hos oss så er smertegrensen rundt en halvtime, og strekker møtene seg noe særlig lengre enn dette, så ser vi at vi mister fokuset og interessen hos barna. Vi har tidligere prøvd med lengre møter, men har innsett at vi må kutte ned på tiden barna er inne i Ringen (Ringen er rommet på skolen som blir brukt til demokratiske møter journ.anm). På den måten kan vi ha et produktivt møte hvor vi kan høre barnas meninger.»* Videre ble jeg fortalt at man tidligere hadde enda mer demokrati på timeplanen og oftere skolemøter, men dette ble for uforutsigbart for barna. *«Tidligere hadde vi faktisk enda mer demokrati på timeplanen, og ingen faste holdepunkter for når møtet skulle være, Vi hadde nemlig en skipsklokke hengende i gangen, og denne kunne hvem som helst ringe i og kalle inn til møte når som helst.»* Representanten fra skolen som jeg snakket med om dette temaet trakk frem at denne måten og drive en skole på var ikke ideelt for noen parter, hverken for elevene eller for lærerne. I begge tilfeller var det mangel på forutsigbarhet som gjorde at dette ikke var ideelt. Tanken var nemlig at når klokken ringte skulle alle legge fra seg det de holdt på med å møte opp på et skolemøte. Jeg ble fortalt at det var tilfeller hvor elever utnyttet denne skipsklokka og kalte inn til møter, når de ikke ønsket å gjøre andre ting. For lærernes del var det vanskelig å planlegge undervisning, når det når som helst kunne bli ringt i skipsklokka, og den timen man hadde plutselig ble et saksmøte. For elevenes del ble denne måten å drive demokrati på veldig uforutsigbar, og siden det er elever på skolen som har behov for klarhet i hverdagen, ble en uforutsigbar møtehverdag, uten klare møtetidspunkt noe man ikke ønsket å ta med seg videre. *«Erfaringen vår var at denne formen for demokrati ble for uforutsigbar, og vi opplevde at elevene hadde et behov for å ha konkrete tidspunkt å forholde seg til, disse faste tidspunktene ble saksmøte 12.30 på onsdager, barneskolemøte 12.30 på torsdager og ungdomsskolemøte 14.00 på fredager. Slik har det vært nå i ca. 15 år.»*

Når det kommer til selve demokratiet på Nyskolen sier skolen selv, gjennom samtaler jeg har hatt med de ansatte, skolens verdidokumenter og deres lokale læreplan, at det viktigste for dem er det at det skal være et direkte demokrati ved skolen. I dette direkte demokratiet skal elevene selv ha muligheten til å påvirke hvordan skolen driftes. Elevene skal også ha muligheten til å medvirke i saker som det skal voteres over. Dette kan elevene gjøre ved å sende inn saker til de demokratiske møtene. Ved at elevene sender inn saker de ønsker å ta opp viser

elevene et engasjement for skolen. Det tar meg over til et av mine funn, nemlig det at det virker som om sakene som blir sendt inn er reelle saker som tar opp det viktigste for fellesskapet, og sakene blir diskutert med selvfølgelighet. Som tidligere nevnt så behandler de ulike elevdemokratiene, og da særlig elevrådene en rekke ulike saker. Mye av forskningen jeg har presentert tidligere viser også til at elevrådet ved ulike skoler står for mye arrangering av sosiale tiltak ved skolen. Mine tidligere erfaringer er også det at ofte kommer opp saker i elevrådet, fra elever ved skolen som ikke er praktisk gjennomførbare eller saker som kan oppfattes som «tullesaker». På Nyskolen derimot, opererer man på en litt annen måte. På Nyskolen kan alle som tilhører skolen sende inn saker som de ønsker at man skal ha en mening om. I forkant av at sakene kommer til saksmøtet, har de vært gjennom elevrådet, og alle sakene ble presentert i «jeg-format». Eksempel er «*Jeg ønsker at det skal blir hyggeligere på spisegruppene.*» Ved at sakene som kommer opp i skoledemokratiet, ser annerledes ut enn andre steder, gjør dette at det er lettere å kunne ta stilling til en sak. Gjennom de demokratiske møtene som jeg var til stede på, var det en variasjon om sakene kom fra ansatte ved skolen eller fra elever. Etter at saken var lagt frem ble også alle saker debattert med selvfølgelighet. På Nyskolen er det elevrådet som fordeler hvilket demokratisk møte som snakker og voterer over hvilke saker. Når man sender inn en sak blir man også bedt om å legge den frem ved det respektive møtet. Det at man både må sende inn saken med navn og også legge den frem på møtet, kan gjøre at man ikke ønsker å sende inn saker man egentlig ikke mener. En annen grunn til at man kanskje ikke har useriøse forslag man debatterer over er fordi man sender inn saken med å skrive «Jeg mener, eller jeg vil at» (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 44). Denne grunnen kommer frem fordi man ønsker at elevene skal ha eierskap til forslaget som blir sendt inn, og det er enklere at saker som ikke er spisset, kan gå i alle retninger og debatten kan gå i alle retninger. Ved å ha et spisset forslag vet elevene og de ansatte mer hva det er de tar stilling til.

Jeg løftet dette funnet opp for en av de ansatte ved Nyskolen og var nysgjerrig på hva som var deres tanker om dette funnet. Jeg fikk tilbake en e-post som gikk litt inn i hva som kunne være grunnen. Den første tilbakemeldingen jeg fikk, var at «*Det hender det kommer forslag som blir regnet som useriøse, men totalt sett så har du gjort en observasjon som er ganske riktig. Videre følger noen av mine tanker om hvorfor det er slik.*» Den ansatte trekker frem tre viktige poenger, og det første poenget er det at elevene på skolen har en lang og god erfaring med å løse saker via et opplyst direkte demokrati hvor elevene har både kunnskap om den aktuelle saken, men også lov og rammeverket som ligger til grunn. Elevene vet derfor om

lovverket og vet at noen ting kan man ikke endre på selv om man skulle ønske man kunne. Ifølge den ansatte vet elevene «*at vi kan ta opp hva som helst som sak, men det er ganske mange ting vi ikke kan bestemme. Det kan være fordi forslaget strider mot lover og regler, at det er for dyrt eller at det krever ansvarspersoner som vi faktisk ikke har.*» Den samme ansatte trekker frem at det har vært slik så lenge elevene har gått på skolen, hvilket har gjort at en majoritet av elevene kjenner til retningslinjene som ligger bak skoledriften, og vet at man ikke kan fjerne timer fra minsteantallet i et fag. Skolen har også vedtatt at Nyskolen skal være et trygt, godt, og helsefremmende sted å være. «*Såne ting har elevene her vært med på å snakke om helt fra de begynner her. Alle forstår det ikke, men majoriteten av elevene har den samme oppfatningen, og elevene våre snakker sammen med hverandre slik at også de som ikke forsto blir forklart sammenhengen av enten medelever eller elevrådet. Etter at man har snakket sammen så hender det at man endrer innholdet i saken, eller at man dropper den.*»

Etter at jeg hadde oppdaget fenomenet om at sakene på Nyskolen er mer seriøse, og sjeldnere mer useriøse saker som man tenker kortsiktig er en god ide, valgte jeg å benytte meg av et eksempel i e-posten min til den ansatte. Jeg valgte ut en sak som var «*Nyskolen skal anskaffe seg en brusmaskin til felles nytelse.*» I sitt svar svarte den ansatte med en antakelse om hvordan vedkommende tenkte en debatt om anskaffelse av brusmaskin hadde sett ut. Den ansatte starter med å trekke frem at elevene på Nyskolen, til tross for korte liv, har en variert livserfaring. Dette gjenspeiler seg også i skolehverdagen og i elevmassen. Skolen har ulike elevgrupper, noen som ønsker å gå der, men også noen som går der fordi det har falt utenfor det offentlige skolesystemet, enten i form av mobbing på tidligere skole, eller fordi foreldrene ikke føler deres elev får nok oppfølging. Med dette som grunnlag sa den ansatte at vedkommende nesten kunne høre hvordan debatten hadde hørt ut. Videre følger argumentene som den ansatte trodde ville komme, dersom skolen ville gå til anskaffelse av en brusmaskin. «*-Hvor skal den stå for at den ikke skal være i veien? – Vil ikke en brusmaskin både bråke og også bruke mye strøm? – Skolens regler tilsier at man skal få sunne ting på skolen, og ikke usunne. – Det kan oppleves kjipt for dem som har foreldre som ikke har råd til å sende med penger. – Er ikke en anskaffelse av en brusmaskin i strid med gratisprinsippet? – Man kan få ødelagte tenner av å drikke for mye brus. - Hvem har ansvaret for maskinen og hvem skal betale dersom den blir ødelagt?*» Flere av de tenkte kommentarene viser at mange av elevene på Nyskolen har samvittighet over seg selv, sine medelever, skolebygget og økonomien. Etter at den ansatte ramser opp en mulig debatt, skriver vedkommende at hen er nesten sikker på at

forslaget hadde falt dersom det hadde blitt tatt opp. Dette viser igjen til det den ansatte har nevnt flere ganger, nemlig det at elevene på Nyskolen er opplyste når man skal vedta saker. Enten det er snakk om store saker eller små saker. Den ansatte trekker frem at *«Måten vi har samtaler og møter på gjør at elevene får mye innsikt i og kunnskap om skolens drift og rammeverket for skolen, inkludert lover.»*

Den ansatte ved skolen har også et tredje og siste poeng knyttet til hvorfor det er slik at man har mer seriøse saker oppe på de demokratiske møtene. Dette er det at etter at man har drevet demokratisk skole i 15 år er det mange ting som har satt seg, noe som gjør at flere av elevene ikke kjenner på behovet for å stadig fornye skolen slik det var i starten av skolens drift. *«Noen ganger tror jeg også det er litt latskap her. Elevene våre har så mange muligheter, og gjennom mange, mange år, har det utviklet seg en nokså elevvennlig kultur her. Derfor er det mindre behov for å endre ting nå enn før.»* Den ansatte ved skolen trekker frem at det er en ganske elevvennlig kultur, og det er også noe jeg har sett eksempler på gjennom min observasjon, jeg merket meg at det var en interesse av å høre hva det var elevene ønsket og hvordan man kunne få til dette best mulig. Dette så jeg fordi i alle saker var det både spørsmål om man forsto saken, om man hadde andre innspill, det var mulighet for å være uenig med forslagsstiller, og ved at det var to avstemninger minsket muligheten for å stemme på en ting du egentlig var uenig i. Alt i alt ble det tatt ulike grep som skulle sørge for at man fikk mest mulig ut av møtet. Den ansatte trekker også frem at skolen har vært gjennom en endring, og at man i starten hadde lange diskusjoner om veldig ulike ting, har det dannet seg et mønster som gjør at elevene stort sett vet til hvilket møte man skal trekke frem ulike ting. *«Nå er det mer automatikk i at ting som barna fra barnetrinnet ønsker seg, kommer på barnetrinns møtene, mens ungdomstrinnet tar sine "indre" anliggende på ungdomsmøtet. Saksmøtet er på en måte forbehold de litt større tingene, de som angår oss alle.»*

Det siste poenget som den ansatte trekker frem er det at elevene ved Nyskolen har stor respekt for hverandre, og de ønsker ikke å bruke opp andre elever sin tid på saker som ikke kommer til å gå igjennom. Denne respekten kommer både til syne i form av at det var svært sjeldent man snakket i munnen på hverandre under de ulike demokratiske møtene, men også det at skolen har vedtatt i sin lokale læreplan at *«Nyskolen skal være et lite nok miljø til at hver enkelt elev er synlig, til at alle kjenner navnet på hverandre og til at respektfull dialog kan dominere samværsformen.»* (Nyskolen, 2014, s. 7). Ved at miljøet er lite nok til at alle kjenner

navnet på alle, er det nok lettere at man føler at de ulike demokratiske møtene skal respektere andres tid, «*De ønsker heller ikke å bruke de andres tid på ting som de synes er tøv, og de ønsker ikke forslag som ikke går an å gjennomføre. Dermed sitter vi igjen med et møte som vanligvis får inn og behandler nokså seriøse saker.*» Det at man behandler alle saker med en seriøsitet var noe jeg merket da jeg var til stede under mine observasjoner, og jeg la også merke til at mange av skolens elever ikke ønsket å bidra i debatten, ved flere anledninger, enten i form av at de ikke stemte, eller i form av at man valgte å ikke delta i debatten. Dette har også de ansatte ved skolen erfart «*Det er nesten så vi kunne sagt at litt flere tullesaker hadde vært helt ok, så vi fikk opp temperaturen litt. ...*»

4.3 Elevrådet

I henhold til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §11–2) skal alle skoler i grunnskolen ha et valgt elevråd. Men det står lite om hvordan man skal forholde seg til elevrådet dersom man har et allmøte som det øverste demokratiske organet. Dette var også et spørsmål som de ansatte ved skolen stilte seg i begynnelsen av skolens virksomhet.

«I begynnelsen så søkte vi om muligheten for å ikke ha elevråd siden skolen skulle ha et direkte demokrati, og elevene skulle være til stede i prosessene, men siden det står i opplæringsloven at alle skoler skal ha et elevråd så var dette noe vi ikke fikk lov til. Dette er noe vi er glade for slik ting har utviklet seg, og i dag så er elevrådet en viktig del av skolens demokratiarbeid.»

Sitatet over er hentet fra en av skolens ansatte, og i samtale med den samme ansatte kom det frem at elevrådet ved skolen stort sett blir brukt til å sortere ulike saker som blir sendt inn, og å fordele disse sakene ut til det riktige møtet ved skolen. Elevrådet skulle derfor ta stilling til hvilket møte som tok opp hvilken sak. I tillegg til å jobbe med en fordeling av saker, tar også elevrådet ansvar for ulike saker som ikke alle skolens elever trengte å ta stilling til. Videre ble det sagt at elevrådet, i motsetning til skolens andre demokratiske organer, jobber tett opp mot elevorganisasjonen og arbeidet og politikken der. Under observasjonene av elevrådet ble det sagt at elevtinget nærmet seg, og to av elevrådets medlemmer skulle delta der og disse to ønsket innspill på hva det var skolen skulle mene. Ved alle observasjonene av elevrådet handlet sakene om elevtinget, hvilket gjorde at man ikke brukte tid på elevrådets normale saker, nemlig å

fordele saker til de ulike skolemøtene. Fra et forskerperspektiv ville det vært interessant å se hvordan elevrådet jobber til vanlig. Denne muligheten var dessverre ikke til stede, men muligheten til å observere elevrådet i arbeid, hvem som var til stede og hvordan medlemmene samarbeidet, den var fremdeles til stede. Observasjonene av elevrådet mangler dermed den «normale driften», og vil derfor heller ha et fokus på hvordan elevrådet jobber, samarbeider, og snakker sammen.

Den første tingen som jeg bet meg merke i, idet jeg kom for å observere elevrådsmøtet var det at det ikke var en ansatt som til stede ved elevrådsmøtene. Da jeg spurte om dette fikk jeg som svar at det var opp til elevrådet selv å finne ut om de ønsket å ha med en ansatt på hvert enkelt møte, eller om de bare ønsket å ha en ansatt til stede ved behov. Det nåværende elevrådet ønsket at man kun hadde jevnlig kontaktmøter mellom en representant for elevrådet og kontaktpersonen til elevrådet, noe som førte til at et normalt elevrådsmøte foregår uten en ansatt til stede. Selv om det ikke er en ansatt til stede, klarer elevrådet å ha jevnlig møter, og de møtes stort sett på mandager i langpausen midt på dagen.

Den andre bemerkningen var det at elevrådet var veldig gode på å sikre at alle medlemmer forsto saken det ble snakket om. Elevrådet ved Nyskolen består av elever fra alle skolens klasser, og det betyr dermed at noen av de yngste også var til stede. Basert på at det var en god del yngre til stede var elevrådet på generelt grunnlag opptatte av at alle skulle forstå hva det var som ble debattert. Et eksempel på dette kan man se hvor et av sakspapirene til elevtinget ble lest opp, og det var et for vanskelig og politisk språk for de yngste, og en av representantene spør «*Forsto alle dette? Eller skal jeg prøve å omformulere teksten?*» Vedkommende fikk tilbake som svar at det hadde vært fint å prøve å omformulere. Det ble gjort, og man benyttet seg av et språk som alle forsto.

Dette tar meg over i min tredje bemerkning, og det er sammensettingen av elevrådet. Som sagt nevnte jeg over at alle skolens grupper er representert i elevrådet. Jeg bruker grupper som begrep da man ved skolen har aldersblandede grupper, og det ikke er klart for meg om elevene som er valgt til elevrådet er fra de aldersblandede gruppene eller om man er valgt fra årstrinnet man går på. Men videre i sammensettingen av elevrådet, har de eldste elevene møteplikt, mens de yngste elevene har møterett. Forskjellen her ligger altså på hvorvidt man må møte til hvert møte eller ikke. Dette er en forskjell som er gjort fordi Nyskolen har erfart at

noen av de yngste elevene ikke opplever rolleforståelse eller forstår rollen sin i elevrådet, blant annet i form av at de ikke møter opp og er til stede noe som fører til at elevrådet ikke er vedtaksdyktige dersom barneskoleelevene ikke er til stede. Som en løsning på dette har man sagt at de gangene de møter opp har de stemmerett, men man er også vedtaksdyktige uten de yngste til stede. Denne observasjonen kommer også til syne i elevrådets praktiske arbeid, hvor jeg observerte en samtale mellom to av medlemmene av elevrådet hvor en av de yngste elevene lurte på om det var viktig at de kom på det neste møtet, og om det var viktig at de var der. Den eldre eleven svarte at *«det er en forventning om at de yngste er til stede, og vedkommende vil helst ha de der, men siden det kommer til å være mest snakk om elevtinget og EO så er det ikke en nødvendighet.»* Som et resultat av kommentaren var det færre til stede fra barneskolen på det neste møtet.

4.4 Demokratisk elevmedvirkning

I både artikkel 12 i FNs barnekonvensjon (Redd Barna, u.å.), i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998), og i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) kommer det frem at barn og unge skal ha muligheten til å si sin stemme i saker som angår dem. Dette er vel så viktig når det er snakk om skolen. Videre i teksten kommer jeg til å gå enda mer i dybden på hva elevmedvirkning faktisk er, og dette vil jeg gjøre ved at jeg benytter meg av både mine egne observasjoner, samt skolens lokale læreplan og skolens manifest. Grunnen til at jeg velger å gjøre det på denne måten er fordi jeg har observert og erfart fra styringsdokumenter at Nyskolen arbeider for at elevene skal få komme til ordet i flere ledd enn bare via skolens demokrati. Men først kan det være lurt å komme med en definisjon av hva elevmedvirkning er.

Veldig kort kan man si at elevmedvirkning er det at elevene skal være til stede og også være med på å påvirke avgjørelsene i det de blir tatt til. I sitt ressurshefte for hva elevmedvirkning er har Redd Barna listet opp noen punkter som skal være med på å sikre elevs lovplagte rett til elevmedvirkning. De skriver at elever har kun en medvirkning dersom elevene opplever at de har en reell innflytelse på bestemmelsene, at elevmedvirkning er en prosess og ikke bare noe som skjer en gang iblant, elevmedvirkning er noe som er nødt til å skje på elevenes egne premisser og elevene må selv ha muligheten til å være med på å påvirke hvordan det er elevene skal medvirke i undervisningen. De to siste punktene som skal til for å sikre elvers rett til medvirkning på skolen og i undervisningen er det at elevmedvirkningen skal

gjelde for alle elever og at kommunikasjonen mellom elev og lærer er nødt til å være tydelig (Medvirkningsheftet til Redd Barna, u.å.).

På Nyskolen har de hengt opp en plakat som viser hva elevmedvirkning er, dette er plakaten ved siden av. Ut ifra denne plakaten kan man lese at man på Nyskolen bruker elevmedvirkning som et verktøy for å danne et bedre skolemiljø. Dette kan man blant annet se på bildet ved siden av, hvor elevmedvirkning er sentrert på plakaten og alt det andre arbeidet på skolen er kommet som et resultat av det. Jeg kommer videre til å gå inn på hver enkelt pil som går ut fra hva



Figur 1: Bildet er tatt av forfatteren, og er et bilde av en plakat som henger på Nyskolen, og viser på hvilken måte Nyskolen jobber med elevmedvirkning (bilde tatt 17.02.2023)

elevmedvirkning er, men den første jeg ønsker å gå litt mer inn i dybden på er den pilen som strekker seg ut mot aldersblanding. Dette gjør jeg fordi mye av arbeidet på Nyskolen kan oppsummeres i arbeid i aldersblandede grupper, Nyskolen er nemlig en fådelt skole som har aldersblandede klasser. På skolen benytter man seg av fire ulike inndelinger og dette er gul gruppe, som består av elever fra 1.-3. klasse, det er rød gruppe som består av elever i 4.-6. klasse, det er blå gruppe som består av elever fra syvende klasse og til sist er det ungdomsskolen som er en egen gruppe. Basert på plakaten kan vi se at det som kobler sammen aldersblanding og elevmedvirkning er det man har valgt å kalle for medelevlæring, en form for læring hvor målet er at elever lærer av andre elever. Medelevlæring består av en rekke pedagogiske grep, elever får utviklet sine sosiale ferdigheter, elever får trent opp formuleringsevnen, elevene opplever en høy grad av deltakelse innad i elevgruppa, elevene får økt refleksjon og man repeterer læringsstoffet på en annen måte enn det en lærer klarer (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 30). Ved å arbeide på denne måten får elever også trent seg på å medvirke i undervisningen, ved å samarbeide om ulike prosjekter. Evnen til samarbeid er også en ferdighet som man vil dra nytte av i andre demokratiske prosesser. I tillegg til den medelevlæringen som inneholder sosial læring, faglig tilrettelegging og utfordring, og repetisjoner av læringsstoff har

også Nyskolen sett andre fordeler med å drive skolen aldersblandet, de har nemlig sett at elevene får en bredere normal og at de føler de oppnår mindre mobbing på skolen.

Videre kan man se at elevene også bidrar med praktisk arbeid i og for fellesskapet. Dette blir også vektlagt i skolens lokale læreplan, og Nyskolen slår fast at praktisk arbeid er en viktig arena hvor elevene får lov til å være med på å påvirke deres skolehverdag. Det heter blant annet i skolens manifest at «*alle elever har jevnlig, praktiske oppgaver med matlaging, oppvask og ulike renholds- eller vedlikeholdsoppgaver.*» (Nyskolen, 2014, s. 14). Det at elevene er med på praktiske arbeidsoppgaver, gjør at de får en veldig aktiv deltakelse, og de gangene man har arbeidsoppgavene har man en rolle i medborgerskapet som er Nyskolen. Som nevnt tidligere (i 2.1.2.4 Medborgerskapets deltakeraspekt), er det to ulike måter å være en medborger på, det er den måten hvor du har medborgerskapet som status eller hvor du har det som rolle. Ved at man har både arbeidsoppgaver, en oppfordring til å delta i debatten, og muligheten til å påvirke «politikken» som Nyskolen fører, vil jeg tørre å påstå at det å være en deltaker i medlemskapet på Nyskolen er det samme som det å ha en medvirkning på skolehverdagen. Denne påstanden støttes også i manifestet til Nyskolen hvor det står at «*Skolen skal drives slik at elevene preges av demokratiske verdier og er aktive deltakere i skolesamfunnet.*» (Nyskolen, 2014, s. 14). Ikke bare skal elevene lage mat, men de skal også være med på å arrangere saks møtet og andre demokratiske møter.

Det er gjennom de demokratiske skolemøtene at elevenes medvirkning kommer lettest til syne, for på skolemøtene kan elever både komme med saker de ønsker å ta opp, men de kan også stemme ned forslagene som kommer fra lærerne. Som tidligere nevnt er det også elever som har praktiske arbeidsoppgaver på skolemøtene. Ved hvert saks møte er det tre ungdomsskoleelever som innehar rollene som møteleder, referent og ordstyrer, ved de to andre møtene varierer det om elever innehar alle posisjonene eller kun noen. Dette kommer frem i to av ungdomsskolemøtene som jeg observerte hvor det på det ene møtet var ungdommer som ledet møtet og hadde alle rollene, mens på det andre møtet var det en lærer som tok alle rollene selv. Noe tilsvarende observerte jeg også under skolens barneskolemøter, hvor det på det ene møtet var en lærer som var møteleder, men denne ansatte var tidlig ute med å spørre om det var noen elever som ønsket å hjelpe til med å lede møtet, hvor flere stykker meldte seg til å ta rollen som referent og ordstyrer. Det var også et annet barneskolemøte som ble ledet av en ansatt i perioden som jeg var og observerte, men dette var et møte som skilte seg fra de foregående. På

dette møtet ønsket man nemlig og teste ut det forrige saksmøtets vedtak om at man kan bruke saksmøtetiden til å øve på ulike saker som det ikke fattes vedtak på. Det aktuelle møtets hovedsak var hvorvidt man ønsket å innføre at skolen kun serverte vegetarmat som varmmattilbud i lunsjen. Jeg fikk høre av en ansatt ved skolen at «*dette var en sak som lærerkollegiet var interessert i å finne ut mer om, da det kan hende at det blir en realitet, siden det allerede er mange diettbehov ved skolen, og ved å kutte ut kjøttet på menyen så tar de mange hensyn på en gang*». Selv om elevene ikke var delaktige i å lede møtet denne gangen var det fremdeles flere eksempler på elevmedvirkning i denne saken. For det første ble det som en del av innledningen til dette møtet stilt et åpent spørsmål ut til elevene, om noen av dem visste hva et argument var. Dette spørsmålet fikk flere svar, og det var en elev som trakk frem det at et argument er gode poenger, noe som senere ble brukt som definisjonen på barneskolemøtet om hva et argument var. Den videre saksgjennomgangen av denne saken er beskrevet tidligere, men jeg ønsker å trekke frem en ting som er knyttet opp mot elevmedvirkning, og det er hvordan elevene jobbet. I det de fikk beskjed om at man skulle snakke sammen gruppevis med de man satt i nærheten av, snakket elevene om saken og ikke alle mulige andre ting. Dette er med andre ord et konkret eksempel på medelevlæring hvor man i samarbeid skal komme frem til de beste argumentene. I noen tilfeller ved barneskole eller ungdomsskolemøtene blir disse møtene brukt som en informasjonsbolk for de aktuelle trinnene, hvilket gjør at elevene mister muligheten til å komme med konkret endring i form av voteringer. Jeg vil allikevel argumentere for at det har sin hensikt også å kunne bruke barneskole/ungdomsskolemøtene som en informasjonsarena da dette er tidspunkt man samler store elevgrupper, hvilket gjør det enklere å skulle gi samme beskjed til flere personer. Et eksempel på at et ungdomsskolemøte har blitt brukt som informasjonsarena kommer fra den siste observasjonen jeg var på, da lærerkollegiet brukte dette som en arena til å komme med litt informasjon om den kommende mandagen, siden det var starten på skolens tverrfaglige prosjektperiode Heureka.

Heureka er som nevnt en tverrfaglig prosjektperiode, men det jeg ikke nevnte tidligere er at dette er et ansatt-initiert prosjekt som strekker seg over seks uker, to ganger i året. Konseptet er opprinnelig utviklet ved danske friskoler, men ved Nyskolen har de tilpasset opplegget til å reflektere det norske opplæringsverket. Ved hver start har de ansatte plukket ut et tema som strekker seg over flere fagområder og de sier selv at dette er fordi ute i samfunnet kan det være vanskelig å vite hvor skillelinjene mellom de ulike fagområdene er. Det er som Nyskolen selv skriver «*Verden ikke er laget av fag, som norsk, matte og kroppsøving. Fagene*

er en fin måte å organisere skolen på, men ute i verden er det ikke noe gjerde mellom samfunnsfag, naturfag og KRLE» (Nyskolen, u.å.-a). I forkant av prosjektperioden har de ansatte forankret et tema som med grunnlag i flere av læreplanens fag og overordnet del, eksempler på tidligere temaer har vært, «Forbrytelse og straff», «Det var en gang et menneske», «Fri som fuglen» og «Den stygge andungen» (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 33–39). Heureka-prosjektet strekker seg over seks uker, hvor ulik læring og utforskning foregår i løpet av disse seks ukene. Tanken bak Heureka er det at elevene selv skal fordype seg i et tema som blir presentert mot slutten av perioden, og hva som blir presentert er avhengig av elevenes alder og ferdighetsnivå. Det er også varierende hvor omfattende Heureka prosjektet er, og der de yngste elevene skal leke mer med tematikken, stille spørsmål og få svar, er det forventet at de eldste elevene skal levere en akademisk rapport om tematikken de har forsket på innenfor hovedtematikken som de ansatte har valgt. I et Heureka prosjekt er det fire punkter som blir prioritert i arbeidet, dette er de samme som står under bildet over, og de er **Forskning, Formidling, Fantasi** og **Fordypning**. Elevene skal forske på et valgt tema, de skal formidle sitt valgte tema til resten av skolen, de skal fordype seg i et enkelt tema og bruke fantasien som grunnlag for å finne temaet sitt.

Et Heureka-prosjekt er inndelt i fire ulike faser, man har utforskerfasen, man har arbeidsfasen, man har presentasjonsfasen og evalueringsfasen. For de ansatte har man også en femte fase, nemlig planleggingsfasen. Planleggingsfasen starter ved at de ansatte bestemmer seg for et tema, og hvordan de ønsker å gjennomføre Heureka denne gangen, med tanke på hvilke fag og emner som er relevante for temaet. Blant de ansatte utnevner man også en som skal ha det overordnede ansvaret for gjennomføringen. Den siste uken før er det mye å gjøre for de ansatte, de må nemlig gjøre alt klart til opplevelsedagen som er det Heureka starter med. En dag hvor elever blir kjent med temaet gjennom en interaktiv opplevelse som handler om temaet. Det kan bli brukt ulike former for opplevelser, for eksempel klasserom som blir brukt på en annen måte enn det de er vant til, de kan møte på lærere i rolle, utstilte gjenstander, annen utsmykning eller en annen opplevelse som tur i skogen eller på museum. På dette tidspunktet vet ikke elevene hva det er temaet er, men gjennom opplevelsene kan de starte å tenke på tema. For elevenes del starter Heureka med den nevnte opplevelsedagen, og tanken er at denne dagen skal vekke noe i elevene som de ønsker å forske mer på. De neste dagene blir også brukt som grunnlag for inspirasjon, men da i mer kjente former i form av undervisning som elevene er vant til. Nyskolen har erfart at mange av elevene gjennom den første uken snakker med

hverandre om hva de tror temaet er for noe, og på slutten av uken blir temaet offentliggjort. Noe som tar elevene over i en ny fase av Heureka prosjektet, nemlig arbeidsfasen, som også er den lengste fasen. I arbeidsfasen jobber elevene med sine prosjekter, i tillegg til at de får generell undervisning om tematikken. Gjennom et Heureka prosjekt får alle elevene en ansatt ved skolen som mentor, og der det for de yngste er den læreren de har mest, er det hos de eldste den av de ansatte som kan mest om temaet. De eldre elevene har i denne prosessen tid og mulighet til å gå mer i dybden av temaet de har valgt og elevene oppfordres til å benytte seg av ulike kilder. Tanken er at ukene som blir brukt til Heureka skal resultere i en skriftlig oppgave som elevene presenterer muntlig. For de yngste elevene er ikke vekten på den skriftlige rapporten det viktigste, men det de har gjort av skriftlig arbeid i perioden blir samlet opp i et hefte, slik at elevene kan se sammenhengen og vise de andre elevene hva det er de har jobbet med. Etter hvert som elevene blir eldre og eldre stilles det også større krav til det skriftlige arbeidet, og det er også en økt gruppe med mennesker som man skal presentere for. Helt til sist i Heureka kommer evalueringen, og i likhet med de andre arbeidsområdene i Heureka, er det også her litt forskjellig fra de eldste og de yngste elevene. For de yngste elevene er det nyttig og viktig å ha jevnlig evalueringer, mens for de eldste praktiserer man i større grad en større evaluering etter endt arbeid.

På hvilken måte kan man se elevmedvirkning i Nyskolens prosjekt Heureka? For det første jobber elevene med et selvvalgt tema innenfor en gitt tematikk. Elevene blir dermed utfordret på å sette sine egne ord på hva det er temaet betyr for dem. Elevene har også muligheten til å arbeide i enten grupper eller parvis, og på den måten økes også deres samarbeidsevne og kommunikasjonsevne. Et annet poeng er det at elevene har selv kommet med forslag til temaer som Heureka kan handle om, og lærerne forsøker å finne både ett aktuelt tema, men også å ta hensyn til elevenes ønsker. Et tredje poeng er det at elevene i samarbeid med mentoren sin tar valg som gjør at oppgaven blir bedre. Det siste poenget som jeg ønsker å trekke frem er det at gjennom evalueringsprosessen får de ansatte innblikk i elevenes verden og tenkemåte, noe som også gjør at Heureka kan bli enda bedre ved en senere anledning. Elevmedvirkning er dermed en fordel for både elevene og de ansatte, som lettere kan få et innblikk i elevenes verden.

5 Drøftende avslutning

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra analysen i henhold til denne studiens teoretiske rammeverk. Formålet med dette er å belyse de funnene jeg har funnet opp mot teori hvilket er

nyttig med tanke på å svare på denne oppgavens problemstilling. Hensikten med denne studien er å redegjøre for hvordan Nyskolen gjennomfører elevdemokrati og elevmedvirkning sett i lys av ulike tanker om demokrati og demokratisk medborgerskap. Studiens problemstilling er *hvordan gjennomføres elevdemokrati og elevmedvirkning på Nyskolen*. Og mine forskningsspørsmål 1) hvilken demokratiforståelse har de ansatte ved Nyskolen, 2) hva kjennetegner demokratiet ved Nyskolen, 3) hvordan fungerer elevrådet i møte med det direkte demokratiet ved Nyskolen, 4) hva er elevmedvirkning, og hvordan praktiserer Nyskolen dette. I dette kapitlet velger jeg å gå mer i dybden på følgende områder: 1) i hvilken grad demokratiet ved Nyskolen er en form for direkte, deltakende og samlende demokrati, 2) når elevene er opplyste, har det noe å si for deres tilnærming til sakene de tar opp i saksmøtet, 3) rollen som medvirkning har på Nyskolen.

5.1 Direkte, deltakende og samlende demokrati

Et av funnene som jeg ønsker å diskutere i denne delen av masteroppgaven er rollen til demokratiet ved Nyskolen, og da særlig med tanke på om et direkte demokrati blant skolens elever kan oppleves som trygt og samlende. I innledningen trakk jeg frem to utdrag fra overordnet del som handlet om medvirkning. Jeg vil starte dette delkapitlet med å gå litt mer inn i dybden på den ene av underoverskriftene som jeg nevnte der, nemlig 1.6 demokrati og medvirkning. Før jeg avslutter dette delkapitlet med å se litt mer på dialogbasert medvirkning (2.4.1) hos Nyskolen. Dette ønsker jeg å gjøre fordi i denne delen kommer det frem interessante momenter som er gjenkjennbare fra Nyskolens arbeide.

Kapittel 1.6, demokrati og medvirkning, sier at elever skal ha muligheten til å medvirke og også å lære seg hva demokrati betyr i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Gjennom kapitlet kommer det frem ulike momenter som viser både hvordan skolen som institusjon skal være tuftet på demokratiske verdier, samt hvordan skolen skal legge til rette for at elevene får en opplevelse av medvirkning i skolehverdagen. Dette kommer blant annet frem ved at skolen skal legge til rette for at demokratiske verdier skal fremmes gjennom aktiv deltakelse gjennom hele studieløpet, og at elevene både lærer seg og forstår spillereglene i det demokratiske samfunnet de skal bli en del av. Overordnet legger videre vekt på at elever skal forstå de demokratiske spillereglene ved at elevene selv er deltakende i skolens beslutningsprosesser. Dette synet kan sies å ligne litt på Deweys deltagerdemokratiske tilnærming, som dreier seg om at man må erfare noe for å kunne forstå hvordan det fungerer.

Gjennom mitt feltarbeid ved Nyskolen erfarte jeg hvordan flere av disse prinsippene kom i spill der. Ved at Nyskolen praktiserer et direkte demokrati for alle tilknyttet skolen, erfarer elevene at de er med på å medvirke i skolens beslutninger. Og ved at det er de eldste elevene som leder møtet, får man også både øvd på og også praktisert en aktiv deltakelse i demokrati.

Videre kan man lese i overordnet del at hele befolkningen skal ha like muligheter til å delta i beslutningsprosesser, og at vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og i et demokratisk samfunn. På Nyskolen kommer det at alle har like muligheter til å delta til syne ved at alle som er tilknyttet Nyskolen både har anledning til å løfte opp saker som skal bli tatt i plenumsdebatten på saksmøtet, barneskolemøtet eller ungdomsskolemøtet. Videre så kommer vern av mindretallet til syne i form av at det er mindretallet i første avstemning som først får lov til å forsvare hvorfor de stemte som de stemte. Bakgrunnen for dette er dels basert på det overnevnte punktet i overordnet del, men også det at å være i mindretall kan gjøre eleven sårbar og usikker, derfor er det også viktig å sette av tid slik at også disse stemmene blir hørt. Når Nyskolen legger til rette for at den minste gruppen skal snakke først og at deres stemmer også skal bli hørt, så er det lettere å delta og forklare seg på en trygg måte, samtidig som man sikrer at synspunktet kommer frem (jf. Sandanger & Johannessen, 2021, s. 45).

Jeg skrev tidligere at jeg skulle se litt nærmere på dialogbasert medvirkning hos Nyskolen. Tidligere har jeg også skrevet om at man ved Nyskolen praktiserer en dialogisk pedagogikk, og det kan dermed være hensiktsmessig å se på hvorvidt disse to sammenfaller. Under avsnittet om dialogisk medvirkning skrev jeg at dialog er et verktøy som blir brukt for å skape en forståelse mellom to eller flere mennesker med ulike politiske, religiøse eller kulturelle overbevisninger. I Nyskolens manifest kommer det frem at en dialogisk pedagogikk skal hjelpe elevene til å lære gjennom bruk av dialog, og å skaffe seg felles referanserammer. Det kommer også frem at dialogisk pedagogikk foregår når lærere og elever møter hverandre med gjensidig respekt og tillit, og gjennom åpenhet i samtalene skal elevene lære. Både dialogbasert medvirkning og Nyskolens dialogiske pedagogikk spiller på en gjensidig toleranse mellom alle parter, og dette finner vi også igjen i den overordnede delen av læreplanverket og i formålsparagrafen.

Når jeg nå skal oppsummere de ulike sidene ved Nyskolens demokrati og hvorvidt den baserer seg på et direkte, deltagende og samlende demokrati, ønsker jeg å trekke frem at den dialogiske pedagogikken som Nyskolen fører skal være til stede i alt av skolens arbeid, noe som også vil si saksmøtet. Ved at dialogisk pedagogikk er til stede under skolens saksmøte, så gjør dette at saksmøtet blir preget av en grunnholdning hvor man arbeider etter gjensidig respekt for hverandre. Et respektfullt debattklima, eller en grunnleggende respekt- og tillitsfull tone er også noe vi kan kjenne igjen fra overordnet del, hvor det står «*Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

5.2 Saksgjennomgang og opplyste elever

I analysedelen min presenterte jeg et funn som jeg tenker det er verdt å skrive lite mer om, og det er nemlig dette med at sakene på Nyskolen fremstår som seriøse. I den tidligere forskningen på tematikken elevråd og elevdemokrati kommer det ofte frem at sakene som blir behandlet ofte er varierende og også ofte sendt fra ledelsen til elevrådet. Harjo reflekterer over hvorvidt de resterende elevene som ikke er en del av skolens elevråd, faktisk får en reell innflytelse på saker som blir arbeidet med på skolen (Harjo, 2020). Siden Nyskolen har saksmøtet, barneskolemøtet og ungdomsskolemøtet på timeplanen så kan man også si at elevene får ta en større del i de ulike sakene som foregår ved skolen. Jeg tenker det er en verdi å gå mer i dybden på hvorfor det er slik og også hva det gjør med elevene.

En god del av den tidligere forskningen på tematikken, deriblant Børhaug (2007), Harjo (2019) og Michelsen (2006), viser at elevrådet mottar ulike saker som de skal jobbe med. Børhaug (2007) har fordelt sakene som elevrådet mottar inn i fem hovedkategorier: 1) elevrådets kjerneaktiviteter, 2) ulike solidaritetssaker, 3) ulike aktiviteter som elevene kan delta på i fritiden, 4) ulike former for praktisk arbeide ved skolen, og 5) ulike lokale styrer.

I de tre overnevnte studiene kommer det også frem at det er en variasjon på om sakene kommer fra ledelsen eller fra elevene, men også at sakene i hovedsak kommer fra ledelsen til elevrådet og ikke fra elevene til elevrådet. Dette er også noe som Harjo (2019 & 2020)

problematiserer. Hun spør seg nemlig i hvor stor grad får de resterende elevene muligheten til å ta opp saker som gjelder dem.

I løpet av mitt feltarbeid ved Nyskolen kom det også saker av ulik tematikk, og de fleste av de innsendte sakene hadde elementer av de fem kategoriene som Børhaug (2007) trekker frem. Men i motsetning til tidligere studier så var det en god del innsendte saker fra elever. Det gjør at jeg stiller meg spørsmålet på hvorfor det er slik. En ting som ble trukket frem i analysen min var det at elevene sender inn saker i jeg-format og siden skolen er liten nok til at alle (ideelt sett) skal kunne navnet på hverandre så gjør det at det kan være enklere å stå for sin egen innsendte sak. En annen ting jeg ønsker å trekke frem er en ting som både kom frem av analysen min, men også i en mailkorrespondanse med skolen, nemlig det at elevene har kunnskap om ulike forutsetninger som ligger bak. Elevene ved Nyskolen har kunnskap om lovverk og skolens drift, hvilket gjør at de vet hva de kan ta opp og hva de ikke kan ta opp.

I masteroppgaven sin trekker Harjo (2019) frem at ved flere av elevrådene som hun gjennomførte sitt feltarbeid på, ikke hadde for vane å ha voteringer på de normale møtene. Harjo trekker frem at flere av medlemmene i elevrådet savnet dette, og at ved den ene skolen kunne ikke elevene huske at det hadde vært noen voteringer. Flere av kildene til Harjo trekker frem at de skulle ønske det var flere voteringer, etter at de hadde snakket ordentlig om de ulike sakene. Dette var ikke noe jeg opplevde i elevdemokratiet ved Nyskolen, snarere tvert imot. Jeg opplevde både at det var oppklaringsspørsmål, debatter og voteringer ved de fleste av skolens møter.

Den siste tingen som jeg ønsker å trekke frem i denne sammenhengen er det at mange av de tidligere forskningsartiklene viser at flere av sakene som blir tatt opp kan resultere i at ledelsen ved skolen ikke ønsker at saken skal behandles. Et eksempel som Harjo (2019) trekker frem er det at elevrådet ved en av skolene ønsket å ha en vinteraktivitetsdag, den aktuelle vinteraktivitetsdagen ble senere nedprioritert av ledelsen ved skolen. Reinli (2020) kommer også opp med ulike tilfeller hvor elevene ikke får muligheten til å medvirke. Han trekker blant annet frem at ved den ene skolen han gjorde sitt feltarbeid så blir elevene nektet å arbeide med timeplanen, taushetsbelagte temaer og klasseinndelinger. Reinli trekker også frem en annen skole hvor elevrådet ikke får innsyn i saker som omhandler økonomiske spørsmål. Og både Børhaug (2007), Michelsen (2006) Harjo (2019) og Reinli (2020) trekker frem at elevrådet i

liten grad får være med i det faglige arbeidet ved skolen. Situasjonen er igjen en litt annen ved Nyskolen, for ikke bare er saksmøtet det avgjørende rådsorganet- ingen store ting kan bli bestemt uten å ha godt igjennom saksmøtet, elevene ved Nyskolen har også muligheten til å medvirke i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. I Nyskolens lokale læreplan (Nyskolen, 2019, s. 14), kommer det frem at alle lærerne ved skolen har en mal for medvirkning for å forsikre seg om at dette blir benyttet seg av i alle fag. Læreplanen trekker også frem at graden av medvirkning i undervisningsarbeidet er gradvis økende, og der de yngste elevene får valg av ulike metoder, så skal de eldste elevene både planlegge og gjennomføre undervisning for sine medelever.

For å oppsummere litt, flere av de tidligere studiene viser at elevdemokratier rundt om i landet arbeider på ulike måter, men det er noen likheter, blant annet det at sakene som kommer opp i de ulike elevrådene kan enten komme fra skolens ledelse eller fra elevene selv. De tidligere studiene viser også at elevdemokratiet gjerne foregår på ledelsens premisser (Børhaug, 2008), og det er ikke alle saker som elevene har mulighet til å si noe om. Ofte har elevrådene ingenting de skulle ha sagt når det kommer til undervisningen. Derimot på Nyskolen så er dette ting man allerede har tatt tak i og allerede implementert inn i læreplan og skolens praktiske arbeide.

5.3 Medvirkning handler om mer enn bare å komme med egen ytring

Det neste funnet som jeg ønsker å dele noen refleksjoner rundt er rett og slett temaet medvirkning. for hva er det egentlig som inngår i tematikken elevmedvirkning? Jeg har tidligere vist til at man på Nyskolen arbeider med elevmedvirkning i ulike ledd på skolen, i alt fra medvirkning gjennom demokrati, medvirkning gjennom undervisningsarbeid, og medvirkning gjennom et tverrfaglig undervisningsmaterieell som heter Heureka. Tidligere forskning jeg har vist til viser at i deres forskning er elevmedvirkning i stor grad gjort gjennom skolens elevdemokrati, men Buland (Buland, 2009) viser i sin forskningsrapport til en ungdomsskole som har en mer bevisst tilnærming til tematikken. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å sammenlikne resultatene fra ungdomsskolen som Buland gjorde sin caseundersøkelse og Nyskolen hvor jeg selv har gjort caseundersøkelser. Dette gjør jeg fordi dette er to skoler som aktivt har arbeidet med tilnærmingen elevmedvirkning, og jeg tenker det er en styrke i denne forskningen at man får ett innblikk i hvordan to skoler med fungerende tilnærming til elevmedvirkning arbeider, og også hvilke forskjeller det er i tilnærmingene.

Ungdomsskolen som Buland (Buland, 2009, s. 21–27) undersøkte arbeidet med det han trekker frem som en ny og utvidet form for elevdemokrati. Buland trekker frem at det var mellom 120 og 150 elever ved hvert trinn på denne skolen, og hvert trinn var delt inn imellom to og tre lag, hvor hvert lag igjen var delt opp i basisgrupper på ca 15 elever. Disse 15 elevene skulle så velge sin tillitsvalgte som også figurerte som elevrådsrepresentant i skolens elevråd. De tillitsvalgte hadde også jevnlige møter med de andre tillitsvalgte fra sitt årstrinn, sammen med trinnleder. Skolen praktiserte også et daglig møte med hver basisgruppe, som kunne bli brukt som til å ta opp eventuelle saker man var misfornøyd med eller som man ønsket å løfte frem for ledelsen. Buland trekker også frem at dette var en modell for elevdemokrati som både elever og ledelse var fornøyde med og det blir trukket frem at ved å arbeide med en utvidet form for elevdemokrati, som også inkluderer elevene som ikke satt i elevrådet, så får man som elev et større innblikk i hvordan det resterende elevdemokratiet ved skolen fungerer.

En annen bemerkning med ungdomsskolen som Buland undersøkte er det at i likhet med Nyskolen så får elevene muligheten til å påvirke sin egen læresti i de ulike fagene. Dette viser Buland (2009, s. 22) til når han sier at ledelsen ved den aktuelle ungdomsskolen har jobbet med å bevisstgjøre elevene i forhold til hvordan de selv kan lære bedre. Buland trekker frem at ledelsen ved skolen har arbeidet med vurdering av egeninnsats og valgmuligheter og at ledelsen har lagt til rette for at elevene selv skal kunne velge de læringsstrategiene og vurderingsformene som fungerer best for dem. Buland trekker også frem at skolen har arbeidet med en modulbasert undervisning og nivå, slik at elevene skal være trygge på hvor de er og hva som skal være deres strategi for å komme seg videre. Denne bevisstgjøringen skulle foregå i basisgruppene i samtale med lærer og elev. Men flere av elevene i undersøkelsen svarer under intervjuer at de er usikre på om denne tilnærmingen faktisk er en realitet, flere av dem uttrykker en usikkerhet på hvorvidt de faktisk kunne medvirke til egen læring.

En tredje sammenlikning som jeg fant i Bulands artikkel, er det at det kommer frem av materialet at alle elevene ved ungdomsskolen i undersøkelsen og hos Nyskolen er det at det er en forventning om at elevene deltar i ulike praktiske oppgaver. Hos Buland (Buland, 2009, s. 23) kommer dette frem når rektoren blir spurt om elevrådsarbeidet tar mye tid, hvorpå rektoren svarer at *«det kan ta mye tid, men vi ser på dette som en læring og at elevene også må se på det som læring og ikke bare ekstraarbeid som tar mye tid. Men dette gjelder alle skolens elever. De skal alle bidra til fellesskapet på en eller annen måte. Det være seg elevråd, klubbstyre eller*

skolens musikal. Dette gjør vi for å lære dem (elevene) at alle må bidra i samfunnet, hvis ikke dør jo samfunnet. Alle må bidra til fellesskapet.». Denne ideen om at elever skal være aktive i miljøet på skolen og ikke bare i klasseromsundervisning er noe jeg tidligere har trukket frem som et kjennetegn ved Nyskolen. På Nyskolen arbeider man også etter dette prinsippet, men med litt andre arbeidsoppgaver. Ja elevene skal delta i det demokratiske arbeidet, men det er også en forventning om at elevene både er med på å lage mat til lunsjen, og at de er med på å rydde opp etter måltidet. Men felles for begge skolene er det at det er en tanke bak at elevene er med i ulike praktiske oppgaver ved skolen.

Det siste poenget jeg ønsker å trekke frem om elevmedvirkning i sammenlikningen mellom Nyskolen og caseskolen fra Buland er om elevene ved skolene har en innflytelse på skolens arbeid. Ved Nyskolen har man som tidligere nevnt et saksmøte, som tar de store beslutningene og alle tilknyttet skolen har anledning til å løfte frem ulike saker som de ønsker å ta opp i plenum. Buland (2009) trekker frem at ved ungdomsskolen han brukte som case, så virker det som om elevene føler de har en reell innflytelse. Og ved å benytte seg av sin utvidede form for demokrati så føles det også enklere for elever å ta opp ting de måtte føle for. Og det føles som en trygghet, at saker av mindre natur kan løses lokalt, i enten basismøtet eller trinnmøtet. Ved å benytte seg av en utvidet form for demokrati, så gjør dette også at sakene som kommer til elevrådet føles av større karakter. Noe som igjen også sammenfaller med et av mine funn fra Nyskolen, hvor det virker som om sakene på saksmøtet er mer seriøse og av reell karakter.

Når jeg nå skal oppsummere disse to skolene og deres tilnærming til medvirkning, så ønsker jeg å starte med å trekke frem rektoren i casestudien til Buland, denne rektoren trekker nemlig frem at elevdemokrati ikke er det samme som elevmedvirkning. Men det at elevdemokratiet synes å ha en større plass ved begge skolene gjør også at elevmedvirkningen i andre områder ved skolens arbeide også kommer til syne. Blant annet gjennom medvirkning på egen læreprosess og praktiske oppgaver ved skolen. Ved at skolen som helhet har en bevisst tilnærming til elevdemokratiet føler også elevene på en innflytelse i skolens arbeid. Elevmedvirkning er mer enn elevdemokrati, men med å ha en bevisst tilnærming til hvordan elevdemokratiet praktiseres, så får elevene en større medvirkningskraft i skolens videre arbeide.

6 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Borchgrevink, O. H. (2022). Republikanisme og demokratisk medborgerskap i skolen. I H. Nilsen (Red.), *Myndig medborgerskap: Demokrati i utdanningen* (s. 39–61). Universitetsforlaget.
- Buland, T. (2009). *Tid for elevmedvirkning?: En undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdoms[s]koler og videregående skoler: Bd. SINTEF A12927*. SINTEF, Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990936448414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Børhaug, K. (2007). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26–41. <https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 264–276. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-03>
- Eidsvåg, I. (2021, november 4). *Paulo Freires dialogpedagogikk – og noen egne erfaringer*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/paulo-freiresdialogpedagogikk-og-noen-egneerfaringer/299131>
- Europarat (Red.). (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/Rec (2010) 7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum*. Council of Europe Publ.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- FNs *barnekonvensjon.pdf*. (u.å.). Hentet 20. april 2023, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Harjo, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap* [Masteroppgave]. Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70568>
- Harjo, M. (2020, februar 16). «Et annet tiltak kan være å gjeninnføre elevrådsarbeid på timeplanen». <https://www.utdanningsnytt.no/elev-elevmedvirkning-elevorganisasjonen/et-annet-tiltak-kan-vaere-a-gjeninnfore-elevradsarbeid-pa-timeplanen/229727>
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Heldal, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. R. (2021). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (2. utg., s. 368–385). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 1. desember 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet, (Prop. 57 L (2022-2023)). (2023). *Prop. 57 L (2022-2023) Proposisjon til Stortinget (Forslag til lovvedtak) Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (Proposisjon til Stortinget (forslag til

lovvedtak) Prop. 57 L). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforl.
- Magnette, P. (2005). *Citizenship: The History of an Idea*. ECPR Press.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Martiniello, M., & Rath, J. (2012). *An Introduction to international migration studies: European perspectives*. University Press.
- Medvirkningsheftet til Redd Barna*. (u.å.). Hentet 20. februar 2023, fra https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Medvirkningsheftet_til_skolen_P_DF_2019_Redd_Barna.pdf
- Michelsen, T. (2006). *Elevråd og demokratisk praksis: Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30773>
- Nilsen, H. (Red.). (2022). *Myndig medborgerskap: Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Nyskolen. (u.å.-a). *HEUREKA! - Tverrfaglig prosjektarbeid*. Nyskolen. Hentet 10. mai 2023, fra <https://nyskolen.no/om-nyskolen/heureka-tverrfaglig-prosjektarbeid/>
- Nyskolen. (u.å.-b). *Nyskolens voksne som forbilder for elevene*. Nyskolen. Hentet 13. april 2023, fra <https://nyskolen.no/om-nyskolen/ansatte/nyskolens-voksne-som-forbilder-for-elevne/>
- Nyskolen. (2014). *Nyskolens Manifest*. Nyskolens manifest. <https://nyskolen.no/wp-content/uploads/2018/04/Manifest-vedtatt-7-februar-2014.pdf>
- Nyskolen. (2019). *Lokal læreplan i demokrati og demokratisk deltakelse* [Google dokumenter]. Lokal læreplan i demokrati og demokratisk utdanning.

<https://docs.google.com/document/d/1nm1ySP2CgTILj1dolOeIOLQn0xvjbOzU85nYHsJdPts/edit>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 1. desember 2022, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Redd Barna. (u.å.). *Barnekonvensjonen i kortform*. Hentet 20. februar 2023, fra <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-kortversjon/>
- Reinli, T. G. (2020). *Unge medborgere og elevrådsarbeid i skolen—En casebasert forskningsstudie om elevråd og medborgerskap* [Masteroppgave]. Oslo MET. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2758996>
- Roth, H. I. (1996). Kommunitarisme kontra liberalisme: En skinnkonflikt? *Samtiden* (trykt utg.), 1996 :4, S.41-48.
- Sandanger, S., & Johannessen, M. (2021). *Reell elevmedvirkning!* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (Red.), (2021). *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Statsborgerloven. (2005). *Lov om norsk statsborgerskap (statsborgerloven)*. Arbeids og inkluderingsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-10-51>
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 71(4), 193–207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Sætra, E. (2021). Utdanning og demokrati: John Deweys pedagogiske filosofi. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (2. utg., s. 331–346). Cappelen Damm akademisk.

- Sætra, E. (2022). *Discussing controversial issues in the classroom: Ideals of democratic discussion and citizenship in Norwegian high schools* [Doktorgradsavhandling]. MF Vitenskapelige Høgskole for teologi, religion og samfunn. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920334101602202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. Sage.
- Vetlesen, A. J. (1996). Kommunitarisme. *Samtiden (trykt utg.)*, 1996 :4, 14–27.
- Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. Heldal (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162–184). Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Informasjonsskriv Nyskolen

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hør på meg nå”?

Hei! Jeg kommer og gjennomfører et forskningsprosjekt hos dere. Det jeg skal finne ut mer om er hvordan deres saksmøte, barneskolemøte og ungdomsskolemøte fungerer.



(På bildene ser du ulike former for hva demokrati er for noe, du ser elever som sitter i klasserommet, barn som kommer med dine ønsker, og det som ser ut som en gymtime, hvor flertallet bestemmer aktivitet.)

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvordan et direkte demokrati fungerer i skolesammenheng.

Det ønsker jeg å gjøre ved at jeg kommer på skolen deres noen ganger dere har skolemøte, og ser hvordan dere gjennomfører elevdemokrati i praksis. Jeg håper det går greit!

På de gangene jeg kommer og observerer, så er jeg ikke ute etter å notere ned hva det er dere heter, hvilken klasse dere går i, eller andre ting som kan brukes for å finne ut hvem du er. Men jeg er ute etter å se på gjennomførelsen av hvordan dere praktiserer demokratiet på

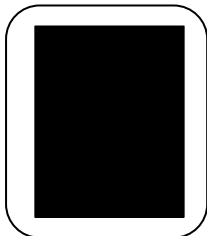
skolen. Det gjør jeg ved at jeg følger med på hvordan man har en debatt, hvordan man løser ulike diskusjoner som kan komme opp, og hvordan det er lagt opp fra skolens side.

Jeg kommer ikke til å skrive opp noen navn på hverken elever eller ansatte, men dersom du synes det høres skummelt ut, og ikke ønsker at jeg skal se på hva du gjør så må du si ifra til enten meg eller en av de andre voksne ved skolen som kan overbringe beskjeden til meg.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra MF Vitenskapelige Høgskole, for teologi, religion og samfunn.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter [REDACTED], og h*n er en masterstudent ved MF Vitenskapelige Høgskole



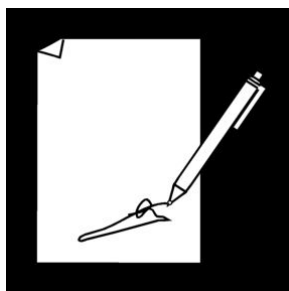
Her ser du et bilde av hvem jeg er

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg informerer deg om at jeg kommer, fordi du er elev ved Nyskolen, og dermed også en del av elevdemokratiet ved skolen.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson som er, rektor eller kontaktlærer gir deg dette brevet fra meg, slik at du vet litt mer om hvorfor jeg kommer

Siden dette er en observasjon, og ikke et intervju, så kommer jeg og observerer, og da kan jeg plutselig få med meg hva du sier. Derfor er det viktig at du gir beskjed dersom du ikke ønsker å bli observert. Men bare for å gjenta det så er jeg ikke ute etter personlige opplysninger, jeg er bare ute etter hvordan demokratiet fungerer og hva det er man gjør.

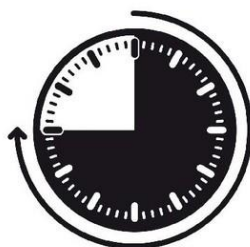


Dersom du synes det er helt greit for deg at jeg skriver ned bakgrunnsopplysninger om deg, dette er opplysninger som noe av det du sier, og når du sier det under skolemøtet, så trenger du ikke gi beskjed.

Hva betyr det for deg at jeg kommer?

Egentlig ingenting, det jeg skal gjøre er at jeg sitter bak i rommet og skriver ned de ulike tingene jeg ser, mens dere gjennomfører deres skolemøte som vanlig. Du trenger derfor ikke å tenke på at jeg er til stede. Men det som er nyttig er å tenke på at jeg kan komme til å notere ned bakgrunnsopplysninger av deg, dette er opplysninger som ikke identifiserer deg, men som handler om hvilken skole du går på, hva du sier, og hvilken rolle du tar på skolemøtet. Skriver jeg ned noen slike ting, så skriver jeg bare ned hvilken gruppe ved skolen du tilhører.

Under skolemøtet, vil jeg være til stede under hele møtet, og notere ned det jeg legger merke til.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke mine notater til finne ut hvordan et direkte demokrati i skolen fungerer.
- Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker [redacted] som har tilgang til informasjonen.
- Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg. Og dette gjør jeg ved å ikke notere ned noen ting som kan brukes til å finne ut hvem du er.
- Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver forskningsartikler. Dette vil jeg gjøre i form av at jeg bare kommer til å skrive ned om du er ansatt ved skolen eller om du er elev.
- Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 30. juni

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- *MF Vitenskapelige Høgskole* ved masterstudent [REDACTED] eller veileder førsteamanuensis [REDACTED], *I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*
- Vårt personvernombud: [REDACTED]

MF Vitenskapelige Høgskole har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at jeg ikke kommer til å oppbevare personlige opplysninger, dette gjør også at jeg følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen 