

Demokrati i praksis

En kvalitativ casestudie av en ungdomsskoles arbeid med demokrati i og utenfor
klasserommet

Marit Elise Revling Holm

Veileder

Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/Religion og etikk og samfunnsfag
45 ECTS, Vår 2024
Antall ord: 24131



Forord

Masterstudiene i Oslo ved MF vitenskapelig høyskole er ved veis ende. Snuta vendes vestover, og jeg har en rykende fersk lektortittel i lomma. Det er stort!

Det er mange som fortjener takksigelse. Først og fremst, takk til alle ved ungdomsskolen som stilte opp som informanter. Perspektivene, erfaringene og refleksjonene dere har delt med meg, har vært uvurderlige. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Tusen takk til mine kjære venner og familie som har vært rause, fleksible og oppmuntrende i møte med mitt masterfylte hode. Dere gjør livet rikere!

Tusen takk veileder Claudia Lenz for at det er plass til mer enn teori, metode og analyse på kontoret ditt. Tenk å få veiledning, utfordringer og oppmuntringer av en så rasende intelligent kvinne.

Mine trofaste studievenner – hva hadde vel studieløpet vært uten dere?! Dere vil bli savnet.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min deilige ektemann for at du har påtatt deg rollen som både forsørger og husfar i den tiden jeg har vært oppslukt i mitt arbeid. Du er best, Håkon.

Oslo, mai 2024

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse problemstillingen: *Hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati i og utenfor klasserommet?* Problemstillingen besvares ved at jeg drøfter disse forskningsspørsmålene: 1) Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor? og 2) Hvordan jobber lærerne og rektor med medvirkningsprosesser i og utenfor klasserommet?

Oppgaven er en kvalitativ studie med casesdesign som undersøker demokratiarbeidet på en Dembra-ungdomsskole. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom semistrukturerte enkeltintervjuer med fire lærere og rektor. Analysen tar utgangspunkt i informantenes beskrivelser av skolens demokratiarbeid og egen praksis.

Funn i sammenheng med forskningsspørsmål 1) viser at lærerne og rektor i hovedsak vektlegger deltagerdemokratiet, ofte i sammenheng med elevenes deliberative ferdigheter. Både lærerne og rektor sine demokratiforståelser gjenspeiler i stor grad deres egen praksis her og nå, og det kommer frem at de er lite opptatt av elevenes fremtidige deltagelse i demokratiet. Rektor skiller seg fra lærerne ved å ha en mer overordnet demokratiforståelse.

Funn i sammenheng med forskningsspørsmål 2) viser at skolen har to formaliserte arenaer for elevmedvirkning: elevpanelet og elevrådet. Elevmedvirkningen foregår hovedsakelig gjennom elevpanelet, skolens egeninnførte medvirkningsverktøy som er spesifikt rettet mot undervisning og vurdering. Dette panelet skaper en felles referanseramme for lærernes demokratiarbeid. I kontrast ser lærerne og rektor på elevrådet som en mindre betydningsfull arena for medvirkning. Både elevpanelets og elevrådets innflytelse er begrenset, da de er avhengig av tilrettelegging fra de voksne på skolen. Rektor har en tydelig maktposisjon i skolens medvirkningsprosesser, hun definerer i stor grad grensene for skolens demokratiopplæring. I tillegg har demokratiopplæringen lite fokus på politikk og elevdeltagelse i lokalsamfunnet. Av den grunn kan det hevdes at ungdomsskolen har et innadvendt deltagerdemokrati, noe som kan begrense elevenes utvikling av demokratiske ferdigheter for demokratiet og samfunnet utenfor skolen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Aktualisering og bakgrunn for masteroppgaven</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>2</i>
1.3	<i>Oppgavens struktur</i>	<i>3</i>
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	<i>Nøkkelområde 1: Undervisning og læring</i>	<i>5</i>
2.1.1	<i>Demokratiforståelser og demokrtilæring</i>	<i>5</i>
2.1.2	<i>Demokratipedagogikk.....</i>	<i>9</i>
2.1.3	<i>Opplæring om, for og gjennom demokrati</i>	<i>9</i>
2.1.4	<i>Er elevene medborgere i skolesamfunnet?.....</i>	<i>11</i>
2.2	<i>Nøkkelområde 2: Skolestyring og kultur</i>	<i>13</i>
2.2.1	<i>Demokratisk lederstil: spagat mellom nyliberalisme og tradisjonelle verdier.....</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Skoleledelsens rolle i arbeid med demokrati</i>	<i>14</i>
2.2.3	<i>Medvirkning i skolen.....</i>	<i>15</i>
2.2.4	<i>Formell medvirkning – Elevråd</i>	<i>16</i>
2.3	<i>Tidligere forskning: Undersøkelse om demokrati og medborgerskap i Norge.....</i>	<i>18</i>
3	Metode	21
3.1	<i>Kvalitativ metodisk tilnærming i form av casedesign: intervju og observasjon.....</i>	<i>21</i>
3.2	<i>I forkant av datainnsamlingen</i>	<i>23</i>
3.3	<i>Datainnsamlingen: semistrukturerte intervju og observasjon.....</i>	<i>27</i>
3.4	<i>I etterkant av datainnsamlingen: Transkribering og tematisk analyse</i>	<i>29</i>
3.5	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	<i>32</i>
4	Analyse	38
4.1	<i>Demokratiarbeid i skolen.....</i>	<i>38</i>
4.1.1	<i>Lærerperspektiv.....</i>	<i>38</i>
4.1.2	<i>Ledelsesperspektiv</i>	<i>40</i>

4.2	<i>Kategori 1: Elevråd</i>	41
4.2.1	Lærerperspektiv på elevråd.....	41
4.2.2	Mobil i skolen.....	42
4.2.3	Ledelsesperspektiv på elevråd	44
4.3	<i>Kategori 2: Undervisning og vurdering</i>	46
4.3.1	Lærerperspektiv på medvirkning.....	46
4.3.2	Ledelsesperspektiv på elevmedvirkning.....	48
4.3.3	Lærerperspektiv på undervisning og vurdering	48
4.3.4	Ledelsesperspektiv på undervisning og vurdering	52
4.4	<i>Kategori 3: Trivselstiltak og annerledesaktiviteter</i>	54
4.4.1	Lærerperspektiv på trivselstiltak og annerledesaktiviteter	54
4.4.2	Ledelsesperspektiv på trivselstiltak og annerledesaktiviteter	55
4.5	<i>Kategori 4: Atferd og ordensreglement</i>	56
4.5.1	Lærerperspektiv på atferd og ordensreglement	56
4.5.2	Ledelsesperspektiv på atferd og ordensreglement.....	58
5	Drøfting	61
5.1	<i>Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor ved ungdomsskolen?</i>	61
5.1.1	Demokratiforståelse hos lærerne.....	61
5.1.2	Demokratiforståelse hos rektor	62
5.2	<i>Hvordan jobber lærere og rektor med medvirkning i og utenfor klasserommet?</i>	63
6	Avslutning	69
7	Litteratur	71
8	Vedlegg/Appendiks	79
8.1	<i>Vedlegg 1, Demokratiradaren</i>	79
8.2	<i>Vedlegg 2, informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	80
8.3	<i>Vedlegg 3, intervjuguide med utgangspunkt i Demokratiradaren</i>	83
8.4	<i>Vedlegg 4, kvittering fra Sikt</i>	86

Tabell – og figurliste

Tabell 1: Skoleledere og læreres svar på de tre viktigste målene for demokrati og medborgerskap undervisning samt tidsbruk. Svar i prosent (Sætra & Stray, 2019, s. 7-8).

Tabell 2: Studiens forskningsdesign.

Tabell 3: Fremgangsmåte i kategoriseringsarbeidet.

Figur 1: Demokratiradaren, figurativ fremstilling av skolens virksomhetsområder. Brukt for å kartlegge demokratilæring hos lærerne og rektor (Dembra, u.å-b).

1 Innledning

Aktualisering og bakgrunn for masteroppgaven

Norske ungdomsskoleelevers kunnskap om og forståelse av demokratiet er nedadgående, og trenden er internasjonal, ifølge den internasjonale demokrati- og medborgerskapundersøkelsen ICCS (Storstad et al., 2023). De norske skoleelevene har den største nedgangen i resultatene, og forskerne vet ikke hva dette kommer av. Samtidig viser undersøkelsen at norske elevers tillit til viktige institusjoner i samfunnet er høy (Storstad et al., 2023). Disse trendene setter demokratiets plass, nasjonalt og globalt, i perspektiv. Og det minner på «hvorfors demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes», som det står i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017).

Demokratiopplæringen har historisk sett vært et sentralt skoleansvar i Norge (Eikeland & Jacobsen, 1989, s. 44). Slik er det fortsatt. Utgangspunktet for fagfornyelsen i 2017 var hvordan skolen kan danne og utdanne barn og unge slik at de best mulig kan imøtekomme fremtidens utfordringer, i en verden der stadig færre mennesker lever i fullblods demokratier (Kunnskapsdepartementet 2017; Lenz, 2020, s. 10; Heldal 2023, s. 41-43; Economist Intelligence Unit, 2024). Nye læreplaner ble innført med et mer eksplisitt fokus på demokrati enn tidligere, med innføringen av det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet 2017). Det skjedde etter at flere fremhevet det som nødvendig med styrket demokratiopplæring i skolen (NOU 2011:20; Heldal, 2023, s. 43).

Hele skolen er ansvarlig for elevenes demokratiopplæring (Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 102; Europarådet, 2018, 89-100; Lenz & Andersen, 2019). Både skolestyring, kultur, undervisning, syn på læring og undervisningspraksiser er med på å forme skolen som en demokratisk institusjon (Europarådet, 2018, 89-100; Andersen, 2019). Derfor er det ikke et individuelt prosjekt for hver enkelt lærer å undervise i demokrati – det er et felles anliggende som både ledelsen, lærerne og elevene må ta del i.

For å virkeliggjøre dette – en helhetlig demokratilæring på skolen – kreves en felles forståelse og visjon for skolens demokratiopplæring. Mange skoler mangler dette. (Andersen, 2019; Biseth, 2012). Skoleledelsen har et særskilt ansvar her. Ledelsen har et ansvar for å skape felles referanserammer i skolens demokratiarbeid, blant annet ved å tilrettelegge for

profesjonsfellesskap og et felles profesjonsspråk (Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 103-111). Uten profesjonsfellesskap og et felles språk vil muligheten til å nå lærerplanens målsetninger svekkes (Stenshorne & Ballangrud, 2014; Andersen, 2019).

Et problem som kommer frem i evalueringen av de tverrfaglige emnene i LK20, er at demokratiopplæringen kan oppleves som et individuelt prosjekt for hver enkelt lærer (Vesterdal et al., 2024, s. 78). Lærere og skoleledere er usikre på hvordan de skal arbeide med, implementere og operasjonalisere det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» (Vesterdal et al., 2024; Heldal, 2023).

Det er altså vesentlige spenninger mellom myndighetenes demokratiske ambisjoner og utøvelse i det enkelte klasserom. Med denne oppgaven vil jeg derfor bidra med kunnskap om hvordan en ungdomsskole jobber med demokrati for å belyse utfordringer og bidra i samtalen om hvordan vi kan utruste kommende generasjoner med demokratiske ferdigheter.

Denne studien bidrar til forskningsfeltet med dybdekunnskap med utgangspunkt i hvordan en ungdomsskole jobber med demokrati på fire av skolens virksomhetsområder. Studien gir et innblikk på en ungdomsskole som har gjennomført et interessant grep for å skape en felles referanseramme i deres demokratipraksis. Dette grepet er et medvirkningstiltak de kaller «elevpanelet», som gir elevene muligheter til å komme med innspill knyttet til undervisning og vurdering. I tillegg er oppgaven en av få masteroppgaver med et allmenndidaktisk perspektiv på skolens demokratiopplæring.

Der hvor tidligere forskning har rettet oppmerksomheten mot samfunnsfaget og samfunnsfaglæreres plass i demokratiopplæringen (Vignes 2023; Grøttå, 2023; Jøsok et al., 2023; Kjølsvedt et al., 2023; Jøsok & Kjølsvedt, 2023), tar denne oppgaven utgangspunkt i et mer helhetlig perspektiv ved å inkludere både rektor og lærere med ulik fagkompetanse.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å se på hvordan en bestemt skole jobber med demokrati, med en helhetlig tilnærming (Originalt: Whole school approach, Europarådet, 2018, s. 89-101). Det gjør jeg ved å undersøke både fire lærere og rektors perspektiv på egen praksis, og skolen som helhet.

Problemstillingen lyder:

Hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati i og utenfor klasserommet?

Utdyping av problemstillingen:

For å avgrense studien blir fokuset i hovedsak rettet mot fire av ungdomsskolens virksomhetsområder: 1) Elevrådet, 2) Undervisning og vurdering, 3) Trivselstiltak og annerledesaktiviteter og 4) Atferd og ordensreglement. Disse fire virksomhetsområdene er sammen med på å belyse hele skolens demokratipraksis – i og utenfor klasserommet.

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor?
2. Hvordan jobber lærerne og rektor med medvirkningsprosesser i og utenfor klasserommet?

Med disse forskningsspørsmålene vektlegges flere aspekter som har betydning for ungdomsskolens demokratiarbeid (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126-129; Europarådet, 2018, s. 89-100; Lenz & Andersen, 2023). Begge disse fokusområdene favner store deler av skolens demokratiarbeid på tvers av de ulike virksomhetsområdene.

Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Hele dette kapittelet er strukturert etter en helhetlig skoletilnærming (Europarådet, 2018). Teorien som presenteres, er i hovedsak knyttet opp til to nøkkelområder som kontinuerlig må arbeides med for å skape en demokratisk kultur på en skole. Disse er «nøkkelområde 1: undervisning og læring» og «nøkkelområde 2: skolestyring og kultur». Begge disse nøkkelområdene henspiller på de to perspektivene, lærere og rektor, som til sammen belyser skolens demokratiske arbeid. Her legges det frem faglitteratur, noe forskning og en rekke empirinære studier som på ulike måter belyser demokratiarbeid i skolen. Det er også inkludert element fra «nøkkelområdet 3: samarbeid med samfunnet» som inngår i de to andre hovedområdene. Dette rammeverket brukes som teoretiske knagger i analysen og drøftingen.

I kapittel 3 legges metodiske valg og avveininger frem. Her forklares og begrunnes case-designet på oppgaven med de to kvalitative metodene semistrukturerte intervju og observasjon. Primærdatamaterialet består av intervju med fire lærere og rektor. De semistrukturerte intervjuene tar utgangspunkt i figuren Demokratiradaren, se figur 1 (Dembra, u.å-b). Figuren er en visuell fremstilling av fire av skolens virksomhetsområder og fungerer som et samtaleverktøy rundt demokratiarbeid. Videre forklares prosessen rundt datainnsamling – forberedelser på forhånd, underveis og etter. Transkripsjon og analyseprosessen gjøres rede for i likhet med refleksjoner rundt forskningens pålitelighet, gyldighet og forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres oppgavens funn i form av en empirinær analyse av det innsamlede datamaterialet (Flyvberg, 2006). Dette kapittelet er i hovedsak strukturert etter Demokratiradarens fire virksomhetsområder. En tendens som gjør seg gjeldene gjennom hele analysen, er at rektor inntar et overordnet perspektiv på skoledemokratiet, mens lærerne er mer nærsynte på egen klasseromspraksis.

I kapittel 5 drøftes oppgavens to forskningsspørsmål i lys av aktuell teori og forskning på feltet. Her belyses lærerne og rektors demokratiforståelser samt hvordan de arbeider med medvirkningsprosesser på skolen. Forskningsspørsmålene fungerer strukturerende for drøftingen.

I kapittel 6 presenteres avsluttende refleksjoner knyttet til demokratiarbeidet i ungdomsskolen. Kapittelet belyser både de mest fremtredende tiltakene som er gjennomført. Samt de områdene som i stor grad er fraværende i datamaterialet – det politiske prosjektet til ungdomsskolen er lite fremtredende.

2 Teoretisk rammeverk

Teoridelen er oppbygd etter en helhetlig skoletilnærming i demokratisk øyemed (Europarådet, 2018, s. 89-98). Dette er et grep for å belyse hele skolevirksomhetens arbeid med demokrati for best mulig å besvare problemstillingen:

Hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati i og utenfor klasserommet?

For å utvikle en demokratisk kultur ved en skole er det minst tre nøkkelområder ved skolens virksomhet som kontinuerlig må arbeides med (Europarådet, 2018, s. 91). Å lykkes med et slikt prosjekt forutsetter aktiv involvering, samarbeid og engasjement fra samtlige aktører i skolehverdagen. Det første nøkkelområdet er 1) Undervisning og læring. Teori innenfor dette nøkkelområdet belyser i hovedsak den første delen av oppgavens problemstilling: hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati *i* klasserommet. De neste nøkkelområdene er 2) Skolestyring og kultur og 3) Samarbeid med samfunnet (Europarådet, 2018, s. 89-98). Teori innenfor disse nøkkelområdene belyser både noe av det som foregår i klasserommet, men i hovedsak problemstillingens andre del: hvordan jobber en skole med demokrati *utenfor* klasserommet. Videre er hovedfokuset på nøkkelområde en og to. Elementer fra nøkkelområde tre er inkludert i underkapitlene 2.1.4 og 2.3: «opplæring om, for og gjennom demokrati» samt i tidligere forskning med dets perspektiv på lokalsamfunnet.

Nøkkelområde 1: Undervisning og læring

I først del av teorikapittelet presenteres teori som i hovedsak belyser demokratiarbeidet som skjer i klasserommet. Videre legges det frem perspektiv som er med på å tydeliggjøre lærerne, og ledelsen sine roller og ansvar i skolens demokratiarbeid. De må ha et bevisst forhold til egen demokratiforståelse, demokratipedagogikk og syn på elevenes medborgerskap.

2.1.1 Demokratiforståelser og demokratilæring

Det er mange måter å forstå demokratibegrepet på. I skolesammenheng er dette viktig fordi forskjellige demokratiforståelser gir ulik tilnærming til demokratilæring. Demokratilæring er i stor grad tuftet på hvilke perspektiver som vektlegges i demokratiundervisningen (Stray, 2012, s. 17; Lenz & Andersen, 2023). Av den grunn er det viktig hvilke demokratiforståelser lærere og ledelsen på en skole har, og deres demokratiforståelser legger føringer for hva de ansees som god demokratilæring (Stray & Sætra, 2018, s. 10). Deres demokratisyn påvirker dermed skolens

demokratiske praksis. Claudia Lenz og Ingun Steen Andersen (2023) skriver om dette i artikkelen «Demokratiforståelser og demokratilæring». Her presenterer de fem forståelser av demokrati som vektlegger ulike aspekter ved demokratiet, og hvilke konsekvenser dette kan ha for den pedagogiske praksisen. Jeg legger til en sjette demokratiforståelse, fremmet av Chantal Mouffe (2015), som er en vanlig kritikk av konsensurorienterte anskuelsesformer. De seks demokratiforståelsene ser på demokrati som:

- Formelt system – representativt og indirekte demokrati
- Rettigheter og plikter
- Deltagelse – medvirkning
- Livsform eller "kultur"
- Deliberasjon – samtaledemokrati
- Agonistisk demokratilæring – meningsmotstand

Denne teorien om ulike måter å betrakte demokrati på er viktig i denne oppgaven fordi de kan knyttes tett opp til skolens praksis. I den opprinnelige artikkelen er samtlige fem demokratiforståelser satt i sammenheng med overordnet del i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2017c; Lenz & Andersen, 2023). Disse seks demokratiforståelsene, som vektlegger ulike ting ved demokratiet, skal videre i oppgaven brukes til å analysere demokratipraksisen til ungdomsskolen som undersøkes. Målet er ikke å gi en fasitdefinisjon på hva demokratilæring bør være, men snarere undersøke hva rektor og lærerne ved ungdomsskolen ser på som demokratiarbeid.

Demokrati som formelt styre

I den første demokratiforståelsen er demokrati ansett for å være et formelt system. Her er maktfordelingsprinsippet en hjørnestein i det demokratiske virket. Makten deles mellom ulike instanser for å forhindre maktmisbruk. Vesten består stort sett av slike representative demokratier. Demokratilæringen skjer her ved å gi elevene kunnskap om demokratiet som et politisk system. Politiske valg og stemmeretten settes i fokus (Lenz & Andersen, 2023).

Demokrati som rettigheter og plikter

I den andre demokratiforståelsen forstås demokratiet som rettigheter og plikter. Alle mennesker skal ha like rettigheter for å sikre likeverdig deltagelse. Et eksempel på slike rettigheter er at alle kan få uttrykke egne meninger. Med disse rettighetene kommer det også formelle og

uformelle plikter. Å betale skatt er en formell plikt. Lenz og Andersen (2023) eksemplifiserer uformelle plikter med at borgerne skal følge «demokratiets spilleregler». En borgers rettigheter bør ikke begrense den andre borgerens rettigheter. Ytringsfrihet og ytringsansvar blir to viktige begreper i pedagogisk øyemed. Noen argumenterer for at det med elevene, og andres, ytringsfrihet kommer et ytringsansvar. Dette innebærer å etablere og bevare «siviliseringsnormer» (Lysaker & Syse, 2016). Dette er normer om hvordan en bør handle i det demokratiske ordskiftet.

Demokrati som deltagelse

Forkjempere for deltagerdemokratiet mener at en forutsetning for et velfungerende, levende demokrati er at store deler av befolkningen er politisk aktive. Dette strekker seg forbi det representative demokratiet hvor det å avgi stemme ved valg regnes som en uttømmende politisk aktivitet. Her bør borgerne også delta i andre politiske prosesser. Det er også rom for å påvirke de politiske prosessene ved å ta i bruk andre virkemidler enn å stemme ved valg (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35-37). Her skjer demokrati læring ved å gi elevene mulighet til å delta og aktivt medvirke i beslutningene som tas. I beslutningsprosesser bør elevene involveres på flere måter enn ved håndsopprekning. Dette forutsetter at læreren og ledelsen er villige til å lytte til elevenes meninger og gi dem muligheten til å ha reell innflytelse i valgene som angår dem (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127; Lenz & Andresen, 2023). Hvis dette skjer, kan elevene få «erfare ulike former for demokratisk deltagelse og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet 2017b).

Demokrati som kultur og livsform

I den fjerde demokratiforståelsen forstås demokrati som kultur og livsform. Dette synet på demokrati har gjenklang i John Deweys verdenskjente demokrati-tankegods. Han omtaler demokrati som noe mer enn en politisk styreform. Demokrati er først og fremst en livsform, i fellesskap med andre borgere. Ideen hans favner om likeverdig sameksistens hvor fundamentet er dialog og samarbeid. Skolen er ifølge Dewey den viktigste institusjonen for demokrati (Vaage, 2000). Utdanningens fremste oppgave blir å gi barn og unge opplevelser, utfordringer og erfaringer som fremmer demokratisk kompetanse. De pedagogiske implikasjonene blir å legge til rette for undervisning hvor elevene opplever og erfarer demokrati gjennom en hverdagslig praksis i samhandling med andre (Stray & Sætra, 2018). Demokratiske erfaringer er ikke kun for dem som er myndige.

Demokrati som deliberasjon

I den femte demokratiforståelsen betraktes demokrati som deliberasjon eller samtaledemokrati. Deliberasjon er å veie og utforske alle sider i en sak. Dette skjer gjennom å diskutere et tema grundig, åpent og kritisk (Nilstun, 2023). Jürgen Habermas settes i sammenheng med deliberativt demokrati. Han mener demokratisk meningsutveksling bør ha konsensus som mål, enighet for det beste i samfunnet. Dette skjer gjennom «kraften av det bedre argument» og i en herredømmefri dialog (Aashamar, 2021, s. 97; Habermas 1995). I en slik dialog må samtlige deltagere være likeverdige. I den offentlige politiske debatten har borgerne mulighet til å bli aktive deltagere og danne seg et bilde av den politiske virkeligheten. Her kan problemer og mulige løsninger diskuteres på offentlige og semi-offentlige arenaer. I undervisning skjer deliberativ demokratiøvelse blant annet gjennom dialog og diskusjon. Peter N. Aashamar (2021) argumenterer for at deliberativ demokratiteori ikke uten videre kan brukes til demokratiøvelse. Den må konkretiseres og spisses inn mot læringsformålet. Et eksempel på dette er å øve på deliberative dialoger hvor elevene kan vurdere hverandres argumenter. I en slik øvelse blir gjensidighet og respekt to viktige verdier (Aashamar, 2021, s. 97). Elevenes deliberative ferdigheter kan settes i sammenheng med opplæringslovens formulering knyttet til meningsbrytningskompetanse. Dette innebærer at det må tilrettelegges for at elevene skal øve opp evnen til kritisk tenkning samt lære å respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet 2017; Lenz & Andersen 2023).

Demokrati som meningsmotstand

I den sjette demokratiforståelsen forstås demokrati som agonistisk pluralisme. Filosof Chantal Mouffe har skissert dette som et alternativ til den deliberative demokratimodellen. Hennes bidrag har vært toneangivende innenfor radikal demokratiteori. Mouffe har en grunnantagelse om at det i ethvert politisk klima vil bli distinksjoner mellom «oss» og «dem». Konsensus er derfor urealistisk i brede politiske konflikter. Men i stedet for å betrakte annerledestenkende som fiender, bør en anse dem som legitime meningsmotstandere (Mouffe, 2015, s. 27). Hun ønsker en offentlig samtale preget av agonisme, ikke antagonisme. Mouffe hevder også at folk ikke nødvendigvis overbevises av rasjonelle argumenters gyldighet alene, men at følelser og identitet har mye å si for hvordan vi innretter oss (Aashamar, 2021, s. 100). I norsk kontekst er Lars Laird Iversen (2014) og hans begrep «uenighetsfellesskap» verdt å trekke frem. I undervisningen kan agonistisk demokratiøvelse være å synliggjøre samfunnskonflikter og la elevene få øve på å diskutere kontroversielle temaer (Heldal, 2023, s. 79). Dette forutsetter

8

tydelig etablerte normer for samhandling. Målet er blant annet at elevene skal øve på å ha en lav terskel på å ytre konfronterende meninger (Aasheim, 2021, s. 99-100). På den måten kan de lære seg at motdebattanten ikke er en fiende, men en meningsmotstander.

2.1.2 Demokratipedagogikk

I det foregående underkapittelet (2.1.1) kom det frem at ulike demokratiforståelser har konsekvenser for læringsinnholdet i demokratiundervisningen. Det er derfor relevant for både lærere og ledelsen å tenke gjennom egen demokratipedagogikk (Stray, 2012, s. 117-31). Demokratipedagogikk begrepsfestes her som strategier for undervisning om temaet «demokrati og medborgerskap». Janicke Heldal Stray (2012) er opptatt av hvordan demokrati og demokratiske holdninger skal formidles i klasserommet.

Som Heldal (tidligere Stray) (2023) skriver om i boken «Demokratisk medborgerskap – en pedagogisk tilnærming», står det ikke eksplisitt hva demokratisk medborgerskap er i lærerplanen. Det står kun noe om «hva demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema skal bidra til, hva elevene skal forstå, og formålet med å ha demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema» (s. 33). Begrepet deles ofte opp i to kategorier: status og rolle (Stray, 2011, s. 14). I denne oppgaven forholder jeg meg til rolledimensjonen av medborgerbegrepet. Rolledimensjonen fremhever en aktiv deltagelsesdimensjon, da det i overordnet del står at «skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborger, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Grunnet usikkerheten i hvordan skolen bør operasjonalisere det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap», blir tilretteleggingen fra ledelsens hold særs viktig. For at lærere i sitt arbeid skal trekke i samme retning, forutsetter det samtaler knyttet til deres forståelse av demokrati i klasserommet. I tillegg til en felles forståelse av skolens visjoner i demokratiarbeidet (Biseth, 2012). Mer om dette står i delkapittelet «skolelederens rolle i arbeid med demokrati». I det kommende underkapittelet gjøres det rede for tre ulike undervisningsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap.

2.1.3 Opplæring om, for og gjennom demokrati

I forskningen er det bred oppslutning rundt demokratilæring som både handlings- og prosessorientert (Biesta, 2006; Stray, 2011; Børhaug, 2017; s. 107-109; Andersen, 2019).

Et vanlig synspunkt er å skille mellom tre ulike tilnærminger til å utvikle demokratiske medborgere (Biesta, 2006). Heldal har bearbeidet de forskjellige tilnærmingene til undervisningsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap. Hun deler opp demokratiundervisningene inn i disse dimensjonene: undervisning *om* demokrati, *for* demokratisk deltakelse, *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2011, s. 107). Målet med dette er å gi hjelp til lærere som er usikre på hva demokratipedagogikk er og bør være (Heldal, 2023).

Undervisning *om* demokrati retter seg inn mot elevenes intellektuelle kompetanse og ferdigheter. Her er det kunnskapstilegnelse i sentrum, elevene skal forstå samfunnet og den verden de er en del av (Stray, 2011, s. 107-108). Kunnskap *om* demokratiet er en forutsetning for både utdanning *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse (Heldal og Sætra, 2018, s. 107).

Undervisning *for* demokratisk deltakelse handler om å arbeide med ferdigheter og verdier. Elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2011, s. 108). Gjert J. J. Biesta (2006, s. 123) trekker også frem elevenes evner til deliberasjon som en viktig ferdighet. Et annet mål er at elevene skal verdsette demokratiet. Disse ferdighetene kan utvikles i alle fag (Stray, 2011, s. 108). Samtlige lærere har derfor mulighet til å legge til rette for undervisning *for* demokratisk deltakelse.

Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er knyttet til elevenes medvirkning, praktisk erfaring og deltagelse. *Gjennom*-dimensjonen ved demokratiopplæringen handler om den forståelsen elever får av demokratiet gjennom selv å være deltagende, ifølge den regjeringsoppnevnte kommisjonen som undersøkte ungdommers medvirkning i Norge (NOU 2011:20). Dewey (2000) argumenterer for at førstehåndserfaring er uerstattelig (s. 94). I NOUen understrekes dette ytterligere: «Det er noe annet å oppleve å tilhøre et flertall enn å lære om flertallsavgjørelser som demokratiske prinsipper» (NOU 2011:20). Formålet er at elevene skal erfare hvordan reelle demokratiske prosesser skjer. Dewey hevder nøkkelen til god undervisning er erfaring i kombinasjon med refleksjon. Dette henspiller på hans kjente motto, «learning by doing» (Madsen & Munch, 2005, s. 14). Praksiserfaringer kan skje på mange måter, eksempelvis gjennom å skrive leserbrev til reelle mottakere, som lokalavisa, og deltagelse i det lokale miljøet (Stray, 2011, s. 109). Dette er også noe som kan gjennomføres i alle fag, og arbeides med tverrfaglig. Mange lærere finner opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse som den vanskeligste dimensjonen å gjennomføre (Stray & Sætra, 2019, s. 26-27).

Ressurssenteret Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) arbeider med en noe ulike nivåer for opplæring til demokratisk medborgere. De har dimensjonene i rekkefølgen: undervisning *om*, *gjennom* og *for* demokrati. *For*-dimensjon ved demokrati-læringen er hos Dembra mer handlingsrettet enn i Strays opplæringsstrategier, og skal ruste til konkrete handlinger. Dette kommer frem i Europarådets (2016) formulering knyttet til *for*-dimensjonen ved demokrati-læring: «for aktiv deltagelse i demokratiske og flerkulturelle samfunn» (siteret i Lenz & Andersen, 2023). Uavhengig av ulike rekkefølge råder det enighet om et grunnleggende perspektiv: Demokratiundervisningen i skolen må henspille på alle tre dimensjonene (NOU, 2011:20).

2.1.4 Er elevene medborgere i skolesamfunnet?

Anerkjente stemmer i demokrati-læringsfeltet er uenige i hvorvidt skolen er en demokratisk institusjon eller ikke. De er blant annet uenige i spørsmålene «Har demokrati-læring i skolen noe overførbarhet til samfunnet for øvrig?» (Harjo, 2019, s. 24-25), «Er skolen egnet som institusjon for demokratiopplæring?» (Stray & Sætra, 2018, s. 3) og «Er elevene medborgere i skolesamfunnet?» (Lenz, 2020, s. 52-55). Disse spørsmålene er interessante å ha i mente i diskusjonen rundt skolens arbeid med medvirkningsprosesser.

I overordnet del er det fokus på at elevene skal oppleve demokrati i praksis. De skal ta del i ulike former for demokratisk deltagelse:

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 deltagelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Med utgangspunkt i formuleringene i overordnet del stiller Lenz (2023) spørsmålet «kan elevene betraktes som medborgere i skolesamfunnet?» (s. 53). De lærde i demokrati-læringsfeltet strides.

Ved å se på demokrati-læring som noe som forbereder elevene til fremtidig medborgerskap, impliserer dette at barn ikke er skikket til å delta i demokratiske prosesser. Enten på grunn av umodenhet eller at de er lite kompetente. Lenz (2020) argumenterer for at et slikt syn går på akkord med alle de demokratiske prosessene elevene allerede er en del av utenfor skolen. Lenz

(2020, s. 53) trekker frem ungdomsengasjement som går ut på å skrive kronikker, delta i ungdomsorganisasjoner og demonstrasjoner. Hun stiller spørsmål ved om ikke disse aktivitetene er utøving av elevene sitt medborgerskap, selv om de er under myndighetsalder.

Nora Elise Hesby Mathé (2021, s. 192-199) har et lignende perspektiv. Det er mulig at elevene er politisk engasjert, derav utøver sitt medborgerskap, men at de ikke er klar over dette selv. Her kreves det bevisste lærere som forsøker å spille på det politiske engasjementet elevene allerede har, selv om de ikke nødvendigvis vet at det er av politisk karakter. Miljøengasjement eller dyrevelferd kan være temaer av slik art. Elevene må gjøres bevisst på egen rolle i demokratiet som medborgere her og nå. Hun påpeker at «en for snever forståelse av demokrati og politikk kan gjøre at ungdommer ikke ser sin rolle i demokratiet» (Mathé, 2018).

Samtidig argumenterer Kjetil Børhaug (2017) for at skolen ikke er en reell demokratisk institusjon. Derfor blir det misvisende å se på elevdeltagelsen på skolen som en form for medborgerskap. Han er opptatt av å være bevisst avstanden mellom demokratisk deltagelse i skolen og i samfunnet for øvrig. Skolen fungerer ulikt fra andre politiske institusjoner (Børhaug, 2017, s. 8). Han problematiserer elevenes forståelse av demokrati slik som det læres i skolen, og mener elevenes forestillinger om demokratisk deltagelse vil briste når de møter det politiske demokratiet, der ute. Demokratiske institusjoner har ikke samme mekanismer som på skolen «at alle skal få seia kva dei meiner og så bli tatt omsyn til» (Børhaug, 2017, s. 8). Han trekker frem to poeng for å understreke dette: Elevene er under myndighetsalder og det er et asymmetrisk maktforhold mellom elevene og de voksne som har innflytelse på skolen (ledelse, lærere og foreldre) (Børhaug 2017, s. 4). Demokratilæringen må, i følge Børhaug, knyttes tettere opp mot politiske institusjoner.

Janicke Heldal Stray og Emil Sætra (2018) kritiserer Børhaug (2017). De argumenterer for at skolen er en egnet arena for elevene til å lære demokratisk medborgerskap, og at skolen kan være en demokratidannende institusjon, men det er noen betingelser for læring som må ligge til grunn (Stray & Sætra, 2018, s. 2). Demokratilæring i skolen kan derfor ha overførbarhet til samfunnet ellers. Elevrådet er en av institusjonene som trekkes frem som et potensielt bidrag til en demokratisk skole (Stray & Sætra, 2018, s. 10). I likhet med Mathé argumentere de for at et utvidet demokratibegrep, som innebærer mer enn politiske styreformer, vil få pedagogiske

konsekvenser. De skriver seg inn i en tradisjon som gjenspeiler Dewey hvor de argumenterer for å se på demokratiet som en livsform.

Skolens demokratidannende funksjon «kan forstås i et barne- og ungdomsperspektiv, der skolen fungerer som en medierende institusjon mellom den enkelte elev og samfunnet og det politiske livet» (Stray & Sætra, 2018, s. 10). Demokratiet blir forstått som noe mer enn bare politiske styringsformer og individers ytringsmuligheter.

Nøkkelområde 2: Skolestyring og kultur

I denne delen av teorikapittelet presenteres teori som i hovedsak belyser den andre delen av oppgavens problemstilling: demokratiarbeid *utenfor* klasserommet. Dette er teori som belyser ledelsens rolle og ansvar i skolens demokratiarbeid, samt teoretiske perspektiv som har innvirkning på skolens demokratiske kultur – som formell og uformell medvirkning (Europarådet, 2018).

2.1.5 Demokratisk lederstil: spagat mellom nyliberalisme og tradisjonelle verdier

Dagens skoleledere kan oppleve at de står i en spagat mellom landets nedarvede historie og nyere moderne politiske strømninger som nyliberalisme (Moos et al., 2013, s. 2). Den historiske arven innebefatter de nordiske landenes kulturelle og samfunnsmessige historie som deltagende og deliberative demokratier med et stort søkelys på rettferdighet. Skolen har hatt en avgjørende rolle blant annet i nasjonsbyggingen og utformingen av nasjonale identiteter i tider hvor landet har vært preget av uro. Derfor er disse verdiene en viktig markør for skolens plass i Norge (Moos et al., 2013, s. 10). De nyliberale strømningene fordrer at utdanningen skal fokusere på grunnleggende ferdigheter, dyktighet, konkurranse og ansettbarhet. Skoleledere forsøker å være tro mot de nedarvede verdiene samtidig som de må tilpasse seg nye krav, ifølge Lejf Moos et al. (2013).

Moos et al. (2013) argumenterer for, i motsetning til flere andre, at de rådende styringslogikkene gjør det mulig for skolelederne å forhandle og utnytte handlingsrom. Argumentene til Moos et al. dreier seg om at desentralisering av oppgaver og mekanismer for overvåkning gjør det mulig å forhandle slik at de nyliberalistiske kravene også gir mening internt på egen skole. Her oppstår det rom for å utvikle skolekulturen. Rektors rolle blir blant

annet å oversette de juridiske, politiske kravene som blir pålagt skolen utenfra, for så å la lærerne akseptere og iverksette dem (Moos et al., 2013, s. 13). Et empirisk eksempel på hvordan handlingsrommet kan utnyttes, er lederansvaret som blir desentralisert fra rektor til lærerteam (Moos et al., 2013). Dette gir rektor mulighet til å la lærerne ha større autonomi og fokusere på andre oppgaver selv. Videre skal skolelederens ansvar for demokratiutviklingen gjøres rede for.

2.1.6 Skoleledelsens rolle i arbeid med demokrati

Ifølge Marit Elisabeth Stenshorne og Britt Bolken Ballangrud (2014, s. 103-111) har ledelsen et særskilt ansvar for skolens demokratiske mandat. De argumenterer for at det er behov for bevisste strategier i arbeidet med demokratiutvikling i skolen. Dette kan gjøres gjennom arbeid med å skape felles referanserammer for skolens ansatte. Med felles referanserammer mener de skolens visjoner med dens verdier, holdninger og ambisjoner. Ved aktivt arbeid med dette, gjennom blant annet kunnskapsdeling blant de ansatte, forsøker ledelsen ved den enkelte skole å trekke samtlige ansatte i samme retning.

To strategier i arbeidet med skolens felles referanserammer er å skape profesjonelle læringsfellesskap og å ha et felles profesjonsspråk. Et profesjonelt læringsfellesskap blir definert av Michael Fullan (2007) som «etablerte samarbeidskulturer hvor fokuset er å bygge kompetanse for kontinuerlig forbedring» (sitert i Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 107). Dette krever at ledelsen oppretter jevnlig møtepunkter for lærerkollegiet hvor både ledelsen og lærere har et felles ansvar for å dele kunnskap og erfaring med hverandre. Med innføringen av det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» må det settes av tid i plenum, og denne tiden må brukes til å diskutere nyttig innhold. På hvilke måte dette gjennomføres, er opp til lederen og lærerne ved den enkelte skole. Demokratiradaren, figuren som utgjør hoveddelen av intervjuguiden, er laget for å stimulere til slike samtaler (Dembra, u.å-b).

Felles profesjonsspråk innebærer at lærere og ledelsen har drøftet hva de legger i ulike begrep, slik som «demokrati» og «medborgerskap», slik at samtalene ikke kun knyttes til egne erfaringer. Hvis ikke ledelsen tar dette ansvaret, er det opp til hver enkelt lærer og tolke hva demokrati og medborgerskap innebærer, og hvordan dette bør praktiseres. Mangelen på felles profesjonsspråk vil, i følge Stenshorne og Ballangrud, svekke skolens felles visjon. Med dette blir det vanskelig å etablere et felles ansvar for det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» i skolen. En annen konsekvens ved manglende felles fagspråk er at det blir

mer utfordrende å inkludere elevene i gode demokratiske læringsprosesser. Det blir opp til hver enkelt lærer å operasjonalisere «demokrati og medborgerskap» i egne klasserom. Dette vil få svært ulike uttrykk (Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 107).

2.1.7 Medvirkning i skolen

Elevdeltagelse knyttes opp til «Nøkkelområde 2: skolestyring og skolekultur» i en helskoletilnærming. Begrunnelsen for dette er at graden av elevers involvering i beslutningstagning ved skolen er beskrivende for skolens demokratiske kultur (Europarådet, 2018, s. 94). Her skal det først gjøres rede for medvirkningsbegrepet, deretter Cohens tre sider ved demokrati for å vurdere elevmedvirkning. Avslutningsvis gjøres det rede for elevrådet som formell medvirkning.

Generelt om medvirkning i skolen

Medvirkningsbegrepet er noe tilsynelatende alle vet hva er, men begrepsinnholdet varierer (Berge & Haldal, 2012, s. 147). I denne oppgaven legger jeg Trond Solhaug og Kjetil Børhaugs (2012) definisjon av medvirkningsbegrepet til grunn: «medvirkning for elever innebærer å ha demokratisk innflytelse, både formelt og uformelt, på egen skolehverdag» (s. 126). I denne oppgaven brukes begrepene medvirkning, innflytelse, deltagelse, medbestemmelse og påvirkning på en måte som overlapper. Elevrådet, og i denne oppgaven elevpanelet, er eksempler på formalisert medvirkning. Det meste av elevmedvirkningen foregår ustrukturert og uformelt. Med tilslutning til Solhaug og Børhaug (2012) kan det hevdes at «elevmedvirkning trolig, ved siden av elevrådet, er den viktigste kilden elever har til å erfare demokrati gjennom praksis i skolen» (s. 126). Det er også viktig å la elevene komme med sine meninger om skolen fordi det kun er de som vet hvordan det er å gå på skolen (Onseid et al., u.å, s. 22).

Cohens tre sider ved demokrati – for å vurdere elevmedvirkning

Solhaug og Børhaug (2012, s. 126-128) anvender Carl Cohens (1971) tre sider ved demokrati for å vurdere elevmedvirkning. Cohens begrepsapparat kan brukes til å vurdere og analysere demokratisk virksomhet både nasjonalt, men også på arenaer som i skolen (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 128). I denne oppgaven brukes hans teoretiske bidrag til å vurdere medvirkningsmulighetene til elevene ved ungdomsskolen som undersøkes.

De tre sidene ved demokrati er *demokratiets bredde*, *demokratiets dybde* og *demokratiets omfang eller område*. Demokratiets bredde illustrerer den faktiske muligheten mennesker har

til å delta i eller utforme beslutninger som angår dem. Hvis en stor andel av befolkningen eller skolen deltar, øker den demokratiske bredden. Dette kan eksemplifiseres med høy eller lav valgdeltagelse. Dette gir stor eller liten demokratisk bredde.

Demokratisk dybde handler om graden av engasjement og elevinvolvering. Lav grad av involvering kan være å kun avgi en stemme i en sak, mens diskusjon over lengre tid øker graden av involvering. En måte demokratisk dybde viser seg på skolen, er gjennom diskusjoner i et klassefelleskap. Demokratisk dybde forutsetter en viss demokratisk bredde.

Den siste siden som må vurderes ved demokratiet er ifølge Cohen demokratisk område. Dette handler om de områdene eller sakene hvor elevene kan, og skal, være med å bestemme. Eksempler på demokratiske områder i skolen er arbeidsformer, planlegging av undervisning, temaer elevene skal jobbe med, vurderingsformer i et fag og miljøtiltak i omgivelsene. Et sentralt trekk her er hvorvidt elevene opplever saken som de skal medvirke, som betydningsfull eller ei. I et klasserom er det lærerplaner som er rammebetingelsene for virksomheten (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 126-128).

Med referanse til Carole Patemans (1970) begrep pseudodemokrati kritiserer Trond Solhaug og Tone Dyrdal Solbrekke (2008) medvirkningssituasjoner i skolen hvor innflytelse ikke er reell. Dette gjelder de gangene det legges opp til medvirkning som har lite praktisk betydning for elever eller ansatte i skolen, for eksempel at de får muligheter til medvirkning etter at en beslutning er tatt (Solhaug & Solbrekke, 2008).

2.1.8 Formell medvirkning – Elevråd

Før elevene når myndighetsalder, er elevrådet en av få institusjoner hvor de har mulighet til å ha innflytelse i skolesammenheng (Harjo, 2019 s. 30-31). Som tidligere skrevet løftes elevmedvirkning og elevråd frem i forskningslitteraturen som betydningsfullt for elevenes erfaringer med demokrati i praksis (Børhaug & Solhaug, 2012). Til tross for dette er det få gjennomførte studier som undersøker elevrådets mulighet til reell medvirkning samt dets påvirkningskraft (Børhaug 2006). Dette er særlig interessant da elevrådet har blitt praktisert på de fleste skolenivå i flere tiår (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 110). Teori knyttet til elevrådet vil være med på å kaste lys over elevrådspraksisen ved ungdomsskolen som undersøkes.

Saker elevrådet arbeider med

Harjo (2019) og Børhaug (2006) viser at elevrådet arbeider med mange ulike saker. Børhaug deler disse sakene inn i fem hovedkategorier. Disse sakene er innenfor 1) kjerneaktiviteter i undervisning og utdanning. Dette kan være prosjekt som skal bedre elevene sitt klasseklime og skolemiljø. Elevrådsaker kan handle om 2) skolens rolle i møter mellom ideelle organisasjoner og skolen. 3) Arbeid elevrådet holder på med som innebærer elevenes fritid på skolen, eksempelvis å lage ulike arrangement. 4) Det praktiske arbeidet på skolen som elevrådsrepresentantene er en del av. Sist, men ikke minst saker som omhandler 5) lokalpolitikk. Harjo (2019) undersøker hvilke saker som blir tatt opp i elevrådet, og er i sine funn samstemt med Børhaug (2006). Hun belyser i tillegg et viktig poeng: De fleste sakene som elevrådet arbeider med, er tildelt dem fra ledelsen, og sakene kommer ikke fra elevene selv (Harjo, 2019, s. 50).

Påvirkningskraften til elevrådet

Et spørsmål det er naturlig å stille i forlengelsen av dette, er hvordan dette virker inn på elevrådets muligheter for medvirkning. Har elevrådet reelle medvirkningsmuligheter og påvirkningskraft? Dette spørsmålet stilles av flere som undersøker ulike deler av elevrådspraksisen ved skoler i Norge (Wirak 2023; Harjo 2019; Børhaug 2006; Reinli 2020). Svaret på dette er todelt, ifølge Øystein Wirak (2023, s. 21). På den ene siden har elevrådet påvirkningskraft. Elevrådet kan være med å påvirke ulike områder ved skolens virksomhet, ofte saker av praktisk karakter. På den andre siden uteblir som oftest elevenes muligheter til å påvirke selve skoledriften (Harjo 2019; Børhaug 2006). Elevrådet blir nesten aldri inkludert i saker som omhandler skolens kjernevirksomhet – nemlig læring og undervisning (Børhaug, 2006, s. 30). Dette til tross for at elevene i undersøkelser sier at de ønsker å medvirke til undervisningen (Haugsvær 2006, s. 64-65). Hvis sakene elevrådet arbeider med oppfattes som lite viktige for elevenes skolehverdag, kan resten av elevene miste interessen for elevrådsarbeidet (Michelsen, 2006, s. 72).

Ledelsens rolle i elevrådsarbeidet – demokrati på skolelederens premiss

I 2009 gjennomførte SINTEF en undersøkelse om elevråd i Norge på bestilling fra Elevorganisasjonen, som ønsket «å få mer innsikt i hvordan elevrådet fungerer med hensyn til deres stilling på skolen» (Buland & Bungum, 2009, s. 2). Noe av det som ble undersøkt, var elevenes muligheter til å ha reell innflytelse og makt i skoleorganisasjonen. Gjennom denne

undersøkelsen kom det frem at elevrådets rolle og funksjon er svært avhengig av hvilken grad de blir involvert og inkludert i skolens styringsstrukturer. Ansvar for dette hviler på skuldrene til den enkelte skoleleder. Ved høy grad av involvering kan elevrådet fungere som et virkningsfullt verktøy for elevmedvirkning. I motsatt ende, hvis ledelsen velger ikke å involvere elevrådet i viktige saker som omhandler elevenes skolehverdag og læringsmiljø, kan elevrådet bli «en frittsvevende satellitt uten reell innflytelse» (Buland & Bungum, 2009, s. 38). Å inkludere elevene i skolens styringsstruktur er ikke nok for reell medvirkning. Ledelsen må også «ha troen på at elevene, gjennom elevråd, kan spille en reell rolle i utviklingen av en bedre skole» (Buland & Bungum, 2009, s. 38). Trond Buland og Brita Bungum (2009, s. 38) argumenterer for at denne overbevisningen må være motivasjon til å inkludere elevene i styringsstrukturen til skolen. Snillisme eller demokratitrening for elever er ikke tilstrekkelig motivasjon.

Tidligere forskning: Undersøkelse om demokrati og medborgerskap i Norge

Som det har kommet frem gjennom masteroppgavens teoretiske rammeverk, finnes det en del empiriske studier knyttet opp til demokrati og demokratilæring. Det finnes derimot få empiriske studier på skoleledelsen og demokrati. Ett av målene med denne masteroppgaven er at både ledelsen og lærernes perspektiv på demokratiopplæring skal belyses. En av få undersøkelser som favner begge perspektivene, er den internasjonale demokrati- og medborgerskapundersøkelsen (ICCS). Den kommende presentasjonen av relevante funn fra ICCS-undersøkelsen fungerer som en oppsummering av teoridelenes innhold, i tillegg til at resultatene er med på å gi en pekepinn på hvordan ungdomsskolen som undersøkes posisjonerer seg i forhold til andre nasjonale tendenser i demokratiopplæringen.

Norge har i 2009, 2016 og i 2022, deltatt i den omfattende ICCS-undersøkelsen. Formålet med ICCS-studiene er å måle ungdomsskoleelevers kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap. Elever fra 9. trinn svarer på spørsmål om holdninger, engasjement og kunnskap knyttet opp mot demokratiet. Skoleledere og lærere spørres også. Studien som ble gjennomført i 2022 har enda ikke offentliggjort resultatene med fokus på lærere og skoleledere. Derfor blir dataen som omhandler lærere og skoleledere hentet fra ICCS-2016.

Hva vektlegges i demokratiundervisningen i Norge?

I Sætra og Strays (2019, s. 7-8) artikkel «Hva slags medborger? En undersøkelse av lærerens ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen» har de laget en tabell med utgangspunkt i ICCS-undersøkelsen fra 2016. Se tabell 1. Her presenterer de lærere og skolelederes svar på spørsmålet «Hva ser du som de viktigste målene for undervisning i demokrati og medborgerskap på skolen?». Samt et tilleggsspørsmål som kun samfunnsfaglærere fikk: «Hva bruker du mest tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap?» (Sætra & Stray, 2019, s. 7-8).

Tabell 1, Skoleledere og læreres svar på de tre viktigste målene for demokrati og medborgerskapundervisning samt tidsbruk. Svar i prosent (Sætra & Stray, 2019, s. 7-8).

	De tre viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap			De tre viktigste områdene lærerne bruke mest tid på
	Samfunnsfagslærere	Alle lærere	Skoleledere	Samfunnsfagslærere
valid n (% i totalt)	587 (29%)	2010 (100%)	142 (100%)	587 (29%)

Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner	57	45,1	51	65,7
Å fremme respekt for og trygging av miljøet	25,3	39	29,8	16,5
Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter	21,5	18,7	16,2	28,1
Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning	34,5	43,5	42,7	18,4
Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter	43,3	35,6	24,7	50,6
Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet	17,3	15,5	34,7	13,2
Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	77,6	73,6	74,8	73
Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen	13,4	16,4	27,3	9,8
Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme	16,9	18,9	20,6	15,8
Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement	6,8	4,2	1,6	8,8

Ut ifra det kvantitative datamaterialet er det tydelig at samtlige lærere, uavhengig av fagkompetanse, og skoleledere ser på «Å utvikle elevens evne til kritisk og uavhengig tenkning» som det viktigste målet for demokratiundervisningen (Sætra & Stray, 2019, s. 7–8). Som Sætra og Heldal (2019) poengterer, er svarprosenten tilnærmet lik blant alle grupper. Evnen til kritisk tenkning er derfor et hovedfokus. Dette kan kobles opp til opplæring for demokratisk deltagelse (Stray, 2011).

Området som fikk nest høyest avkrysningsprosent blant samfunnsfaglærere, lærere og skoleledere er «å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner». Samfunnsfaglærere oppgir at dette er området de bruker mest tid på i undervisningen (Sætra & Stray, 2019, s. 7–8). Dette faller inn under dimensjonen opplæring om demokratiet (Stray 2011).

En interessant tendens i undersøkelsen er at begge målene som handler om elevdeltagelse, både i lokalsamfunnet og innad på skolen, er lite vektlagt av lærere og samfunnsfaglærere. Begge disse områdene handler om elevenes opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray 2011). Som tidligere skrevet er det demokratilæring *gjennom* deltagelse som lærerne synes det er vanskeligst å gjennomføre i undervisningen (Stray & Sætra, 2019, s. 26-27). Dette samsvarer med den lave svarprosenten av lærere som innlemmer dette i egne klasserom. Ledelsen skiller seg imidlertid fra lærerne ved å ha en høyere avkrysningsprosent på området. Skolelederne ser på elevdeltagelse på skolen og i lokalsamfunnet som en høyere prioritet enn lærerne. For lærerne kan manglende tid til både forberedelse og gjennomføring være grunnen til at elevdeltagelse i lokalsamfunnet ikke blir prioritert like høyt (Sætra & Stray, 2019, s. 9).

Sætra og Stray oppsummerer funnene fra spørreundersøkelsen slik: «(...) det er stor oppslutning blant lærere om å fremme demokratikunnskaper og kritisk tenkning, mens elevdeltagelse i lokalmiljøet og på skolen, samt forberedelse til politisk deltagelse, er mindre vektlagt (...)» (Sætra & Stray, 2019, s. 9). Denne forskningen underbygger faktumet at lærere opplever det som krevende å operasjonalisere demokrati og medborgerskap i timene.

3 Metode

I metodekapittelet legger jeg frem mine metodiske valg og avveininger for dette kvalitative forskningsprosjektet. Innledningsvis gjør jeg rede for hvorfor forskningen har casestudie som design med to kvalitative datainnsamlingsmetoder. Deretter er metodedelen delt inn i tre hoveddeler: 1) I forkant av datainnsamlingen, 2) Datainnsamlingen: semistrukturerte intervju og observasjon og 3) I etterkant av datainnsamlingen: transkribering og analyse. Avslutningsvis tematiseres forskningsetiske betraktninger hvor forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet blir eksplisitt omtalt. I samtlige deler av metodekapittelet er målet å være transparent rundt valg som er tatt og problemer som har dukket opp. Tabellen under gir en oversikt over studiens forskningsdesign.

Tabell 2: Studiens forskningsdesign

Problemstilling og forsknings-spørsmål	<i>Hvordan jobber en skole med demokrati i og utenfor klasserommet?</i> 1. Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor? 2. Hvordan jobber lærerne og rektor med medvirkningsprosesser i og utenfor klasserommet?
Overordnet design	Kvalitativ case-studie
Utvalg	Samtlige informanter fra samme skole: 1 rektor 4 lærere med ulik fagbakgrunn
Metode	Intervju og observasjon
Datamateriale	Primær kilde: transkripsjon av intervjuer Sekundær kilde: ustrukturerte observasjonsnotater
Analysestrategi	Tematisk innholdsanalyse i fire steg (Johannessen et al., 2018)

Kvalitativ metodisk tilnærming i form av casedesign: intervju og observasjon

Forskningen har casedesign med to kvalitative datainnsamlingsmetoder: semistrukturerte enkeltintervju og observasjon. Bruk av to forskjellige metoder for å belyse en bestemt case kalles metodetrianglering og kan være med på å styrke forskningens troverdighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). I studien ble primærdatamaterialet hentet fra de semistrukturerte intervjuene. Observasjonsnotatene fungerte i hovedsak kontekstuellet og ble inkludert et fåtall steder i analysen for å få nyanserte, empirinære beskrivelser. Det skrives ikke

noe om observasjon før underkapittel 3.3 «Datainnsamlingen: semistrukturerte intervju og observasjon». Dette er fordi observasjonen ble gjort uten noen forhåndsbestemte strategier.

Casedesign

En studie med casedesign kjennetegnes ved at oppmerksomheten rettes mot en bestemt størrelse samtidig som det har en tydelig tids- og romlig avgrensning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). I denne studien undersøkte jeg demokratipraksisen ved en bestemt skole i november 2023 gjennom to kvalitative datainnsamlingsmetoder: semistrukturerte intervju og observasjon. En styrke ved å ha et casedesign er at den skaper nyanserte, empirinære og detaljerte beskrivelser av en bestemt situasjon (Flyvbjerg, 2006, s. 223). For å få en helhetlig forståelse av demokratiarbeid ved den bestemte skolen var dette designet å foretrekke. Studiets design muliggjorde å dykke ned i både lærerne og rektors perspektiv for å få en bedre forståelse av demokratiarbeidet på skolen deres. Elevenes perspektiv ble ikke inkludert i masteroppgaven. Dette er ikke ensbetydende med at det ikke er interessant eller nyttig å undersøke elevenes opplevelse av ungdomsskolens demokratiarbeid. Men denne oppgaven har simpelthen et annet siktemål: fokuset er rettet mot lærerne og skoleledelsens handlinger og tanker, og det er deres perspektiv som er nødvendig for å besvare oppgavens problemstilling. I tillegg til at det henger sammen med oppgavens omfang, det hadde blitt for omfattende med intervjudata fra både ledelsen, lærere og elever.

For at noe skal kvalifiseres som en studie med casedesign, må den unike konteksten spille en rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Det er derfor nødvendig å gjøre rede for de kontekstuelle rammene rundt ungdomsskolen som undersøkes. Ungdomsskolen var en middels stor skole hvor det var flere parallellklasser på hvert trinn. Informantene beskrev den økonomiske situasjonen til skolen som begrenset. Ungdomsskolen lå utenfor en større norsk by, hvor skoler i sentrale områder ikke har de samme økonomiske utfordringene. Dette kom tydelig frem når informantene snakket om elevenes opplevelse av urettferdighet.

Et annet forhold av betydning var skolens kobling til Dembra. Skolen hadde allerede deltatt i et Dembra-tilbud. I praksis betød det at skolen allerede hadde vært gjennom ett år kursing med støtte fra en Dembra-ansatt (u.å.-a). Derfor var en av mine antagelser at samtlige ansatte ved skolen, i stor eller liten grad, hadde et bevisst forhold til skolens demokratiarbeid.

I forkant av datainnsamlingen

Semistrukturerte intervju

I semistrukturerte intervju har intervjuer som målsetting å forstå deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 121). For å besvare oppgavens problemstilling var det nettopp dette jeg trengte. Målet var å få innblikk i, og forstå, hvordan lærerne og rektor arbeidet med demokrati i egen praksis, samt deres perspektiver på skolens helhetlige demokratarbeid. Derfor ble semistrukturerte enkeltintervju primærmetoden for å samle inn forskningsmaterialet. Semistrukturerte intervju er også vanlig å bruke i casestudier for å få en dyptgående forståelse av informantenes livsverden. Samtidig som intervjuformen gir meg som intervjuer en mulighet til å forfølge uforutsette perspektiver og refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette var noe jeg ønsket å lage rom for, slik at min egen forutinntatthet ikke skulle være styrende for intervjuene. Jeg ønsket ikke at forskningen jeg hadde lest om demokratarbeid i skolen skulle være determinerende for intervjuene.

Intervjuguide med utgangspunkt i Demokratiradaren

Å utforme en intervjuguide er en vanlig måte å forberede seg til gjennomføringen av forskningsintervju (Gleiss & Sæther, 2020, s. 82). Videre kommer en beskrivelse av intervjuguidens innhold og begrunnelser for de valg som ble tatt.

Første del av intervjuguiden hadde som formål å uttrykke takknemlighet over at informantene ønsket å bidra med sine unike perspektiv. Andre del av oppstartsfasen dreide seg om oppvarmingsspørsmål og kontekstualisering. Målet var å innhente informasjon om de ulike informantenes fagkompetanse, tidligere arbeidserfaring og hva de likte med jobben sin. Oppvarmingsspørsmål var et grep for å bli bedre kjent og for å ufarliggjøre situasjonen.

Del to av intervjuguiden omhandlet lærernes og rektors umiddelbare tanker om hva demokrati og medborgerskap betyr i en skolekontekst. Bakgrunnen for spørsmålene var vissheten om at demokratiforståelser har konsekvenser for demokratiopplæring (Lenz & Andersen, 2023) og påvirker hvordan ungdommene ser på sin rolle i demokratiet (Mathé, 2018). Det er vanligvis ikke anbefalt å ha definisjonsspørsmål i en intervjuguide, men etter samtale med veileder bestemte vi oss for at dette var interessant å inkludere. Målet her er ikke å avdekke kunnskapshull eller tilkortkommenhet, men simpelthen å se hva hver enkelt informant legger i demokrati- og medborgerskapbegrepet i en skolekontekst. I tillegg var målet å få frem lærernes

ambisjoner og visjoner på veiene av elevene – hva de tenker er målet med demokratiundervisningen. Informantene skulle bli informert om at målet med disse spørsmålene ikke var å blottlegge kunnskapshull hos dem, slik at det var mer sannsynlig at de ville prate fritt og ikke forsøke å komme med tekstbokdefinisjoner. Dette var viktig å tematisere før Demokratiradaren (se figur 1) ble introdusert i hoveddelen av intervjuet. Ved å introdusere en figur med tydelige definerte virksomhetsområder kunne den virke begrensende, med tanke på at andre interessante perspektiv på demokrati i skolen kunne bli utelatt fordi det ikke passet inn i en av de fire virksomhetsområdene. Hoveddelen av intervjuguiden handlet om å få informantene til å både svare på spørsmål om hvordan skolen arbeider som helhet på de ulike virksomhetsområdene, samtidig som alle skulle prate om egen praksis. Demokratiradaren var utgangspunktet for samtalen her. I det kommende delkapittelet kommer en beskrivelse av Demokratiradaren og begrunnelsen for valg av å strukturere intervjuguiden rundt denne figuren. Se vedlegg 3 for intervjuguiden i sin helhet.

Hoveddel av intervjuguide bygd opp rundt Demokratiradaren

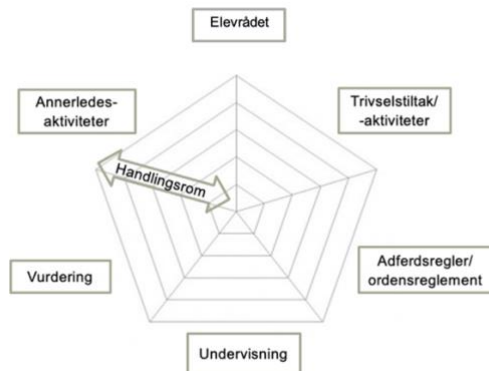
I utforming av intervjuguiden ønsket jeg å tilegne meg et så helhetlig bilde av skolens demokratiarbeid som mulig gjennom lærerne og rektors perspektiv. En slik tilnærming fant jeg ved å bruke en helhetlig skoletilnærming (Europarådet, 2018). En figur som henspiller på en slik helhetlig skoletilnærming, var Dembras Demokratiradar. Se figur 1. Figuren har en visuell fremstilling av fem av skolens virksomhetsområder. Jeg la selv til et sjette virksomhetsområde, elevråd, etter gjennomførte pilotintervju. Et metodisk grep ble å strukturere hoveddelen av intervjuguiden rundt denne figuren. For å bruke Demokratiradaren i intervjuene ble de seks kategoriene slått sammen til fire hovedkategorier:

- *Elevrådet*
- *Undervisning og vurdering*
- *Trivselstiltak og annerledesaktiviteter*: utstyr og utforming av klasserom, aktiviteter utenom undervisningen
- *Atferdsregler/ordensreglement* og praktisering av reglement

Radaren representerer et kvalitativt metodeverktøy som fungerte både som en form for refleksjonsverktøy og en samtale-igangsetter. Ved å bruke denne figuren ble temaområdene jeg ønsket å snakke om vinklet inn mot en skolekontekst. De fire kategoriene ble brukt som

utgangspunkt til refleksjon rundt hvordan skolen som helhet og hver enkelt informant jobbet med demokrati. Disse kategoriene ble også førende i analysen av datamaterialet mitt og utgjør strukturen i analysedelen av masteroppgaven. Mer om dette i kapittel 3.4.

Figur 1, Demokratiradar (Dembra, u.å. -b)



Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingsprosessen gjennomførte jeg to pilotintervjuer. Dette ble gjort for å øve på å være i intervjurollen og for å kvalitetssikre intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2022, s. 95-96). Det første pilotintervjuet ble gjennomført med en lektorstudent som har mye erfaring fra klasserommet. I første omgang ønsket jeg å få tilbakemeldinger på om spørsmålene var forståelige, åpne og om de kunne stilles til lærere med ulik fagkompetanse. Dette var viktig å få sjekket før de faktiske intervjuene skulle gjennomføres (Gleiss & Sæther, 2022, s. 82). Ordlyden på noen spørsmål ble endret det andre pilotintervjuet. Dette ble gjennomført med en avdelingsleder på en videregående skole i Oslo. Hans erfaringer med organisasjonsnivået på en skole hjalp meg med tilpasningen av spørsmålene som skulle stilles til rektoren ved skolen. Han kom også med verdifulle refleksjoner om spørsmålene som skulle stilles til lærerne. Intervjuguiden ble endret noe etter hans innspill. Den mest inngripende endringen var at jeg la til en sjette rubrikk på Dembras demokratiradar, elevrådet. På den måten var jeg sikret at alle informanter kom til å snakke om elevrådstematikk. Pilotintervju trekkes frem om en virkningsfull måte å undersøke hvordan intervju spørsmålene fungerer til å åpne opp for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Informantutvalg

Informantene jeg skulle intervjuer, var fire lærere med ulike fagkombinasjoner samt rektoren ved ungdomsskolen. Utvalgsriteriet mitt bestod kun av ett punkt: Samtlige informanter må være ansatt som lærere eller rektor ved ungdomsskolen jeg skal forske på. Jeg så ikke på fagkompetanse som det viktigste da alle lærere har måtte forholde seg til implementeringen av det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg så det snarere som et friskt pust å la flere lærerstemmer slippe til enn samfunnsfaglærere. Flere studier, som Vignes (2023), Grøttå (2023), Jøsok et al. (2023), Kjøstvedt et al. (2023) og Jøsok & Kjøstvedt (2023) undersøker kun samfunnsfagslærere. At jeg inkluderer lærere med bredere fagkompetanse, kan muligens bidra til noen nye perspektiver inn i demokratiforskningsfeltet.

Jeg kom i kontakt med informantene via min veileder Claudia Lenz. For å begrepsfeste dette med metodisk terminologi ble hun min *portvakt* eller *døråpner* (Gleiss & Sæther, 2022, s. 41). Lenz' engasjement i Dembra gjorde at hun hadde mange kontakter på skoler rundt omkring i det ganske land. Da hun tok kontakt med denne skolen, var både rektor og en lærer positive til å ta imot en masterstudent som ønsket å forske på deres demokratipraksis. Det var avgjørende for oppgavens ledelsesperspektiv å ha en positivt innstilt rektor som ønsket å stille til intervju. I tillegg til minst en positivt innstilt lærer. Den første læreren (Lærer 3) jeg ble satt i kontakt med, via veileder, var meget engasjert innenfor demokratiundervisning og demokrati i skolen. Han har videreutviklet Dembra-engasjementet til et eget valgfag på skolen, vel å merke etter forespørsel fra rektor, og han jobber fortsatt med dette. Forskningsprosjektet jeg ønsket å gjennomføre var, slik jeg forstod, også i hans interesse. Han ønsket en bevisstgjørende samtale om demokratiarbeid blant de ansatte.

Lærer 3 ble min kontaktperson, eller døråpner, inn til de tre andre informantene. Vi kommuniserte over e-post, og jeg mottok en liste med navn på lærere som var positivt innstilte for et intervju. Jeg sendte av gårde et informasjonsskriv om forskningsprosjektet (se vedlegg 2). To av tre svarte meg via e-post før jeg dro av gårde på forskningsoppholdet.

Presentasjon av informanter:

Lærer 1: Kvinne med over tjue års erfaring som lærer i skolen, og hun har vært 3 år på denne skolen. Underviser i matte og naturfag.

Lærer 2: Kvinne som har jobbet åtte år som lærer, rundt fire og et halvt år på denne skolen. Underviser i norsk, engelsk og KRLE. Hun har lang arbeidserfaring fra journalistikk.

Lærer 3: Mann som har jobbet fem år som lærer. Utdannet seg i voksen alder. Underviser i KRLE, norsk, samfunnsfag. Han har hovedansvaret for Dembra-valgfaget og er min døråpner inn til de andre informantene.

Lærer 4: Kvinne med hovedansvaret for uteskolen, og har jobbet fem på denne skolen. Hennes fagkompetanse er matematikk, naturfag og kroppsøving. Hun har lang erfaring fra jobb i skolen.

Rektor: Kvinne med engelsk hovedfag som fagkompetanse. Rektor har lang erfaring fra arbeid i skolen. Først som lærer, dernest inspektør og nå som rektor. Hun er opptatt av å tilegne seg faglig, formell kompetanse i takt med erfaring.

Datainnsamlingen: semistrukturerte intervju og observasjon

Skolen som jeg skulle forske på, ligger geografisk langt unna. Dette gjorde datainnsamlingsprosessen intensiv. Som masterstudent var det begrenset hvor mye tid jeg kunne bruke på forskning. Jeg var på skolen i fire dager. I løpet av disse dagene skulle samtlige semistrukturerte intervju, observasjoner og uformelle samtaler finne sted. Det var viktig for meg å være til stede på lærerværelset, småprate og spise lunsj med de ansatte slik at jeg ikke skulle være en totalt ukjent. Ideelt sett burde jeg hatt mye mer tid til dette og observasjoner.

Semistrukturerte intervju – gjennomføringen

De semistrukturerte enkeltintervjuene ble gjennomført på et grupperom på selve skolen. I et forsøk på å gjøre det så trivelig som mulig hadde jeg ordnet karaffer med vann, te og druer som stod fremme. Jeg ønsket å møte lærerne på deres «hjemmebane» og få et så livsnært bilde av deres hverdag som mulig.

Det første som skjedde i samtlige intervjuer, etter triviell småprat, var at jeg ga de informasjon om deres rettigheter. Blant annet at de når som helst kunne få innsyn i oppgaven, at de ville bli anonymisert og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Gleiss & Sæther, 2022, s. 43). Samtlige skrev under på samtykkeerklæringer jeg hadde med (se vedlegg 2). Intervjuene ble tatt opp på to ulike måter. Jeg hadde både en trådløs diktafon samt verktøyet nettskjema-diktafon som mobilapp (Universitetet i Oslo, 2024). Dette var for å sikre at intervjumaterialet

ikke skulle gå tapt. Fordelen med innspillingen i nettskjema diktafon var at mobilappen krypterte lydfilene umiddelbart og overførte dem til nettskjema. Opptakene var derfor ikke tilgjengelige på min telefon, og de ble passordbeskyttet. Jeg ønsket å ivareta informantene, og den informasjonen de hadde delt med meg, på best mulig vis (Gleiss & Sæther, 2022, s. 45).

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å lage rom for tenkepauser. Pausene gjorde det mulig for meg å gjennomføre det May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) kaller en kontinuerlig analyse. Hvis informantene kom med uforutsett informasjon, fikk jeg tenkt meg om og stilt spontane oppfølgingsspørsmål. I et forsøk på virkelig å forstå hva informanten mente (s. 121).

I hoveddelen av intervjuene, hvor Demokratiradaren var strukturerende for samtalen, hadde jeg med meg utskrifter av figuren. Informantene fikk noe konkret å forholde seg til og hadde muligheten til å notere på figuren underveis, og å peke på de ulike virksomhetsområdene. Demokratiradaren hadde noen tydelige avgrensede virksomhetsområder som gjorde at vi i intervjuene holdt oss innenfor ett tema av gangen, samtidig som figuren åpnet opp for mange ulike innganger til temaområde for de forskjellige informantene. Det varierte om informantene begynte med å fortelle om skolen sitt helhetlige arbeid med demokrati, eller om de tok utgangspunkt i egen praksis. I de ulike intervjuene varierte rekkefølgen på hvilke områder i figuren vi tok for oss først, dette kjennetegner semistrukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I siste del av intervjuet spurte jeg samtlige informanter om deres forhold til Dembra-valgfaget, og deres rolle i Dembra-sertifiseringen av skolen. I et forsøk på å se om demokratiengasjementet var like stort blant alle informantene. Som tidligere skrevet var min døråpner, lærer 3, særst interessert. Jeg ønsket å se om alle informantene hadde en fot innenfor Dembra-gruppen. Intervjuene varte mellom 50 og 70 minutter.

Observasjon

I dette forskningsprosjektet ble observasjon en sekundærkilde til mitt empiriske datamateriale. Det var intervjuene som ble førende i analysen, og observasjonsnotater ble brukt noen få steder for å få tykkere beskrivelser. Her lente jeg meg mot Postholm og Jacobsen (2018) som argumenterte for at observasjon og kvalitative intervju utfyller hverandre som

datainnsamlingsmetoder i kvalitativ forskning (s. 114). Jeg valgte derfor ikke å fjerne observasjonene fra datamaterialet, men inkluderte enkelte observasjonsnotater i analysen.

Når jeg var på ungdomsskolen, fikk jeg muligheten til å observere både Dembra-valgfaget og et fellesmøte for samtlige lærere og rektor. Her fikk jeg blant annet se hvordan rektor ledet et møte og hvordan lærerne arbeidet i lærerteam. Jeg var usikker på om de ustrukturerte observasjonsnotatene ville bli brukt i forskningen. Men observasjon var en god mulighet til å få en dypere forståelse for skolens demokratipraksis til tross for lite observasjonstid. Alt som kunne bidra til tykke empirinære beskrivelser, var med på å underbygge casesdesignet på forskningen (Flyvbjerg, 2006, s. 223).

Under observasjonene inntok jeg rollen «observatør som deltager» (Postholm & Jacobsen 2018, s. 113-115). Jeg forsøkte å ikke være deltagende, men i hovedsak observere. Når et ukjent fjes dukket opp i undervisningen, var det vanskelig at det ikke oppstod kontakt. Elever kom bort for å spørre meg om hvem jeg var, og hva jeg gjorde der. Disse spørsmålene svarte jeg vennlig på, men forholdt meg elles observerende. Dette er i tråd med Postholm og Jacobsens (2018, s. 115) forklaring av ulike observatørroller. Notatene som ble tatt, var i stikkordsform og noen nøkkelsetninger. Ingen personopplysninger eller andre sensitiv informasjon ble notert i henhold til forskningsetiske prinsipp (Gleiss & Sæther, 2022, s. 48). Mer fyldige beskrivelser av observasjonene ble skrevet ned senere samme dag, og ble i likhet med intervjuene lagret på en passordbeskyttet side på OneNote.

I etterkant av datainnsamlingen: Transkribering og tematisk analyse

Transkribering

Som tidligere skrevet ble intervjuene tatt opp ved bruk av diktafonappen som krypterte lydfile. Da de krypterte lydfile ble sendt til nettskjemaet, transkriberte programmet lydfile. Muntlig tale ble konvertert til skriftform (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Dette sparte meg for mye tid da samtlige intervju varte mellom 50 og 70 minutt. De transkriberte intervjuene ble til sammen 75 sider med tekst i Calibri brødtekst, størrelse 12 med linjeavstand 1. Intervjuene ble lagret på en passordbeskyttet side på Onenote.

I den påfølgende uken bearbeidet jeg de transkriberte intervjuene ved å lytte til lydopptakene. Samtidig som jeg lyttet, strukturerte jeg teksten slik at det kom frem hvor lærerne, rektor og jeg som intervjuer snakket. Jeg skrev dialekt om til bokmål, igjen for å ivareta de ulike

informantenes anonymitet. Forstyrrende lyder, halvfullførte setninger og fyllord som jeg opplevde ikke hadde noen betydning for svarene til informantene mine, ble fjernet. Bakgrunnen for dette var at elementer som virker forstyrrende i tekstform, kan fjernes så lenge det ikke har noe å si for meningsinnholdet, i tillegg til at det er mitt ansvar å presentere det informantene sier på en sannferdig og forståelig måte for leseren (Gleiss & Sæther, 2018, s. 97; Anker, 2020, s. 106).

Alle lærerne fikk tilfeldige tall (lærer 1 (L1), lærer 2 (L2) osv). I tillegg ble andre faktorer, som stedsnavn, lokalaviser og liknende fjernet. Slike endringer ble markert i de sitatene som er med i analysen, eksempelvis «Noen av elevene mine har tidligere har fått publisert leserbrevne sine i Aftenposten og en lokalavis (navn anonymisert)» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Dette var grep for å ivareta anonymiteten til informantene.

Tematisk analyse

De transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene ble utgangspunktet for analysearbeidet. Jeg tok utgangspunkt i de fire stegene for tematisk analyse som blir presentert av Lars Emil Johannessen et al. (2018, s. 282). Stegene var følgende: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. De ulike stegene overlapper hverandre noe, og i mitt forskningsarbeid foregikk steg én og to samtidig.

Steg én og to: forberedelse og koding

Steg én og steg to foregikk parallelt, disse var forberedelse og koding. Målet for steg en var å få oversikt over det empiriske materialet, og her var arbeidet med transkriberingsprosessen til stor hjelp. Gjennom dette ble jeg godt kjent med materialet. Steg to omhandlet koding som Johannessen et al. (2018) forklarer på denne måten: å «fremheve og sette ord på viktige poeng i dataen» (s. 284). Kodearbeidet begynte samtidig som jeg strukturerte de transkriberte intervjuene. Kodeprosessen var ustrukturert og intuitiv. Tanker, refleksjoner og teoretiske koblinger ble skrevet ned som kommentarer til intervjuene. Sitater og tekstavsnitt som ble oppfattet som interessante, relevante eller overraskende, ble markert med gult. Johannessen et al. (2018, s. 290) påpeker at dette er et viktig forarbeid før selve kategoriseringen av materialet.

Tredje steg: kategorisering

Kategoriseringsarbeidet innebærer å strukturere og sortere det empiriske materialet i overordnede kategorier (Johannessen et al., 2018, s. 294). I mitt henseende ble kategoriene

utarbeidet i et samspill mellom et induktivt (kategorier hentet fra datamaterialet) og deduktivt (kategorier som er etablert på forhånd med grunnlag i teori) analysearbeid (Gleiss & Sæther, 2018, s. 171). Kombinasjonen av disse kalles aduktiv analysemetode, hvor jeg både fant kategorier i egen empiri og i forhåndsetablerte teoritunge kategorier (Gleiss & Sæther, 2018, s. 171). Første kapittel i analysedelen «demokratiarbeid i skolen» ble basert på et induktivt analysearbeid. Her ble lærerne og rektors ulike måter å snakke om medvirkning og elevdeltagelse et interessant funn som jeg ønsket å vie plass. De påfølgende fire kapitlene i analysen er deduktivt drevet. Her var det forhåndsetablerte kategorier basert på firedelingen i Demokratiradaren: 1) Elevråd, 2) Undervisning og vurdering, 3) Trivselstiltak og annerledesaktiviteter og 4) Atferd og ordensreglement. Disse fire virksomhetsområdene fungerte strukturerende, og de er med på å underbygge oppgaven som et casestudium med en helhetlig skoletilnærming (Europarådet, 2018).

I kategoriseringsarbeidet ble Onenote nyttig for meg. Jeg utarbeidet ulike tabeller for å kategorisere, strukturere og sortere datamaterialet. Se tabell 3.

Tabell 3: fremgangsmåte i kategoriseringsarbeidet.

Hvem?	Elevråd	Annerledesaktiviteter og trivselstiltak	Vurdering	Undervisning	Atferdsregler/ordensreglement	Kobling til Dembra-valgfaget (ekspisitt demokratiundervisning på skolen)	Andre kommentarer/funn

Tabell 3 tok utgangspunkt i de fire virksomhetsområdene fra Demokratiradaren. Her sorterte jeg alt informantene hadde sagt i intervjuene som hadde tilknytning til de overordnede kategoriene. Jeg så det som nødvendig å supplere med ytterligere to kategorier (til høyre i tabellen). Den første handlet om de ansattes «kobling til Dembra-valgfaget». Dette var et grep for å se om min primær-informant (Lærer 3), som underviste og utformer Dembra-valgfaget, hadde rekruttert andre lærerinformanter som var spesielt interessert i eller hadde kontakt med valgfaget. Kolonnen «andre funn/kommentarer» ga meg mulighet til å notere ned tanker, begreper og teoretiske perspektiver som dukket opp og ikke var direkte knyttet til de fire virksomhetsområdene. På den måten var jeg ikke låst til de forhåndsbestemte kodene. Jeg kunne finne likhetstrekk og spenninger på tvers av kategorier og svar fra informantene. Jeg forsøkte å være åpen for å se interessante funn på tvers av kategoriene. Et annet konkret grep jeg tok, var å lage tankekart med utgangspunkt i de ulike kategoriene. Dette var et forsøk på å se likhetstrekk

og spenninger mellom de ulike informantenes perspektiv, samt å se større tendenser i datamaterialet.

Jeg opplevde at kategoriseringsarbeidet foregikk i mange ulike faser hvor jeg vekslet mellom å zoome inn på den innsamlede empirien for så å og zoome ut og se hvordan de ulike delene hang sammen (Johannessen et al., 2018, s. 294). I denne kontinuerlige analyseprosessen måtte jeg flere ganger endre forskningsspørsmål samt forkaste undertemaer til kategoriene som ikke lengre passet inn i oppgavens helhet, i tillegg til å endre på oppgavens teoridel i flere omganger.

Fjerde steg: rapportering

Det fjerde og siste steget i tematisk analyse som Johannessen et al. (2018) legger frem, er rapportering. Dette omhandler å belyse oppgavens problemstilling, og forskningsspørsmål, ved å sammenfatte temaene i studiens avsluttende kapitler. Et viktig grep her var å tenke over presentasjon av temaene for å skape best mulig flyt og sammenheng i samtlige deler av oppgaven (Johansen et al., 2018, s. 301).

Forskningsetiske betraktninger

I forberedelsene, underveis og i etterkant av forskningsprosessen har jeg arbeidet i tråd med NESH (2021) sine utarbeidede forskningsetiske retningslinjer. Disse har blitt utarbeidet i nær dialog med Sikt. Her med særskilt fokus på å verne om informantene. Mange av de forskningsetiske grepene jeg har tatt, har allerede blitt kommentert i metoddelen. Det som allerede har blitt skrevet, fattes her i korthet.

En beskrivelse av prosjektet ble sendt inn og vurdert av Sikt. Prosjektet ble godkjent og jeg tok kontakt med informantene. Kontakten med skolen ble, som tidligere skrevet, opprettet gjennom veilederen min. Før jeg dro til skolen deres for å gjennomføre datainnsamlingen, sendte jeg et detaljert informasjonsskriv om prosjektet til samtlige informanter. Se vedlegg 2 for informasjonsskrivet i sin helhet.

Før intervjuene offisielt begynte, fikk informantene muntlig informasjon om prosjektet, og jeg gjentok rettighetene deres. Informantene kunne når som helst trekke seg fra prosjektet, få innsyn i det jeg holdt på med, og jeg formidlet at de skulle anonymiseres etter beste evne. Alt dette var skrevet i informasjonsskrivet de ble tilsendt i forkant. Etter dette samlet jeg inn skriftlig

samtykke fra lærerne og rektoren som deltok. Se vedlegg 2 for samtykkeskjema. Anker (2020, s. 105) poengterer at informert samtykke innebærer at informasjonen informantene har fått er tydelig og redelig – tilstrekkelig til at de vet hva de er med på. I e-posten med informasjonsskrivet som ble sendt til informantene, stod det at det bare var å ta kontakt med meg om de hadde spørsmål til prosjektet. I retrospektiv ser jeg at jeg burde skrevet eksplisitt at de kunne få innsyn i intervjuguiden om de ønsket dette.

Anonymisering til informantene ble sikret gjennom hele arbeidet (Anker, 2020, s. 107). Her tok jeg flere grep gjennom forskningsprosessen. Som nevnt fikk informantene, under transkripsjonsarbeidet, tilfeldige tall (Lærer 1, Lærer 2). Rektor forble rektor i de transkriberte intervjuene da ledelsesrollen, og ledelsesperspektivet, ikke lot seg anonymisere. De informantene som hadde ulike dialekter, ble omskrevet til bokmål, informasjon som kan avsløre skolens beliggenhet ble anonymisert. Når samtlige intervju var transkribert ble de lagret med passord på OneNote og opptakene ble slettet. I tillegg til at jeg skrev ut ett eksemplar av hvert intervju og observasjonsnotatene og låste dem inne i et skap. Med disse grepene sørget jeg for at det kun var jeg som hadde tilgang til datamaterialet.

Et annet viktig prinsipp i forskningsetikken er balansen mellom skade og nytte (Øye, 2024, s. 209). Også kjent som «do no harm»- prinsippet (Brunovskis, 2015). Forskeren har ansvar for å beskytte informantene, særlig enkeltindivider eller grupper som regnes som ekstra sårbare (Øye, 2024, s. 209). Hvem som utgjør disse sårbare gruppene, er ikke alltid åpenbart. Her må forskeren utøve skjønn (Brunovskis, 2015). I dette prosjektet var det to arbeidsroller som stod i et asymmetrisk maktforhold til hverandre: lærerne og rektor. Rektor hadde et ledelsesansvar for lærerne. Derfor var det viktig for meg å tenke over hvilke spørsmål som ble stilt, og at disse ikke la opp til å felle dom over den andre part. På den måten ble det ikke like lett å snakke om andre roller ved skolen i negativt øyemed. «Do no harm»-prinsippet har blitt vurdert i utvelgelsen av sitat til analysen (Øye, 2024, s. 209). I de kommende avsnittet tar jeg for meg oppgavens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Jeg benytter de norske begrepene i likhet med Trine Anker (2020, s. 108).

Pålitelighet

Forskningens pålitelighet «handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (Gleiss & Sæther, 2022, s. 202-203). Forskningens troverdighet

er avhengig av at prosessen som fører fra metoden til funnen er rimelig for leseren. Dette skjer i hovedsak gjennom metodekapittelet hvor jeg har forsøkt å være transparent og åpen om de valg jeg har tatt og problemene jeg har møtt på (Anker, 2020, s. 108). Et annet poeng er forskerens bevissthet over hvordan vedkommende selv påvirker forskningsmaterialet, noe som kan begrepsfestet som refleksivitet. (Gleiss & Sæther, 2022, s. 49-51). Spørsmål jeg har stilt meg selv, er hvordan min egen verdensforståelse, personlighet og ytre markører har påvirket forskningen (Gleiss & Sæther, 2022, s. 49-51). Hvordan jeg ble påvirket av forskningslitteratur før forskningsoppholdet, er verdt å trekke frem.

Før forskningsoppholdet leste jeg mye litteratur om demokrati i skolen i et forsøk på å skape oversikt over fagfeltet, samt hva min forskning kunne bidra med på feltet. Å lese mye forskningslitteratur i forkant av datainnsamlingen påvirket min subjektivitet som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Intervjuene kan ha blitt påvirket av dette. Et fåtall ganger, særlig i løpet av det første intervjuet, merket jeg at spørsmålene jeg stilte var ledende, i den forstand at jeg ubevisst forsøkte å enten avkrefte eller bekrefte funn i demokratiforskningen i skolen. Etter å ha blitt bevisst dette la jeg inn noen sekunder med tenkepauser før jeg stilte oppfølgings spørsmål, slik at jeg ikke skulle peile informanten inn mot forskning jeg hadde lest. Etter denne bevisstgjøringen forsøkte jeg i enda større grad å være åpen i møte med informantenes perspektiv og deres livsverden. Etter dette opplevde jeg ikke at jeg var lukket for overraskende vendinger i intervjuet, eller at intervjuene ble ledet av forutinntatte holdninger om hva jeg skulle finne ut.

Ett grep som er med på å styrke forskningen, er at samtlige intervju ble tatt opp. Hukommelsen min er ikke kilden til datamaterialet. Nettskjema transkriberte intervjuene for meg, men jeg har gjennomført et nøye etterarbeid slik at transkripsjonene skulle være nøyaktige, og at meningsinnholdet skulle forbli det samme selv også etter redigering. Intervjuene ble spilt av med senket hastighet og de er gjennomgått to ganger i etterarbeidet, og de har blitt lyttet til flere ganger i løpet av skriveprosessen. Samtidig som de transkriberte intervjuene utgjør hovedmaterialet i forskningen, er jeg bevisst transkripsjonens natur. Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) peker på hvordan det transkriberte datamaterialet ikke bare er tekst, men også har en sosial dimensjon som ikke lar seg oversette .

Gyldighet

Forskningens gyldighet fungerer som et «kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på det fenomenet som skal utforskes» (Aadland, 2011, s. 293). Henger de ulike delene av forskningen sammen? Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) oppfordrer meg som forsker til å være «djevelens advokat» med eget datamaterialet og funn. I tillegg til å være bevisst på kildene som brukes.

I min oppgave har problemstillingen favnet et stort område – en hel skole sitt demokratiarbeid har blitt belyst gjennom fire av dets virksomhetsområder. Oppgaven har hatt en helskoletilnærming også i teorien. Hvis problemstillingen hadde vært mer spisset, hadde det vært enklere å dykke enda dypere inn i forskning og teori fordi feltet hadde vært mer avgrenset. Jeg tror likevel jeg har lyktes med å svare på oppgavens problemstilling, gjennom egen forskning – teori, metode, analyse, drøfting og oppgavens avslutning. Blant annet fordi jeg kontinuerlig har stilt meg spørsmålet «er dette relevant for egen forskning?». Jeg har gjennom prosessen hatt en lapp med oppgavens problemstilling hengende foran meg. Dette har gjort at jeg mang en gang har forkastet et teoretisk perspektiv eller et funn. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) skriver at et slikt grep – og en kontinuerlig spørrende holdning til egen forskning – er med på å skape en bevissthet rundt oppgavens gyldighet.

Overførbarhet

Anker (2020, s. 110) påpeker at kunnskapen en kommer frem til i en avgrenset kvalitativ studie, ikke lar seg generalisere til andre studier. I studien jeg har gjennomført, er ikke målet å generalisere forskningsresultatene, men å overføre kunnskap fra den spesifikke skolen som undersøkes. Målet har vært å få innblikk på en skole sitt demokratiarbeid, gjennom fire av skolens virksomhetsområder. Gjennom analysen kommer det frem at lærerne og rektor fokuserer på ulike ting i demokratiarbeidet. Lærere har en tendens til å sette søkelys på egen praksis, mens rektor har ett mer overordnet perspektiv. Eksempelvis i arbeidet med elevmedvirkning. Dette kan gi både skolen som undersøkes, og andre skoler, et insentiv til å ha samtaler rundt hva de legger i demokratiarbeid – og hva målet med arbeidet er. Kunnskapen fra studien kan derfor være overførbar til andre skoler. Demokratiarbeid er noe alle skoler må forholde seg til.

4 Analyse

Oppgavens analysedel begynner med et innledende delkapittel som viser lærerne og rektors umiddelbare synspunkter om «demokrati i skolen». Dette inkluderes for å demonstrere at de ansatte har ulike demokratiforståelser, noe som kommer til uttrykk i forskjellige fokusområder i intervjuene. Forskjellen mellom lærerne og rektors perspektiver blir spesielt tydelige, samtidig som de innledende avsnittene er med på å kontekstualisere funnene.

Hoveddelen av analysen er strukturert etter Demokratiradaren. Se figur 1. som har en firedeling av virksomhetsområdene på skolen. De fire virksomhetsområdene på skolen skal belyses, og de er med på å gi et så helhetlig innblikk som mulig i denne skolen sitt arbeid med demokrati. Disse er: 1) Elevrådet, 2) Undervisning og vurdering, 3) Annerledesaktiviteter og trivselstiltak/-aktiviteter og 4) Atferds og ordensreglement. Dette er med på å underbygge oppgaven som en casestudie med en helhetlig skoletilnærming (Europarådet, 2018). Funnene som trekkes frem i analysen, på empirinært nivå, sier noe om demokratiarbeid ved skolen, eller mangel på dette. Argumentasjonen foregår fortløpende i teksten i form av fortolkninger. Små drypp av de teoretiske perspektivene er inkludert i analysen - og viser til noen av de perspektivene som drøftes ytterligere i oppgavens siste kapitler.

Et strukturelt grep i analysedelen er at lærernes perspektiv alltid presenteres først. Rektors perspektiv blir analysert opp mot dette for bedre å få frem ulik tankegang mellom de to nivåene på skolen (lærerperspektivet og ledelsen/ organisasjonsperspektivet).

Demokratiarbeid i skolen

4.1.1 Lærerperspektiv

Umiddelbare tanker om demokrati i skolen.

Allerede fra begynnelsen av intervjuet kommer det frem noen interessante tendenser. Når de ansatte deler sine umiddelbare refleksjoner om «demokrati i skolen», fokuserer samtlige lærere på elevene og deres plass i demokratiet. Noen eksempler på dette er elevens rett til å påvirke egen skolehverdag og læreren sitt ansvar til å se elevene og lytte til dem. Lærerne vier lite plass til egen rolle som demokratisk medborger i skoleverket. Jeg skal nå underbygge påstandene mine med å vise til noen lærersitater.

Lærerens rolle – lytte og skape rom for medbestemmelse

Samtlige lærere er opptatt av å lytte til og forsøke å gi elevene mulighet til å påvirke egen skolehverdag. Dette kommer frem i det følgende sitatet fra lærer 1. Hun mener, enkelt og greit, at demokrati i skolen blant annet er «at elevene får lov til å ha medbestemmelse». Hun er opptatt av elevenes rett til å være med på å påvirke egen hverdag, deres stemme skal ha plass. Dette er lærer 4 enig i. Hun er opptatt av å skape arenaer hvor eleven kan få dele sine meninger, hvor læreren fungerer som en lyttende samtalepartner: «At vi lytter til elevenes meninger og tanker, og at de kan faktisk få bidra inn». Både lærer 1 og lærer 4 sitt fokus på medbestemmelse og lytting til elevene kan kobles opp til deltagerdemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012).

En forutsetning for å kunne lytte til elevenes meninger er at de er bevisst egne meninger. Dette er lærer 2 opptatt av å hjelpe elevene med:

Jeg tenker at det handler om å bevisstgjøre elevene om at de har en stemme. Og at de kan påvirke samfunnet rundt seg. Med sin stemme. (...) Det handler også om å være en del av demokratiet. Og se hva som er urettferdig og som bør gjøres noe med. – Lærer 2

En av lærernes roller i skoledemokratiet er å hjelpe elevene til å finne deres egen stemme. Når eleven finner sine egne meninger, har de muligheten til å påvirke både skolehverdagen og forsøke å endre urettferdighet i samfunnet. Ut ifra dette sitatet gir lærer 2 uttrykk for at hun ser på elevene som aktive medborgere i skolehverdagen, selv om de er under myndighetsalder (Stray og Sætra, 2019).

Elever og ansatte skal ha påvirkning på egen skolehverdag

Lærer 1 er klokkeklar i sin tale om at elevene skal ha påvirkning på egen hverdag:

Alle, inkludert elevene også, skal ha påvirkning på sin egen skolehverdag. Og der har vi jo selvfølgelig elevrådet (...) så har vi et sånn elevpanel. – Lærer 1

I dette sitatet ønsker jeg å trekke frem to poenger. Det første poenget er at hun raskt trekker koblinger mellom elevenes påvirkningsmuligheter og de formaliserte medvirkningsorganene elevråd og elevpanel. Elevpanel er kort forklart deres egenlagde elevmedvirkningsverktøy som retter seg direkte mot undervisning og vurdering. Mer om dette i kapittel 4.3.1. Det er ingen andre lærere som trekker frem dette i de begynnende refleksjonene rundt demokrati i skolen. Slik jeg tolker dette, fokuserer de andre lærerne mer på sitt ansvar overfor elevene i skoledemokratiet, og de glemmer bort elevenes egne formaliserte medvirkningsverktøy. De

andre lærerne peker på sitt ansvar om å se, lytte og veilede elevene til medvirkning, mens lærer 1 peker på allerede formaliserte kanaler hvor elevene kan komme med egne meninger.

Ansatt-medvirkning

Det andre poenget jeg ønsker å trekke frem er at Lærer 1, i første del av det samme sitatet, påpeker at alle, inkludert, elevene skal ha påvirkning på egen skolehverdag. I dette «alle» ligger det implisitt at også lærere og ledelsen skal ha muligheten til å påvirke sin arbeidshverdag som ansatte i skolen. Hun er den første som retter blikket mot det som gjennom oppgaven omtales som «ansatt-medvirkning». Dette sitatet er med på å underbygge mine antagelser om at lærer 1 sin demokratiforståelse heller mot deltagerdemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012). Rektor retter også fokus mot medvirkning for de ansatte.

4.1.2 Ledelsesperspektiv

Rektors umiddelbare tanker om demokrati i skolen

Rektor antar at mange ansatte i skolesamfunnet forenkler betydningen av skoledemokrati ved at de sier seg fornøyde når det er formell og uformell medvirkning. I kontrast til dette forsøker rektor å se skoledemokratiet i et makroperspektiv:

Jeg vil tro, at spør du mange i et skolesamfunn, så vil det kanskje lett og naturlig nok, og historisk nok, peke på at elevene blir hørt litt i timene. De blir hørt litt, altså, de har elevrådet, du har, sant, og så videre. Men det er jo mye større enn som så (...) Demokrati i skolen gjelder ... det gjelder elevenes påvirkning på opplæringen, på miljøet, på sin egen situasjon, på fellesskapet, og så gjelder det jo faktisk også for de ansatte, sant? Hvordan de kan påvirke sin arbeidssituasjon, sin pedagogiske praksis, og tolkning av læreplaner og oppdraget de er satt til å utøve. – Rektor

Rektor og lærerne er enig i at demokrati i skolen blant annet handler om elevenes muligheter til å påvirke det som skjer i klasserommet. Men hun tydeliggjør at de ansatte ved skolen må heve blikket. Demokrati i skolen er mer enn elevråd, formalisert medvirkning, og å skape medvirkningssituasjoner i timene. Hun ønsker at elevenes muligheter til å påvirke og medvirke skal strekke seg ut av klasserommet. Elevene bør få mulighet til å si noe på selve opplæringen – hva de lærere om, eget skolemiljø osv.

Videre tilfører hun, i likhet med lærer 1, ytterligere én dimensjon til medvirkningsbegrepet: Demokratiet i skolen inkluderer de ansatte, og deres muligheter til å påvirke egen

arbeidshverdag. Ansatt-medvirkning er en selvfølgelig del av demokratiet i skolen, ifølge rektor. Hun ser blant annet på tilbakemeldinger som en form for ansatt-medvirkning:

Derfor kan jeg alltid spørre de ansatte om noe og få noen tilbakemeldinger. Vi utvikler skolen derifra. Og så tror jeg veldig ofte at lærerne glemmer at når jeg spør om noe, så er tilbakemeldingen det samme som medvirkning. (...) Det som jeg kan realisere, det gjør jeg. For jeg har ikke grunn til noe annet. – Rektor

Rektor er tydelig på at hun ønsker å lytte til lærerens ønsker og innvendinger. Og hvis det lar seg gjennomføre, så legger hun til rette for det. En slik holdning henspiller på det Europarådet (2018) omtaler som en inkluderende og demokratisk skolekultur – hvor lederen er åpen for innspill. Ut ifra eget datamaterialet kan det virke som lærerne glemmer at de har en reell plass i skoledemokratiet, og at mye av det som foregår i lærer-rektor relasjonen er medvirkning.

Kategori 1: Elevråd

Det første av skolens virksomhetsområder som skal legges under lupen, er elevrådet. Snarere bestemt: lærerne og rektor sitt syn på elevrådsarbeidet. I lys av litteraturen om hvor betydningsfullt elevrådet er for elevenes erfaring av demokrati i praksis (Børhaug & Solhaug, 2012), er det overraskende hvor ensrettet samtalene med lærerne var. I flere av intervjuene var det kun en sak som dukket opp: elevrådets rolle i utformingen av regler for mobilbruk. For noen lærere var denne saken det eneste de koblet elevrådsarbeidet opp til. Mobilsaken skal kommenteres ytterligere i underkapittel 4.2.2 «Mobil i skolen». Men først et lite innblikk i lærerens rolle i forhold til elevrådet: tilrettelegger og timeplanrydder.

4.1.3 Lærerperspektiv på elevråd

Tilretteleggere og timeplanryddere

Lærerne opplever at det er få kontaktpunkter mellom dem og elevrådsrepresentantene og at de er noe distansert fra elevrådsarbeidet. Dette kommer frem i både lærer 1 og lærer 3 sine kommentarer. Lærer 1 sier følgende: «Nå er jo ikke jeg så veldig inne i arbeidet til elevrådet, men det blir jo valgt representanter i klassene». Lærernes jobb blir å tilrettelegge for valg av elevrådsrepresentanter, og de er pålagt å sette av tid til elevrådsoppdateringer i klassen:

Elevråd, det har jeg ikke hatt noe direkte innflytelse på, men veldig tydelig beskjed (fra ledelsen) om at når det har vært elevråd, så går det ut felles mail til alle lærerne. Gi elevene tid. Vi har presentert noe, vi har tatt opp noe, alle klassene må få høre. (...). Det

fungerer på den måten at det er ikke bare på det møte og så snakker de om noe så er det glemt. Nei, det skal ut til klassen. Hva syns klassen? – Lærer 3

Som det kommer frem i sitatet over, har ikke lærer 3 direkte innflytelse, men han setter av elevrådstid i klassene. Denne tiden skal sørge for at de avgjørelsene som tas og sakene som diskuteres ikke skal forbli innad i elevrådet. Medelevene skal være oppdatert på hvilke saker elevrådet holder fingrene i, og de skal få komme med egne meninger.

Elevrådssaker på skolen

I intervjuene kom det frem at elevrådet har arbeidet med følgende saker: regler for mobilbruk, skoleball, temaer i samarbeid med miljøteam, kantinemat, innnetemperaturer, vannkokere og energidrikk. Sakene dreier seg om klassemiljø, skolemiljø, fritidsarrangement og oppgaver av praktisk karakter (Børhaug 2006). Ut ifra mitt datamateriale er elevrådet fraværende i saker som handler om læring og undervisning – dette gjenspeiler empiriske undersøkelser som viser at elevrådet nesten aldri blir inkludert i saker som omhandler skolens kjerneområde læring og undervisning (Børhaug, 2006, s. 30). På denne skolen har de imidlertid laget et tiltak de kaller elevpanel, og det fungerer som et medvirkningsverktøy for elevene spesifikt rettet inn mot undervisning og vurdering. Elevrådets manglende involvering i undervisning og læring betyr ikke at elevene ikke har noe innflytelse på dette området.

Den førstnevnte saken, regelverk knyttet til mobiltelefon, ble tatt opp av alle informanter. Samtlige er tydelige på at det har vært en nitid og tidskrevende prosess. Nå beveger oppgaven seg inn i elevrådets rolle i mobiltematikken.

4.1.4 Mobil i skolen

På skolen som undersøkes fikk elevrådet ta del i forhandlingene rundt mobilbruk i friminuttene. Mangelen på landsdekkende regelverk i 2022 åpnet opp for lokale tilpasninger for den enkelte skole¹. Elevrådet så dette mulighetsrommet. De forhandlet seg frem til en prøvetid hvor mobilhotell ble skrotet og elevene fikk lov til å bruke mobilene i friminuttene. «FAU (foreldreutvalget), lærere og ledelsen var tilhengere av at vi skulle prøve ut dette» sier lærer 2.

¹ I ettertid har regjeringen kommet med anbefalinger om mobilfrie klasserom på alle nivåer. Utdanningsdirektoratet, «Anbefaling om regulering av mobiler og smartklokker i skolen».

I det kommende utdraget legger lærer 2 frem lærerne og elevenes motstridende opplevelser av prøveperioden med mobil tilgjengelig i friminuttene:

Men noe av det som elevrådet har fått igjennom da, det var å prøve et halvt år med mobiler tilgjengelig. (...) Det vi lærerne så etter prøveperioden, det var at veldig mange elever ble mindre sosiale. De satt i klasserommet og spilte på mobilen, eller de sto i en ring og spilte samme spill. Færre var ute på fotballbanen, så de ble mindre fysisk aktive. Mens det de syntes var positivt, (...) og det de argumenterte med, var at man trengte ikke føle seg så alene da, hvis man hadde mobil. Men det var også en del tilfeller av at de sendte negative meldinger om andre, bilder av andre som var tatt uten tillatelse. Så det endte med at det ble flertall blant lærerne på at vi ville tilbake til den gamle ordningen, men nå tar vi inn mobilene i mobilkasser da, også får de de tilbake ved skoletidens slutt. Ja, Rektor valgte å høre på lærerne. – Lærer 2

Dette er et tydelig eksempel på hvordan påvirkningsmulighetene til elevene, med elevrådet i spissen, forhandles og reforhandles. Elevrådet ønsker å endre mobilregelverket. De får gjennomslag, og alle er enige i avgjørelsen. Etter endt prøveperiode har lærere og elever ulike opplevelser. Lærerne ønsker å gå tilbake til et strengere mobilregleverk, mens elevene ønsker å fortsette å ha mobilene tilgjengelig. Rektor får siste ord i saken. Hennes mening var mest tungtveiende, og hun var enig med lærerne. Mobilregelverket strammes inn og de blir nå en mobilfri skole. Elevrådet er avhengig av støtte fra ledelsen for å få gjennomslag i elevrådssaker (Børhaug, 2006; Harjo, 2019). Elevrådets stilling på skolen skal drøftes videre. I neste avsnitt rettes oppmerksomheten mot rektors syn på egen rolle i mobilsaken.

Rektor som beslutningstager

Etter prøveperioden med mobil var rektors rolle å gjøre som Habermas (1995) i den deliberative demokratitradisjonen, å lytte ut det bedre argument. Det mente hun var en enkel jobb i denne situasjonen:

Så er det jo også mitt privilegium å prøve å lytte ut det sterkeste argumentet. Det er jo ikke så veldig vanskelig, akkurat, i en sånn sak. Men det er jo sånne saker som illustrerer godt hvor vi må kjøre en prosess fordi det ligger... Altså, å bruke mobil i skolen handler jo både om å være en del av en utvikling. Også kanskje også være en motkraft for dem. (...) Det tar fokus, rett og slett. Ikke bare for dem. Så høres det ut som om jeg er en av disse gamle tantene. Men det er et eller annet med... Vi må ikke miste oppdraget vårt og synet. – Rektor

Rektor fant lærernes argumenter som sterke. De voksne (lærerne og ledelsen) mener at de vet hva som er best for elevene, og det innebærer å være «en av disse gamle tantene», sier rektor med et glimt i øyet. En gammel tantes jobb, og en del av skolens oppdrag i denne sammenhengen, blir å rydde plass til elevenes læring. Dette krever at forstyrrende og støyende elementer, i dette tilfellet mobilen, må fjernes.

Et annet perspektiv rektor trekker frem, er elevenes manglende evne til å argumentere og reflektere. De er utrente meningsmotstandere:

Det er vanskelig for dem (representantene i elevrådet) De er uøvde på det ansvaret eller på det der med å reflektere å diskutere en prinsipp sak. Til og med argumenter for hvorfor mobiler er noe de ønsker å ha. Det er vanskelig for dem å føre en god debatt. – Rektor

Elevenes manglende kommunikative ferdigheter kan være en av grunnene til at rektor blir den endelige beslutningstager i prosesser elevrådet igangsetter. Det er mulig at elevene ikke har fått tilstrekkelig trening på å utvikle «evnen til å forsvare egne meninger» eller «evnen til å utvikle elevenes ferdigheter til konfliktløsning» (Sætra & Stray, 2019, s. 7–8).

4.1.5 Ledelsesperspektiv på elevråd

Løst påkoblet prosjekt?

I motsetning til lærerne har rektor en rekke perspektiver på elevrådets rolle og funksjon. Hun omtaler det som et (potensielt) løst påkoblet prosjekt:

Jeg tror at det som er vanskelig, er at elevrådet i dag har en nedtonet rolle i den forstand at det er vanskelig å jobbe med, litt sånn som når vi snakket om Dembra som et løst påkoblet prosjekt. Samme rolle kan elevrådet få. – Rektor

Hva rektor mener med «løst påkoblet prosjekt» utdyper hun ikke i intervjuet. Slik jeg forstår rektor sitt utsagn, betyr det at elevrådet ikke er like integrert i skolens virksomhet som ønskelig. Dette har gjenklang i Bruland og Bungums (2009, s. 36-38). undersøkelse av elevrådet. Her omtaler de elevrådspraksisen som en «frittsvevende satellitt» hvis elevrådet ikke involveres i viktige saker som omhandler skolehverdagen og læringsmiljøet. Involvering her er av absolutt nødvendighet for at elevrådet skal være et potent redskap for elevmedvirkning

Forankring av elevrådet

Rektor er bekymret for elevrådet som hun synes kan oppleves som løst påkoblet:

(...) samtidig vet jeg i skoleforskning at alle løst påkoblede prosjekter har ingen praktisk betydning. Det er helt tilfeldig om det virker. – Rektor

For å unngå at elevrådet oppleves som et løst påkoblet prosjekt ønsker rektor i større grad å integrere elevrådspraksisen i skolevirksomheten. Hun foreslår å koble det opp til det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap»:

Jeg skulle ønske vi ble flinkere til å koble det (elevrådet) sammen med for eksempel det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». – Rektor

Hvordan en slik sammenkobling vil se ut, er hun usikker på, men sitatet over uttrykker et ønske om å gi elevrådet en mer integrert og stabil plass i skolehverdagen. Ved å forankre elevrådet i det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» krever det i større grad samarbeid mellom elevrådsrepresentanter, lærere og ledelsen. Et slikt forankringsprosjekt kunne endret lærerne sitt syn på elevrådet, fra synet de har i dag om at elevrådet er noe de ikke har kontakt med i skolehverdagen.

En koseklubb?

Rektor er tydelig på at de ansatte ved skolen virkelig forsøker å gi elevrådet reell innflytelse og mulighet til å diskutere både egne initierte og tildelte saker:

For nå er elevrådet veldig lett, «vi fikk lov til å gjøre dette på elevballet» og sånn. Og så blir det en koseklubb. Vi prøver jo å gi dem reell innflytelse, men jeg ser jo de sakene og synes jo det handler litt om, «kan vi skru opp innnetemperaturen». Så gjør vi det også, så skrur kommunen den ned igjen. Og så «kan vi få vannkokere?» Ja, dere kan få vannkokere hvis det er laget en risikovurdering, for jeg må vite at det kan førstehjelpen hvis det kommer kokende vann på dere. Så det blir den typen ting. Og så når vi gir dem saker, så er det vanskelig for dem. Fordi ungene på ungdomsskolenivå, i hvert fall i vårt miljø, de er uøvde på ansvaret refleksjon, og å diskutere en prinsipp sak. Til og med å argumentere for hvorfor mobilen er noe de ønsker å ha. Vanskelig for dem å føre en god debatt. – Rektor

Å gi elevrådet faktisk og reell innflytelse er ifølge rektor ingen enkel sak. Elevrådssakene hun trekker frem, handler for det meste om praktiske tiltak og et fritidsarrangement. Dette gjør at rektor kaller elevrådet en «koseklubb». Vanskelige, kontroversielle og tynge temaer tas ikke tak i, og når elevene får tildelt saker av den tynge sort, blir det vanskelig for dem å diskutere og argumentere. Harjo (2019) peker på at de fleste sakene elevrådet arbeider med, er tildelt fra ledelsen. Ut ifra det rektor sier, virker det som om flere av de tildelte sakene blir for kompliserte

for elevrådet på denne skolen. Her er det interessant å trekke inn Buland og Bungum (2009, s. 38) som argumenterer for at ledelsen må «ha troen på at elevene, gjennom elevrådet, kan spille en reell rolle i utviklingen av en bedre skole». Det er fristende å stille spørsmål ved rektor sitt syn på elevrådet som en ressurs i utviklingen av en bedre skole.

Kategori 2: Undervisning og vurdering

Den andre delen av skolens virksomhetsområder som skal undersøkes, er undervisning- og vurderingspraksis i et demokratisk henseende. På ungdomstrinnet underviser lærerne i gjennomsnitt 656 timer i året (Utdanningsdirektoratet, u.å). Tiden som brukes i klasserommet, er av en betydelig mengde for både lærerne og elevene. Det er derfor ytterst relevant å høre lærernes tanker om hvordan de, og skolen som helhet, arbeider med demokrati på dette området.

I intervjuene med lærerne danner det seg raskt et mønster. Ulike varianter av elevmedvirkning er det første som trekkes frem av alle lærerne. Det kan virke som om medvirkning og deltagelse er en del av ryggmargsrefleksjonen, både i skolens helhetlige arbeid med demokrati, og særlig inn mot egen praksis. På denne skolen kommer begrepet elevmedvirkning hånd i hånd med et medvirkningstiltak de kaller elevpanel.

4.1.6 Lærerperspektiv på medvirkning

Elevpanelet

På skolen som undersøkes i denne masteroppgaven, har de ansatte laget et elevmedvirkningstiltak som retter seg direkte inn mot undervisnings- og vurderingspraksis. Dette kalles elevpanel. Lærer 2 forklarer elevpanelet slik:

Elevpanel er der elevene skal få komme med sine ideer og innspill til temaet som vi skal ha for neste periode. (...) Også måten å jobbe på. Mange liker å jobbe i gruppe. De har fått litt mer valgfrihet i hvordan de skal jobbe med et tema. For eksempel at de kan levere både tekst, video eller podkast på en oppgave. – Lærer 2

Elevpanel er et medvirkningsverktøy hvor elevene får mulighet til å ytre meninger, innvendinger og ønsker til undervisningen og kommende vurderinger. Skoleåret er delt opp i tematiske blokkperioder som strekker seg over seks uker. Når de er gjennom tre uker av en blokkperiode, får et utvalg frivillige elever fra hver klasse mulighet til å komme med tanker om den kommende blokkperioden. Da får de snakke med lærerteamene som jobber med å forberede

undervisningen. Målet er at elevene skal involveres i valg av tema i undervisningen, arbeidsmåter samt vurderingsform.

Populært tiltak

Elever ønsker å medvirke i det som skjer i klasserommet (Haugsvær, 2006). Slik er det også på denne skolen. Flere av lærerne påpeker at elevene vil komme med innspill til og har meninger om undervisningen og vurderingene. Dette gjenspeiler seg i lærer 3 sitt utsagn om elevpanelet. Han opplever det som et attraktivt tiltak hvor det er gjevt å få plass:

Jeg spør klassen hvilke to som kunne tenkt seg nå (å være i elevpanelet), så er det jo, så og si hele klassen som har lyst til dette. De ønsker å bli hørt, og de ønsker å ha innflytelse, og de kommer tilbake og forteller til klassen. – Lærer 3

Som det blir nevnt i sitatet, er det populært for elevene å engasjere seg i elevpanelet. Han tror dette henger sammen med at elevene ønsker å bli lyttet til og påvirke det som skjer i den kommende blokkperioden. Lærer 2 påpeker at elevinnspillene varierer noe i kreativitet og kvalitet. Som hun sier er det alltid noen ting som går igjen: «Noen vil se mye på film». Filmtitting er et vanlig forslag fra elevene. Hun er likevel tydelig på at elevpanelet har en viktig funksjon. Elevene sitt engasjement rundt elevpanelet kan knyttes opp til Cohens (1971) begrepsapparat rundt elevmedvirkning: demokratisk område og dybde.

Vi tar med elevene inn i «det aller helligste»

Det kan virke som elevpanelet representerer et fokusskifte på skolen. Det er ikke lenger kun lærerens domene å ta avgjørelser for hva som skjer i klasserommet, men målet er å få mer og mer elevinvolvert undervisning. I praksis betyr dette at elevenes meninger og ønsker skal få plass. Dette kan være en møysommelig omstillingsprosess: «Det (elevpanelet) er et uttrykk for at vi (ansatte ved skolen) sakte, men sikkert tar litt mer hensyn til hva elevene selv mener», ifølge lærer 2. Og for noen av kan det være utfordrende å invitere elevene inn i planlegging av undervisningstimer og vurderingssituasjoner. Lærer 3 sier: «Jeg føler at elevene blir tatt på alvor, og tatt med inn i det aller helligste stedet for enkelte lærere (vurdering og undervisningsformer)».

Når lærer 3 kaller undervisning og vurderingspraksisen til enkelte lærere «det aller helligste» kan det tolkes dithen at det tidligere har være adgang forbudt for elever. Ved å la elevene få være med på å forme lærerens vurdering- og undervisningspraksis revner forhenget mellom det

aller helligste og klasserommet. I praksis betyr dette at elevpanelet knytter lærerens undervisning- og vurderingspraksis og elevenes ønsker tettere sammen. Å inkludere elevene i planleggingen er ifølge lærer 3 å ta elevene på alvor.

4.1.7 Ledelsesperspektiv på elevmedvirkning

Til tross for at rektor sjeldent nevner elevpanel, snakker hun gjentatte ganger om lærerne som jobber iherdig med å tilrettelegge for elevmedvirkning i klasserommet. Det er likevel et område i elevmedvirkningen hvor det ifølge rektoren er et stort forbedringspotensial, i å la elevene få enda mer tilgang til vurderingsarbeidet:

Og skolen er ikke god på... Vi er ikke gode på å la elevene være med på å vurdere. De er gode på å være med på å påvirke oppleggene, det har vi med våre rigginger og paneler, sant? Og de kan også påvirke underveis, og de er gode på å få lov til å påvirke vurderingsformer. Altså, vil du gjøre det sånn, vil du gjøre det sånn, vil du gjøre det ditt og datt, sant? Men kriterier og hvordan vil du vise hva du har lært, på hvilken måte, det foregår nok litt der ute, men så langt har de ikke vi kommet – Rektor

Rektor peker på et urørt potensial på skolen. De ansatte har fortsatt mye å jobbe med når det kommer til å la elevene være med på å utforme kriterier for vurdering. Det er til nå læreren som holder i denne praksisen, og elevene har ikke mulighet til å påvirke hvordan de skal vise læring. Lærerne er gode til å la elevene påvirke innholdet, læringsmåter og vurderingsformer, men ikke kriterier til hvordan elevene skal vise læring. Ut ifra det rektor sier, er det nærliggende å tenke at hun har et høyt ambisjonsnivå. Hun er pådriver for kontinuerlig utvikling på ulike områder i skolen. Her kommer det til uttrykk i et ønske om at elevene skal involveres i enda større grad i vurderingspraksisen.

4.1.8 Lærerperspektiv på undervisning og vurdering

Demokrativalgfag – eksplisitt demokratifokus

Et tydelig uttrykk for demokratiarbeid ved denne skolen er deres Dembra-valgfaget.

I 2019 ble Dembra-engasjementet gjennomført som en kommunal satsning. Etter ett år med kursing ble de en Dembra-skole. Avdelingslederen, som i begynnelsen var den som hadde Dembra-ansvaret, opplevde at dette tiltaket ble noe neglisjert grunnet stort arbeidspress. Samtidig hadde de et allerede eksisterende valgfag knyttet opp til demokrati, hentet fra Utdanningsdirektoratet (2020), «Demokrati i praksis». Kompetansemålene til det allerede eksisterende valgfaget og målsetningen til Dembra var overlappende. Rektor ønsket å forankre

Dembra i dette valgfaget fremfor å ha det som et løst koblet prosjekt. Lærer 3 fikk muligheten til å videreutvikle dette valgfaget i henhold til Dembras tematikk og kompetansefokus. Valgfaget hadde sin oppstart i 2022 er fortsatt under utvikling, og det bringer med seg muligheter til å tilpasse innholdet til elevene. Lærer 3 ønsker nettopp dette. Han uttrykker det slik: «Også har vi tatt opp tema som ungdommen er opptatt av. At det ikke kommer fra lærerne, men at det er elevstyrte. Så særlig dette med språkbruk og skjellsord».

Elevene opplevde språkbruken ved skolen som problematisk, derfor implementeres denne tematikken inn i valgfagundervisningen. Undervisningen tar utgangspunkt i det elevene bryr seg om (Mathé, 2018), og det kan være med på å vekke engasjement. Lærer 3 forsøker å ta utgangspunkt i elevenes livsverden (Dewey, 1903 sitert i Lenz & Andersen, 2023). Andre temaer som tas opp i faget, er «demokrati mot utenforskap» med 22. juli og Utøya som fundament for arbeidet mot utenforskap, og «trygt skolemiljø», hvor elevene skal identifisere ulike fordommer, diskriminering og hatytringer.

Som lærer 3 påpeker, er det ikke en selvfølgelighet at elevene velger et demokratifag som valgfag. Faget konkurrerer med andre mer praktiske valgfag som kampsport. Nøkkelen til suksess er å treffe elevene på deres nivå:

Det er ikke gitt at demokratiutvikling, eller demokratipraksis som valgfag, det er det ene faget du velger som ungdom i løpet av en uke på skolen, at det skal være demokratiarbeid. Så det handler mye om hvordan det blir formidlet og presentert, hvilken innpakning det får. At du treffer ungdommen på deres nivå. Det er mye begrep og et avansert språk, men du må ta det ned på det nivået der de kan kjenne seg igjen i det. Da tror jeg du klarer å møte hver ungdom, og at de kan forstå viktigheten av det.
– Lærer 3

Lærer 3 forsøker å lage undervisning i valgfaget hvor han treffer elevene sitt engasjement på deres nivå. Dette er i tråd med ett av Mathés (2018) poeng: Elevene trenger ikke være politiske aktive for å vise engasjement for saker. Det er ikke gitt at elevene forstår at de sakene de engasjerer seg for, også er av politisk karakter. Mathé (2018) påpeker derfor at det er en viktig oppgave for læreren å lete frem dette engasjementet, setter ord på det og anvende det til undervisningssetting.

Praktisk demokratitrening

Lærer 3 er opptatt av at elevene må forstå at undervisning om demokratiet angår dem. Men det er ikke nok kun å undervise om teori knyttet til demokratiet. Det trengs også praktiske oppgaver:

Ja, for det henger jo sammen. Teori og praksis. Man kan forelese om demokrati og hvordan Norge styres og antirasisme til man blir blå i fjeset. Men de må også oppleve at det handler litt om de selv. Og litt praktiske oppgaver også. – Lærer 3

Undervisning knyttet opp til demokrati må gjøres tilgjengelig på en slik måte at elevene forstår at det angår dem. Dette er, ifølge lærer 3, ikke mulig hvis det kun er fokus på teori. Det er ikke tilstrekkelig med undervisning *om* demokrati, for å bruke begrepsapparatet til Stray (2011). Lærerne må implementere praktiske oppgaver også, hvor elevene aktivt tar del i utforskende læringsprosesser. Lærer 3 er opptatt av demokratiopplæring *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2011). Det er også lærer 2. Hun trekker frem debatt som en av de praktiske demokratiøvelsene som elevene liker samtidig som det hjelper dem til å tilegne seg demokratiske ferdigheter. Mer om debatt i neste delkapittel.

Debatt

Undervisningsformen som nevnes flere ganger i samtalen rundt demokratipraksis i klasserommet, er debatt. Debatt trekkes frem både av lærer 2 og lærer 3, med noe ulik kontekstualisering. Lærer 2 mener debatt er en god måte å engasjere samtlige i klassen, ikke kun noen få:

Jeg synes det er veldig interessant å lage debatt. For som regel, hvis man stiller et spørsmål til elevene i klasserommet, så er det kanskje de samme tre eller fire elever som rekker opp hånda. Så for å engasjere dem litt mer, så er det spennende å ha debatt. Vi har hatt debatt både i samfunnsfag og KRLE tidligere. Og ofte kan det være kjekt å gi elevene en rolle, sånn som i KRLE. Så fikk de faktisk motsatt rolle av den de ville ha, mange av dem som deltok. For eksempel at du skal forsvare islam sitt syn på noe, eller at du skal forsvare kristendommen sitt syn på noe. Da må man jo faktisk finne gode argumenter, selv om man ikke mener det selv. Og prøve å vinne en diskusjon. – Lærer 2

Hun synes det er fint å gi elevene konkrete debattroller som tvinger dem til å utforske ulike perspektiver ved en sak. Dette gjør at elevene ikke trenger å fronte egne meninger, men kan «skjule» seg bak den tildelte rollen, samtidig som elevene aktivt må lete frem gode argument

som de ikke nødvendigvis er enige i. På den måten får de øvd seg på å sette seg inn i andres livsverden.

Lærer 3 trekker frem debatt som en undervisningsmetode som engasjerer og motiverer elevene: «Å ha debatt i klassen, det merker vi at er noe som motiverer veldig på lærelysten», samtidig som undervisningsformen tvinger elevene til å aktivt lytte til hverandre. De er avhengig av å få med seg hva meningsmotstanderen sier for å føre gode motargument:

En del av kompetansemålene var debattkultur. Det er jo å lytte. Så er det er mye bedre å debattere med noen som har hørt på, virkelig, så du kan si imot dem, i stedet for å bare fokusere på deg selv og det du vil si. – Lærer 3

Begge lærerne trekker debatt frem som et virkemiddel for å arbeide med demokrati i klasserommet. Gjennom debatt får elevene øvd seg på en rekke demokratiske ferdigheter: perspektivtakning, alle får mulighet til å komme til ordet, argumentasjon og vurdering av argument, å samarbeide til tross for uenighet og aktiv lytting til meningsmotstanderne. Dette henspiller på de to demokratiforståelsene deliberasjon og agonistisk demokrati (Lenz & Andersen, 2023). Det er viktig å påpeke at de lærerne (L2 & L3) som trekker frem debatt som effektiv og viktig demokratilæring i klasserommet, underviser i fag hvor det kan oppleves som mer tilrettelagt for dialogbasert undervisning – KRLE, samfunnsfag, Dembra-valgfag og norsk (Aashamar, 202, s. 101-108).

Elevenes følelser som utgangspunkt

Lærer 2 trekker frem undervisningsmetoder som gir elevene mulighet til å ytre meninger om lokalsamfunnet også utenfor klasserommet. Skolen ligger i en kommune som har et lavt budsjett til undervisningssektoren. Kommunens økonomiske tilstand gjør at flere av elevene kjenner på urettferdighet knyttet til sosioøkonomisk ulikhet. Nabokommunen har gratis skoleskyss, høyere standarder på skolebyggene, egne skolebibliotek ol. Det har ikke denne skolen. Både lærer 2 og 3 forsøker å hjelpe elevene til å bruke opplevelsen av urettferdighet som motivasjon til å skape endring i lokalsamfunnet (Stray & Sætra, 2019). Lærer 2 gjør dette gjennom norskundervisningen, hvor hun ber elevene skrive leserbrev om ting som engasjerer dem:

L2: Det handler også om å være en del av demokratiet og se hva som er urettferdig og som bør gjøres noe med. (...) Vi skriver leserbrev. Noen av elevene mine har tidligere har fått publisert leserbrevene sine i Aftenposten og en lokalavis (navn anonymisert). Det finnes mange måter å påvirke samfunnet rundt seg på. Ikke bare innenfor skolen.

I: Du tenker at elever kan påvirke utad, ikke bare innenfor skolekontekstene, men også nå ut, selv om de er mindreårige?

L2: Ja, for eksempel når vi underviste om å skrive leserbrev. Så oppfordret vi elevene til å tenke på om det er noe du vil endre, er det noe du synes er urettferdig. Noen skrev leserbrev om veiene i kommunen (navn fjernet), noen skrev om busstilbudet, noen skrev om ungdomstilbudet. Så det var en del som engasjerte seg i ting de syntes var for dårlige eller ville gjøre noe med.

Som det kommer frem i sitatet over, bruker lærer 2 elevenes opplevelser av urettferdighet som drivkraft i undervisningen. Dette har gjenklang i antagonistisk demokratilæring hvor følelsene skal gis rom (Aashamar, 2021, s. 98-100). Påvirkningsmulighetene til elevene er ikke begrenset til skolen. Hun oppfordrer dem til å sende bidragene sine til både lokale og riksdekkende aviser. Selv om elevene er under myndighetsalder, har de mulighet til å skape endring. Lærer 2 ser på elevene som medborgere her og nå (Sætra & Stray, 2019).

Å klage på rett måte

Lærer 3 forsøker også å hjelpe elevene til å kanalisere opplevelsen av urettferdighet på en konstruktiv måte. Målet er å hjelpe dem til å «klage på riktig måte»:

Som alle ungdommer klager de på ting som ikke er greit. Men de må klage på riktig måte. De må ta det opp der det kan bety noe. Det kan godt komme til meg i et friminutt, «og det er ikke greit, det er ikke greit». Men hva med å, jo, vi setter oss ned da. Vi skriver et brev, vi skriver en søknad om noe vi ønsker å gjøre noe med. Og da blir det sånn, ok, kan det hjelpe en? Ja, men da er det skriftlig, da er det gjort på en god måte (...). I stedet for at vi sprer sånn negative «åh» (puster tungt ut). – Lærer 3

Lærer 3 hjelper elever til å finne kanaler hvor deres stemme kan komme til uttrykk, hvor opplevelsen av urettferdighet kanskje kan føre til endring. Både lærer 2 og lærer 3 har troa på at elevenes meninger og stemmer kan skape endring i lokalsamfunnet (Stray & Sætra, 2019). Det lærerne må gjøre, er å tilrettelegge og modellere for elevene slik at deres «klager» eller opplevelse av urettferdighet kommer til uttrykk på riktige steder og tar en hensiktsmessig form. I neste delkapittel beskrives rektors overordne perspektiv på lærernes undervisning og vurderingspraksis.

4.1.9 Ledelsesperspektiv på undervisning og vurdering

Innfor undervisning og vurdering er det to ting rektor trekker frem som særs viktig: forståelse av oppdraget og trygghet i lærerrollen. En viktig del av rektorrollen er å hjelpe lærerne til å

forstå intensjonene i læreroppgavet, men også hjelpe dem til å se og bruke det formelle handlingsrommet de har til undervisning og læring:

Her på huset er det viktig for meg at de (lærerne) forstår. De må forstå intensjonen i oppdraget sitt. Når de har forstått intensjonen – det tar mange år å forstå, stole på, og operasjonalisere det – så må de også forstå handlingsrommet de har. Deretter må de tilegne seg og bli trygge på de verktøyene de har til å gjøre jobben sin: opplæring. (...) Så min jobb blir å dra lærerne igjennom tolkningsgreiene i alt det formelle, som gjør at de kan herje i praksisfeltet, og være trygge i det. – Rektor

Ut ifra sitatet over virker det som om rektor ikke ønsker å kontrollere den enkelte lærers praksis, men snarere forsøke å etablere tydelige og trygge rammer hvor de kan «herje» innenfor. Rammene skapes ved at rektor oversetter og formidle «tolkningsgreiene i alt det formelle» slik at lærerne forstår hvilket handlingsrom de har i lærerrollen. Rektor anslår at slike prosesser trenger et langt tidsperspektiv, det kan ta årevis før lærerne forstår nøyaktig hva intensjonen i oppdraget dreier seg om.

Et annet poeng rektor trekker frem, er ønsket om at lærerne skal kjenne seg trygge og stødige i den utfordrende skolehverdagen. Et nødvendig refleksjonsverktøy er det hun kaller et «verdihierarki»:

R: Det som er viktig for meg med gjengen her, det er at i den skolekompleksiteten, så skal de være så trygge og så stødige som mulig. I alle de dilemmaene som de står i, hele tiden. Det blir aldri dilemmafritt. Det blir aldri verdiløst. Det blir aldri «a walk in the park». Og da må du som lærer stå stødig. Du må hele tiden tenke på hvilket valg du skal ta. Du må hele tiden vite, når jeg står her og har planlagt en engelsktime, og så skjer dette – skal jeg gjøre, sånn, eller sånn? Da må du være trygg, og du må vite verdihierarkiet ditt som lærer.

I: Hva er på toppen av ditt verdihierarki?

R: Likeverd og inkludering. 100 prosent.

Rektor vil at lærerne skal ha tenkt gjennom sitt eget verdihierarki og stilt spørsmål ved hva som er aller viktigst for dem. Dette kan hjelpe lærerne til å være tryggere når de møter på dilemmaer i skolehverdagen. For rektor er likeverd og inkludering de verdiene som trumfer alt annet. Hennes valg i skolehverdagen tas med utgangspunkt i disse verdiene. En slik verdiforankring kan ifølge rektor lede til stabilitet og trygghet i en dilemmafylt skolehverdag.

Kategori 3: Trivselstiltak og annerledesaktiviteter

Trivselstiltak og annerledesaktiviteter er det tredje av skolens virksomhetsområder som skal legges under lupen. Dette omhandler utstyr i og utforming av klasserommet i tillegg til aktiviteter utenom undervisning. Først presenteres lærernes perspektiv på demokratilæring innenfor denne kategorien. Her er fokuset på sammenhengen mellom den økonomiske situasjonen og elevengasjementet. Dernest presenteres ledelsens perspektiv. Rektor utfordrer både lærerne, og meg som intervjuer.

4.1.10 Lærerperspektiv på trivselstiltak og annerledesaktiviteter

Lærerne ønsker å ta med elevene på aktiviteter utenfor den normale «skolske» settingen. Lærer 2 og lærer 3 viser til forskjellige sosiale aktiviteter de har tatt klassen med på både i og utenfor skoletiden, ifølge lærer 2: «Det har vært litt med sosiale aktiviteter. Vi dro på kino, og så film. Og så den «Hør Her'a!» som handler om en norsk-pakistansk familie». Mulighetsrommet til å ta med elevene på slike aktiviteter begrenses av kommunenes økonomi:

Hver gang vi har lyst til å finne på noe utenom skolen, så må det vurderes, og skolen strekker seg virkelig så langt de kan, for de ser at dette er verdifullt for elevene. Så det er ikke sånn at vi aldri er med på noe, men jeg tror de kjenner på en takknemlighet når vi først er med på noe. Vi søker på alle konkurranser som er mulig for kinobilletter eller teaterbilletter og sånne ting. For det er jo klart at det motiverer elevene. – Lærer 3

Skolens knappe økonomiske midler gjør at både elevene og lærerne må legge inn en større innsats for å få dratt på aktiviteter. Lærer 3 forteller om et voldsomt engasjement til å delta i forskjellige konkurranser hvor det er mulig å vinne kinobilletter eller teaterbilletter til klassen. Som han selv sier i det foregående sitatet, så gjør dette noe med holdningene elevene har til de aktivitetene de faktisk får mulighet til å være med på. Innsatsen bak annerledesaktiviteter er ofte kollektiv. Et slikt samarbeid hvor elevene og lærer jobber for å delta på fellesaktiviteter, vitner om demokrati som kultur og livsform (Stray & Sætra, 2018). Det felles engasjementet for utflukter tilrettelegger for samhandling, problemløsning og sosial demokratilæring (Stray & Sætra, 2018; Lenz, 2020, s. 79).

Som det kommer frem i det foregående sitatet strekker ledelsen seg så langt som mulig hvis annerledesaktivitetene kan føre til verdifulle erfaringer for elevene. Som lærer 3 sier: «If there's a will there's a way». Han forteller om hva som er viktigst for ledelsen når han og andre lærere ønsker å delta på aktiviteter utenfor skolen:

Ikke for å smiske med ledelsen, men det jeg kan huske, er at jeg har blitt møtt med «Kjør på!» mange ganger (...) Så lenge jeg kan argumentere med det i jussen som betyr noe for ledelsen, for eksempel IOP-er (individuell opplæringsplan), eller at det er nyttig for enkelte elever, så er det: «jo, dette kan vi få til». Jeg tror det handler om kultur da. Skal vi klare dette? Klarer vi å legge vekk våre egne fag for å få til et større prosjekt om psykisk helse, eller et annet tema? – Lærer 3

Ledelsen gir klarsignal så lenge lærer 3, og andre lærere, forankrer argumentene sine i jussen og de reglene og rammeverket ledelsen må forholde seg til. Som det kom frem i forrige sitat, kan likevel økonomiske begrensninger stikke kjepper i hjulene for slikt engasjement. Ut ifra det lærer 3 sier, virker det som om ledelsen og lærerne forsøker å strekke seg og være rausere med hverandre. Tanken om at «dette kan vi få til» krever at samtlige lærere er villige til å legge vekk egne fagtimer for å få gjennomført felles prosjekter som krever tid og ressurser. Lærer 3 omtaler dette som skolens kultur.

4.1.11 Ledelsesperspektiv på trivselstiltak og annerledesaktiviteter

Gjennom analysen har det blitt tydelig at rektor ikke klapper i hendene av ulike initiativ som oppleves som «løst påkoblet». Dette gjentar seg her. Rektor utfordrer min, og Demokratiradarens (Dembra, u.å-b), kategorisering av skolevirksomheten i 4 hovedkategorier. Hun gir uttrykk for at det er kontraproduktivt å skille ut «annerledesaktiviteter og trivselstiltak» fra undervisningen. Dette kommer frem i det påfølgende sitatet:

Jeg tenker sånn, det jeg ikke forstår, det er at lærerne i stor grad enda ikke forstår at alt dette her (annerledesaktiviteter) kan du holde på med innenfor rammen av læreplanen. Jeg forstår ikke hvorfor disse aktivitetene skal være løst pågående aktiviteter. Jeg forstår ikke at om det er et elevball, at ikke du bruker det i en faglig kontekst til inkluderingsarbeid, til sosial trening, til å ta ansvar for et helt prosjekt, det er jo et kjempeprosjekt. Det samme med teaterturer. Du kan lage grupper som skal ta ansvar for hverandre. En teatertur skal alltid være faglig, for det er relevant for norskfaget. (...) Jeg vil så gjerne at de (lærerne) forstår at det er et enormt ubrukt rom av læring som du formelt kan bruke. Og det betyr også motsatt at du kan holde på med så masse i klasserommet. Det må ikke alltid være den klassiske «skolske» settingen. – Rektor

Hun stiller spørsmål ved hvorfor jeg, Demokratiradaren (u.å-b) og lærerne skiller annerledesaktiviteter fra vanlig undervisning når det åpenbart henger sammen. Rektor påpeker at det er fullt mulig å holde på med annerledesaktiviteter (i hermetegn) og samtidig holde seg innenfor rammene av lærerplanen. Hun trekker frem elevball og teaterturer som ypperlige

arenaer for elevene til å øve på viktige ferdigheter. Det er ifølge rektor et enormt ubrukt potensial til læring. Læring er ikke noe som kun foregår når elevene aktivt arbeider med fagstoff. Annerledesaktiviteter kan foregå både i og utenfor klasserommet, men alltid innenfor rammene av lærerplanene.

Kategori 4: Atferd og ordensreglement

Det fjerde og siste, virksomhetsområdet som skal belyses, er skolens arbeid med atferd og ordensreglement. Her også i et demokratisk henseende. Som rektor sier: «Skolen har ikke sterke virkemidler. Vi har dialogen. Og vi har de etablerte reglene». Det er disse perspektivene som vies plass i analysedelen: hvordan lærere praktiserer ordensreglementet, og hvordan de bruker dialog. Både i møte med elever som har brutt reglene – og som et insentiv til å få foreldrene mer involvert i barnas skolehverdag.

4.1.12 Lærerperspektiv på atferd og ordensreglement

Lokal tilpasning av regelverk

Ordensregelverket på en skole sier noe om hva som er forventet av elevene, og hvilke konsekvenser regelbrudd kan få (Utdanningsdirektoratet, 2014). På skolen som undersøkes i denne masteren, er regelverket i hovedsak kommunalt, men det er mulighet til å tilføye egne lokale tilpasninger.

Lærer 1 snakker om muligheten til å tilpasse skolens regelverk til lokalt bruk:

Vi har selvfølgelig den der rammen som kommunen har. Og det er typisk veldig vanlige ting som går på skulk og fravær og sånne ting. Og bruk av ulovlige rusmidler og sånt. Det er jo uansett ikke greit. Men utover det kan vi komme med innspill. Og det blir jo tatt opp med jevne mellomrom på fellesen, der vi er involvert. – Lærer 1

Reglene som er pålagt fra kommunen, kan ikke endres, men det er likevel et handlingsrom til egne tilpasninger. Dette kommer frem i lærer 1 sin kommentar. Her tydeliggjør hun at kollegiet har muligheter til å komme med innspill til skoleregler, og at dette diskuteres på fellesmøter. Dette er et eksempel på ansatt-medvirkning. På et fellesmøte hvor jeg fikk observere, var de ansatte i en prosess med å lage regler knyttet til elevene sitt store inntak av energidrikke. Lærerne opplevde at energidrikken tidvis kom i veien for læring. Dette er en lokal tilpasning av regelverket på deres skole, i likhet med mobilforbudet. Med unntak av mobilsaken (kap. 4.2.2)

er ikke elevenes påvirkningsmuligheter til å utforme skolereglene nevnt, verken i intervjuene eller under observasjonene.

Anmerkning og dialog: en pragmatisk praktisering

Anmerkninger og dialog trekkes frem av samtlige informanter. Anmerkninger betegnes, av lærer 2, som «en slags form for dokumentasjon. Det er en historie om hva som skjedde akkurat da». Hun omtaler det ikke som en straff eller en sanksjon, men snarere et verktøy for lærerne til å registrere gjentatt uønsket atferd slik at de kan hjelpe elevene. Ikke alle lærerne er enig med lærer 2:

Vi har jo diskutert dette med atferds- og ordenskarakter i kollegiet. En av kollegaene har skrevet i avisene om at vi burde kvitte oss med ordens- og atferdskarakter. At det ikke fungerer. Det har vi diskutert en del også. Det er en del elever som ikke bryr seg om å få mange anmerkninger. – Lærer 2

I kollegiet deres er det stor uenighet om både bruk av ordenskarakterer og anmerkninger. Uenigheten bunner i at anmerkninger ikke nødvendigvis fungerer regulerende på elevens atferd. Flere av elevene bryr seg ikke om de får mange anmerkninger. Av den grunn er det viktig for lærerne at anmerkninger og dialog kommer i tospann, og fokuset skal være på det relasjonelle:

Vi er jo opptatt av relasjonen til elevene. At man heller kan ta en prat med elevene enn å skrive en anmerkning. Også er vi forpliktet til å skrive anmerkninger på elevene som kommer for sent. Men vi ser kanskje litt mer mellom fingrene om de glemmer pc-en en dag, eller om de maser litt eller forstyrrer litt i timen. Kanskje heller prate litt med elevene. Men vi må jo etter hvert gi anmerkninger hvis det skjer igjen og igjen.
– Lærer 2

I denne kommentaren sier informanten at hun er forpliktet til å gi anmerkninger ved visse regelbrudd, samtidig som hun er mer pragmatisk i mindre «alvorlige» tilfeller. Hun ønsker heller å snakke med elevene enn å sanksjonere dem hver gang noe uheldig skjer, samtidig som det gis anmerkninger ved gjentakende forglemmelser hos den samme eleven. Ved slike tilfeller tiltrår anmerkningen som dokumentasjon. Rektor har et lignende syn på både bruk av anmerkninger og dialog. Hun påpeker at det er disse to virkemidlene skolen har. Mer om dette i det kommende delkapittelet.

4.1.13 Ledelsesperspektiv på atferd og ordensreglement

Ifølge rektor har skolen i hovedsak to virkemidler til å etterleve skolens atferd- og ordensreglement: de etablerte reglene ved skolen og dialogen. Ingen av disse er det hun omtaler som «sterke virkemidler». Dette kommer frem i følgende sitat fra rektor:

Vi snakker så mye om at elevene krever rettighetene sine. Men det ligger jo også en plikt der. Og det glemmer vi. Vi glemmer at de har en plikt (...) Men skolen har ikke sterke virkemidler. Vi har dialogen. Og vi har de etablerte reglene. Og så kan vi bruke dialogen til å snakke og nærme oss de etablerte reglene, ikke sant. Og så kan vi gå inn i ungdomskulturen og snakke om at du har en plikt til å bidra til et godt skolemiljø for alle. Og «snitchekulturen» gjør at du ikke har lov. Hvordan kan du få det til da? For du har jo en plikt til det. Hvordan skal vi hjelpe deg? – Rektor

Ut ifra sitatet kommer det frem at rektor mener elevene har lett for å kreve rettighetene sine, men de glemme pliktene de har inn mot skolen og skolemiljøet. Til tross for at både elevenes plikter og rettigheter er nedfelt i skolens atferd- og ordensreglement (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hun stiller spørsmål ved hva som skjer når elevenes plikt om å bidra til et godt skolemiljø kommer i konflikt med ungdomsmiljøets sosiale regler og normer. På den måten forsøker hun å få elevene til å reflektere fremfor å disiplinere dem (Lenz, 2020, s. 73).

Den såkalte snitchekulturen er et eksempel rektor trekker frem. Å være «snitch» betyr å sladre. I noen ungdomsmiljøer kan de sosiale sanksjonene ved å sladre være brutale (USN, 2021). Et slikt sosialt press blant elevene, om ikke å sladre, kan gjøre at lærere og rektor ikke får vite om mobbing og utestengelser. Rektor stiller spørsmål til elevene og utfordrer deres doble roller: Hvordan kan elevene få til å imøtekomme både skolen og ungdomskulturens krav? Rektor forteller om et engasjement som skal hjelpe elevene til å reflektere rundt nettopp slike spørsmål og dilemmaer som dukker opp i skolehverdagen. Snakkekampanjen «Ukens snakkis» kan forhåpentligvis være et positivt bidrag inn til dette.

Hvorfor skal det alltid være de «hersens pedagogene» som tar opp vanskelige dilemmaer?

Rektor forteller om en snakkekampanje de skal starte hvor målet er å snakke om skolens dilemmaer i samtalen rundt middagsbordet, og på den måten binde skolen og hjemmet tettere sammen. Alle foresatte blir tilsendt et spørsmål fire dager i uka:

Vi har jo skal begynne med en svær snakkekampanje etter nyttår, «Ukens snakkis» hvor vi tar opp alt mulig. Hvor skolen er med hjem. Hvor vi oppfordrer dem til å snakke om

dette til middag i dag. (...) Det sendes ut til alle (...) Ett spørsmål. Om alt mulig. Dagens tema er: «Hva er greia med snitching?» Og dagen etter: «Har du av og til lyst til å snitche selv om du ikke har lov?» Liksom slike typer ting. Det kan være tema. «Hva er greia med ikke å si hei?» Fordi vi gamle forstår ikke hvorfor det ikke går an å si hei. Hvorfor er det sosialt selvmord? – Rektor

Skolens ansatte opplever at de i mange tilfeller er alene om å ta opp vanskelige temaer med elevene. Ved å sende spørsmål knyttet opp mot skolemiljøet hjem til de foresatte, inviteres de voksne inn i hverdagslivet til egne barn. Videre forteller rektor om at målet er å få foreldrene på banen og gi dem et insentiv til å snakke med barna sine om det som skjer i skolehverdagen:

Men det vi egentlig vil, det vi opplever, er at vi er så alene om å være på den banehalvdelen. Vi ønsker jo at hjemmene er mer på. Og så tenker vi at vi sender ut dagens spørsmål. Hele våren får de et spørsmål fra skolen. Så kan de bruke null sekunder, ti sekunder eller to timer. Så det handler litt om å snakke om ting. Sånn at vi kan nærme oss disse dilemmaene vi faktisk har. «Hva er greia med hærverk? Er det så steike gøy å ta de rørene under vaskene? Hvorfor er det kult?» Det er jo ikke kult. Men av og til er det kanskje mamma eller pappa eller noen andre voksne som skal spørre. Ikke bare disse hersens pedagogene. Det er alltid lærere, ikke sant. Skal vi bare få opp temperaturen litt hjemme? Så vi lager en kampanje hele våren. – Rektor

Rektor er klar i sin tale. Målet er å få andre voksne til å prate om de dilemmaene elevene, og ansatte, står overfor i skolehverdagen. Ved å bli tilsendt et spørsmål hver dag som henger sammen med elevenes skolehverdag, kan både foreldrene og elevene reflektere sammen rundt sosiale normer, etikk, ungdomskultur og problemer på skolen.

Rektors håp er at denne bevisstgjøringen kan være med på å få elevene til å tenke seg om to ganger før de handler og utrustes med et metaperspektiv på seg selv og andre. Kanskje kan det bli enklere å fortelle om mobbing hvis det har vært en kollektiv diskusjon rundt kulturen om at man ikke skal sladre.

Som rektor sier, det bør ikke bare være «disse hersens pedagogene» som snakker med elevene om de dilemmaene og (rolle)konfliktene de står i. Et problem med denne snakkekampanjen er at det forutsetter at foreldrene, eller elevene, setter initiativet ut i livet. «Dagens snakkis» kan bli liggende i en innboks. Da mister elevene verdifulle refleksjonsmuligheter og samtalestartere med sine foresatte. Dette initiativet har potensial til å knytte skolen og hjemmet tettere sammen, forutsett at foreldrene og barna faktisk diskuterer temaene.

Oppsummering av funn

Gjennom analysen har det kommet frem ulike synspunkt om demokratiarbeidet på skolen. Her kommer det fram at lærerne synes å vektlegge betydningen av sin egen rolle som aktør i det demokratiske samspillet i nokså liten grad. I intervjuene er de mer opptatt av formaliserte former for medvirkning, som elevråd og elevpanel. Elevrådet opplever lærerne at de ikke har noe særlig kontakt med. Dette stemmer overens med rektors påstand om at elevrådetets arbeid ikke inngår i skolens egentlige virksomhet, og at elevene får saker hvor de uansett ikke har reell beslutningsmyndighet. Lærerne er imidlertid mer begeistret for elevpanelet, hvor elevene blir involvert i samtalen om undervisning og vurdering. Dette tiltaket synes å være populært blant både elever og lærere. Rektor bemerker også at dette er positivt, men hun er ambisiøs og vil at elevene også skal inkluderes i arbeidet med å utforme vurderingskriterier.

Når det gjelder mulighetene for å skape aktiviteter for elevene utenfor klasserommet, opplever lærerne at ledelsen er velvillig og støttende, men at pengene ofte ikke strekker til. Det er interessant at rektor påpeker at lærerne har en tendens til å tenke for snevert om slike aktiviteter, og hun synes å være mer åpen for hvordan aktivitetene kan inngå i elevenes læring enn lærerne. Lærerne opplever at elevene er meget engasjerte i prosjekter som ikke er typiske skoleaktiviteter, og dette er også en måte for elevene å medvirke i demokratisk forstand.

Den dialogbaserte tilnærmingen synes også å være viktig i utfordringer knyttet til atferd. Lærerne forteller at de forsøker å møte elevene med dialog, og en av dem sier at anmerkninger nærmest ikke er å regne som en straff, men simpelthen dokumentasjon som er nyttig for å best mulig støtte elever med slike utfordringer. På dette punktet trakk lærerne imidlertid i noe ulik retning, der noen hadde en mer tradisjonell tilnærming til saken. Rektor, som i de andre kategoriene, løfter blikket i større grad enn lærerne når det er snakk om orden og atferd. Hun vil nemlig ha foreldrene mer involvert enn i dag, noe som forhåpentligvis skal skje i form av kjøkkenbordsamtaler.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte et utvalg analysefunn i henhold til oppgavens teoretiske rammeverk for best mulig å besvare oppgavens problemstilling:

Hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati i og utenfor klasserommet?

Dette gjøres gjennom å svare på forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor?
- 2) Hvordan jobber lærerne og rektor med medvirkningsprosesser i og utenfor klasserommet?

Forskningsspørsmålene fungerer strukturerende for drøftingsdelen.

Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor ved ungdomsskolen?

Gjennom analysearbeidet har ulike forståelser av demokrati blitt synlig hos lærerne og rektor. En tendens som er spesielt fremtredende i datamaterialet, er deres fokus på deltagerdemokratiet. Til tross for en omforent demokratiforståelse finner jeg noe ulik betoning blant lærerne og ledelsen. Videre i kapittelet skal de mest fremtredende demokratiforståelsene i datamaterialet legges frem, samt noen av konsekvensene dette får for skolens helhetlige demokratiarbeid.

5.1.1 Demokratiforståelse hos lærerne

I datamaterialet kommer lærernes fokus på deltagerdemokratiet til uttrykk ved at de vektlegger formalisert elevmedvirkning og deltagelse (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127). Elevmedvirkningen skjer i hovedsak gjennom elevpanelet, skolens eget medvirkningsverktøy, som retter seg spesifikt inn mot skolens kjerneområde – undervisning og vurdering. En mulig begrunnelse for lærernes store engasjement for elevpanelet er at det er tett knyttet opp til deres egen praksis i klasserommet, til kontrast fra elevrådet, som lærerne opplever seg distansert fra.

I datamaterialet kommer ofte deler av den deliberative demokratiforståelsen til syne i sammenheng med deltagerdemokratiet. En mulig forklaring på dette er at lærerne ser på elevenes deliberative ferdigheter som en forutsetning for elevdeltagelse. Lærerne ønsker å hjelpe elevene med å finne sin egen stemme, reflektere og argumenterer slik at de aktivt kan ta

del i medvirkningsprosessene de tilrettelegger for. Noen steder i analysen heller deliberasjonen tidvis mer mot en agonistisk demokratiforståelse (Mouffe, 2015). Dette skjer blant annet når lærerne skaper debattarenaer hvor elevene får øve seg på å ha en lav terskel for konfronterende meninger og uenighet.

Lærernes forståelse av deltagerdemokratiet knyttes tett opp mot deres egen klasseromspraksis i et «her og nå»-perspektiv. Det er få steder i analysen hvor lærernes syn på deltagerdemokratiet omfatter mer enn klasseromspraksisen. Samtaler om elevenes deltagelse i samfunnet og demokratiet utenfor ungdomsskolen er med noen få unntak fraværende i datamaterialet. Disse unntakene kan ses i sammenheng med aktiviteten å skrive leserbrev og ønsket om å hjelpe elevene med å sende inn formaliserte klager hvis de kjenner på urettferdighet (se kap. 4.3.3). Rektor har på mange måter en mer overordnet demokratiforståelse enn lærerne. Mer og dette i det kommende delkapittelet.

5.1.2 Demokratiforståelse hos rektor

Rektor har en viktig rolle når det kommer til å utvikle skolens demokratiske kultur. I datamaterialet kommer det frem at hennes demokratiforståelse henspiller på både deltagerdemokratiet og det deliberative demokratiet, i likhet med lærerne. Hun skiller seg imidlertid ut ved å ha en mer overordnet forståelse av demokratiarbeid enn lærerne, som kan være nærsynte på egen praksis og begrenset til det som foregår i klasserommet. Dette gjør seg gjeldende gjennom store deler av analysen og innenfor samtlige av de fire virksomhetsområdene jeg har undersøkt. Et eksempel er når rektor tematiserer ansatt-medvirkning, mens de fleste lærerne selv ikke legger vekt på at de har mulighet til å påvirke egen arbeidshverdag.

Rektor sin demokratiforståelse får pedagogiske konsekvenser, både for elevene og for lærerne (Stray, 2012, s. 17; Lenz & Andersen, 2023). På den ene siden kan hennes evne til å løfte blikket og se ubrukt potensial i skolevirksomheten skape rom for å videreutvikle den demokratiske skolekulturen. Hvis dette mulighetsrommet skal være en drivkraft for kulturendring, forutsetter det at lærerne beveger seg i retning av rektors visjoner for skolen. Dette kan eksempelvis foregå, slik som rektor foreslår, ved å la elevene være med på å lage vurderingskriteriene. Med endringer som denne utvides omfanget av elevenes medvirkning litt etter litt, og er med på å skape en mer inkluderende demokratisk kultur (Europarådet, 2018; Andersen, 2019).

(Europarådet, 2018; Andersen, 2019). Samtidig som det også er et uttrykk for hennes høye ambisjonsnivå for skolens demokratiarbeid.

På den andre siden kan avstanden mellom rektor og lærernes demokratiforståelser medføre en risiko. Hvis gapet oppleves for stort, er det ikke gitt at lærerne klarer å nærme seg rektors visjoner for demokratiarbeidet i skolen. Avstanden kan også være et uttrykk for at rektor ikke er tilfreds med lærernes utnyttelse av mulighetsrommet hun legger opp til. Dette kan skyldes manglende kommunikasjon mellom rektor og lærerne, og fraværet av felles planer om hva som er viktig å prioritere i videreutviklingen av skolens demokratiarbeid. Tidligere studier understreker at det er ledelsens ansvar å tilrettelegge for slike profesjonssamtaler hvor kollegiet diskuterer visjoner for skolens demokratiarbeid (Buland & Bungum, 2009). Samtidig må lærerne kontinuerlig arbeide med å videreutvikle den demokratiske praksisen i egne klasserom i tråd med skolens demokratiske visjoner (Europarådet, 2018).

Et siste poeng å trekke frem knyttet til rektors demokratiforståelse er at hennes høye ambisjoner for skolens demokratiarbeid tilsynelatende ikke lar seg affisere av det Moos et al. (2013) omtaler som et krysspenn mellom nyliberale strømninger og tradisjonelle demokratiske verdier. Mange skoleledere føler seg dratt mellom å jobbe ferdighetsorientert kontra verdiorientert. Rektor ser ikke ut til å ha et problem med å jobbe med begge deler samtidig. Hun er både opptatt av å utruste lærerne og elevene med ferdigheter til å imøtekomme de utfordringene de står i, samtidig som hun ønsker å hjelpe lærerne med å utarbeide et solid verdihierarki, hvor likeverd og inkludering troner øverst. Hennes vilje til å utvikle den demokratiske skolekulturen er tilsynelatende ikke begrenset av fokuset på effektivisering, ansettbarhet og grunnleggende ferdigheter.

Dette kapitlet har tatt for deg lærerne og rektor sine demokratiforståelser. Neste kapittel vil rette seg mot å diskutere hvordan de jobber med medvirkning på ungdomsskolen.

Hvordan jobber lærere og rektor med medvirkning i og utenfor klasserommet?

Forskyvning av engasjement i den formelle elevmedvirkningen

På skolen som undersøkes er det to medvirkningsverktøy: elevrådet og elevpanelet. Før medvirkningsverktøyenes plass i skolen skal drøftes ytterligere, er det et interessant moment

det er verdt å bemerke. Børhaug (2012) løfter elevrådet frem som en av de viktigste måtene for elevene til å tilegne seg demokratiske erfaringer. I det empiriske materialet er det derfor noe overraskende at elevpanelet er det lærerne omtaler som viktigst for skolens demokratiske arbeid. Lærerne fremviser et stort engasjement for elevpanelet, mens elevrådet sees på som distansert fra deres praksis.

Det er mulig at lærernes lunkne engasjement overfor elevrådet hadde vært likt også uten elevpanelet. I flere undersøkelser kommer det frem at lærerne generelt ikke er så investert i det elevrådet holder på med (Harjo, 2019, s. 57). Harjo (2019) og Børhaug (2006) skriver at dette har sammenheng med at elevrådet har lite eller ingen kobling til lærernes fag. Som tidligere skrevet er elevpanelet tett knyttet sammen med lærernes praksis i klasserommet. Det er mulig dette er grunnen til at elevpanelet engasjerer lærerne. Nå skal elevrådet og elevpanelet plasseres i skolens demokratiske arbeid.

Elevrådet

I analys materialet omtales elevrådet i stor grad i sammenheng med mobilsaken på skolen. Et interessant funn i sammenheng med denne saken, og andre elevrådssaker, er rektors tydelige maktposisjon. Grensene for elevrådets medvirkning og innflytelse defineres av henne. Dette samstemmer med tidligere forskning på rektors forhold til elevrådet (Buland & Bungum, 2009). Da elevene ønsket å fortsette å ha mobilene tilgjengelig, var rektor uenig. Hun satte strek og tok beslutningen hun synes var best, til tross for at flertallet av elevrådsrepresentantene ønsket å beholde mobilene.

Rektors tydelige maktposisjon henspiller på Børhaugs (2017) argumentasjon om at skolen ikke er en reell demokratisk institusjon, blant annet på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom de voksne og elevene. Stray og Sætra (2018) trekker imidlertid elevrådet frem som et mulig bidrag til å skape demokratiske skoler. Det er mulig at elevrådsrepresentantene gjennom mobilsaken og de andre elevrådssakene av praktisk karakter tilegner seg erfaringer som fremme demokratisk kompetanse. I tidligere forskning tydeliggjøres viktigheten av at elevrådet arbeider med saker som ikke kun er av en praktisk karakter. Elevrådet må oppleve at de sakene de arbeider med, oppleves som betydningsfulle for egen skolehverdag (Harjo 2019; Børhaug 2006; Michelsen, 2006).

Ifølge Stray og Sætra (2018) kan elevråd på ungdomsskolen bidra til å skape en mer demokratisk skole hvis noen betingelser for læring ligger til grunn. Det forutsetter at elevrådsrepresentantene får et mer bevisst forhold til de demokratiske prosessene som faktisk foregår. Det at mobilregelverket ble endret til tross for at flertallet i elevrådet var uenige i avgjørelsen, er et eksempel på en prosess som ikke lenger er av demokratisk karakter. Her blir avgjørelsen tatt uten at elevenes meninger har noe å si, og dette er på grensen til pseudodemokratisk. Man kan derfor spørre seg om denne saken bidro til å øke skolens demokratiske tilsnitt.

Et vesentlig funn knyttet til elevrådet er at rektor hevder elevene ikke evner å argumentere og reflektere godt rundt prinsippaker. Dette kan gå ut over deres demokratiske mestringstro, og en slik holdning kan frarøve elevene muligheter til å trene på de kommunikative og deliberative ferdighetene som de ifølge rektor mangler. I tillegg styrer de voksne hvilke saker som havner på elevrådets bord. Dette trekker i retning av demokratiarbeidet som skjer i elevrådet, er begrenset.

Elevperspektivet er ikke en sentral komponent av denne oppgaven, så det er vanskelig å konkludere med hva elevrådsrepresentantene sitter igjen med av demokratisk erfaring på denne skolen. Det hadde vært interessant å undersøke. Det er imidlertid uvanlig at elevråd har innflytelse inn mot skolens kjerneoppgaver, nemlig læring (Børhaug, 2006, s. 30). Elevene ved denne skolen har imidlertid mulighet for å forme klasseromspraksisen gjennom elevpanelet. Mer om dette i de kommende avsnittene.

Elevpanelet

I forrige delkapittelet kom det frem at innflytelsen til elevrådet bestemmes av rektor. Da blir spørsmålet om elevpanelet fyller noen av de funksjonene elevrådet ideelt sett skal ha – bidrar det til reell elevmedvirkning, og hvilke konsekvenser har elevpanelet for skolens arbeid med demokrati? For å vurdere elevmedvirkningen anvendes Cohens (1971) begrepsapparat: område, dybde og bredde. Samtlige må være i spill for at elevene skal ha mulighet til reell medvirkning.

Elevpanelet favner et betydelig område av skolens virksomhet. Elevene får mulighet til å si sine meninger om saker som angår dem i klasserommet, og elevpanelet angår dermed store deler av skolehverdagen. Elevene må også oppleve saken som betydningsfull, og de må ønske å delta. Ifølge lærerne 2 og 3 ønsker elevene å være med. For at elevmedvirkningen skal ha demokratisk

dybde, forutsetter det elevengasjement over lengre tid. Gjennom elevpanelet får elevene, på skift, være med å diskutere innholdet i undervisningen gjennom hele året. Dette fremstår i høy grad som en innarbeidet vane. Cohens siste mål på elevmedvirkning er demokratiets bredde. Samtlige elever har mulighet til å delta i elevpanelet, men kun to elever er med av gangen. Skolens arbeid med elevpanelet, slik det kommer frem i intervjuene med lærerne, samsvarer i stor grad med Cohens teoretiske rammeverk. Vi kan dermed slå fast at elevpanelet på mange måter er et tiltak som sikrer elevene reell medvirkning inn mot lærernes undervisning og vurderingspraksis. Elevpanelet kan sies å ha mange av kvalitetene som elevråd bør ha for å være gode arenaer for demokratisk utfoldelse. Medvirkningen er imidlertid begrenset til det som foregår innad i klasserommet, og det er viktig å påpeke at dette tiltaket, i likhet med elevrådet, krever tilrettelegging fra voksne i skolen. Maktrelasjonen mellom lærerne og elevene er også her asymmetriske (Børhaug, 2017). Til syvende og sist er det opp til lærerne å inkludere elevinnspill i planleggingen av blokkperiodene.

Felles referanserammer for skolens demokratiarbeid

Elevpanelet har nok en viktig funksjon, i tillegg til å gi elevene reelle medvirkningsmuligheter inn mot klasseromspraksisen. Ifølge informantene slutter alle de ansatte opp om elevpanelet, og tiltaket er derfor med på å skape en felles referanseramme for lærernes demokratiarbeid. Elevpanelet er tilsynelatende ungdomsskolens felles strategi for å operasjonalisere det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap». Å ha en slik felles referanseramme er avgjørende for å videreutvikle skolens demokratiske kultur (Stenshorne og Ballangrud, 2014; Andersen 2019). Dette legger et grunnlag som kan skape gode erfaringsbaserte og demokratiske læringsprosesser hos elevene (Stenshorne og Ballangrud, 2014).

Demokratiopplæringen

En konsekvens av lærernes satsning på elevmedvirkning i elevpanelet er at demokratiopplæringen til elevene i stor grad dreier seg om opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse. Som tidligere skrevet legger elevpanelet til rette for reell elevmedvirkning inn mot klasseromspraksisen. Dette er viktig, da *gjennom*-dimensjonen i demokratiopplæringen fordrer at elevene skal få erfare reelle demokratiske prosesser (Stray, 2011; Madsen & Munch, 2005).

Et annet interessant funn er at ungdomsskolen statistisk sett skiller seg fra landsbasis. I ICCS-studien fra 2016 kommer det frem at det er få ungdomsskolelærere som ser på oppmuntring til

elevdeltagelse innad på skolen som ett av de viktigste områdene i deres demokratipraksis (Sætra & Stray, 2019, s. 7-8). I denne oppgavens datamateriale er samtlige lærere opptatt av å tilrettelegge for elevdeltagelse og medvirkning gjennom elevpanelet. Fokuset på elevdeltagelse i samfunnet for øvrig er imidlertid fraværende, med noen få unntak. Det stemmer overens med resultater fra ICCS-studien hvor oppmuntring til deltagelse i lokalsamfunnet har lav oppslutning (Sætra & Stray, 2019, s. 7-8).

Det er viktig at skolen legger til rette for demokrati læring innenfor samtlige dimensjoner (NOU 2011:20). Ungdomsskolelærerne har også noe fokus på de andre dimensjonene ved demokrati læring: opplæring *om* og *for* demokratiet. I datamaterialet kommer opplæring *om* demokratiet frem i tilknytning til noen spesifikke fag: Dembra-valgfaget, KRLE, samfunnsfag og norsk. Kunnskap *om* demokratiet er en forutsetning for de to andre dimensjonene ved demokratiopplæringen (Stray, 2011). I praksis betyr dette at hvis elevene skal lære *gjennom* demokratiskdeltagelse, må de også ha kunnskap om og innsikt i hva demokratiske (medvirknings)prosesser innebærer (Mathé, 2021). Hvis denne bevisstgjøringen mangler, er det ikke gitt at elevene forstår at elevpanelet og andre medvirkningsprosesser er av demokratisk karakter. I svarene fra lærerne er det imidlertid svært lite som gir grunn til å tro at opplæringen om demokrati er mangelfull.

I undervisning og aktiviteter hvor elevene må bruke deliberative ferdigheter, foregår opplæring *for* demokratiet. Et interessant grep skolen har planer om å gjennomføre, er å utvide det deliberative fellesskapet og invitere foreldrene inn i samtaler og diskusjoner rundt dilemmaer i skolehverdagen. Dette kan knytte foreldrenes medvirkningsmuligheter tettere sammen med skolens praksis, nettopp fordi de får mer kunnskap om det som foregår i skolehverdagen til elevene. Med dette grepet blir det mulig at *for*-dimensjonen i demokrati læringen også kan forsterkes i samtaler rundt middagsbordet hjemme. Denne dimensjonen beveger seg da forbi sin tverrfaglige karakter. At lærerne legger vekt på diskusjon i timene sine, bidrar også til å styrke denne dimensjonen.

Lærernes handlingsrom

Et annet poeng det er interessant å trekke frem knyttet til medvirkningsprosessene på ungdomsskolen, er lærernes opplevelse av eget handlingsrom i skolehverdagen. Lærerne på ungdomsskolen legger ikke vekt på at de kontinuerlig medvirker gjennom tilbakemeldinger til

rektor. Til tross for at de synes å glemme sin egen mulighet til ansattmedvirkning, virker lærerne tilfredse med handlingsrommet de har på arbeidsplassen sin, og de nyter godt av det demokratiske mulighetsrommet rektor tilrettelegger for dem. Rektor møter lærerne med «kjør på», så lenge hun tenker det de holder på med, er innenfor de juridiske rammene og at skolen har økonomi til aktivitetene. Lærerne har derfor i stor grad mulighet til å påvirke egen arbeidshverdag gjennom ansatt-medvirkning, og rektor legger til rette for en medvirkningsorientert og demokratisk kultur – både for lærerne og elevene. Rektor sin rolle som muliggjører skal løftes frem som et siste poeng i drøftingen.

Rektors rolle i skolens medvirkningsprosesser

Som et avsluttende poeng i drøftingen er det naturlig å belyse rektor sin rolle i skolens arbeid med medvirkningsprosesser. Slik jeg fortolker empirien, har rektor rollen som en «enabler» eller muliggjører. I praksis betyr dette at rektor er en person som skaper eller fjerner mulighetsrom. I datamaterialet kommer det frem at hun har tydelige meninger om både egen og lærernes praksis, og hun bruker definisjonsmakten sin. Hun setter i stor grad rammene for lærernes praksis ved å oversette og videreformidle «det formelle og juridiske», og ved å si «kjør på» når hun har mulighet. Ved å sette tydelige rammer for skolens demokratiarbeid vil det alltid være visse temaområder som ikke inkluderes i opplæringen. Likevel virker det ikke som om lærerne som intervjues har et problem med det som er «utenfor» skolens demokratiopplæring.

6 Avslutning

I det foregående kapitlet har oppgavens forskningsspørsmål blitt drøftet, 1) Hvilke demokratiforståelser er fremtredende hos lærerne og rektor, og 2) Hvordan jobber lærerne og rektor med medvirkningsprosesser i og utenfor klasserommet. Disse spørsmålene belyser til sammen problemstillingen *Hvordan jobber en ungdomsskole med demokrati i og utenfor klasserommet?*

På ungdomsskolen som undersøkes er deltagerdemokratiet den mest fremtredende demokratiforståelsen hos både lærerne og rektor, men rektor inntar et mer overordnet perspektiv på skoledemokratiet. Lærernes fokus på deltagerdemokrati kommer blant annet til uttrykk ved at de vektlegger formalisert elevmedvirkning og elevdeltagelse gjennom elevpanelet. Dette panelet bidrar også med å skape et felles demokratisk prosjekt rettet mot klasseromspraksisen som samtlige ansatte slutter opp om. Elevene får mulighet til å delta i avgjørelser som omhandler undervisning og vurdering, og de er med på å forme klasseromspraksisen. Med elevpanelet foregår demokratilæringen i hovedsak *gjennom* demokratisk deltagelse. Elevenes medvirkning i elevpanelet er imidlertid begrenset til klasseromspraksisen, og elevene har ikke mange autentiske medvirkningsmuligheter utover dette. Utover elevpanelet foregår det demokratiundervisning i klasserommet både *om* og *for* deltagelse.

I ungdomsskolens demokratiarbeid utenfor klasserommet har rektor en viktig rolle, og hun har store ambisjoner for utviklingen av skolens demokrati. Rektor innehar en maktposisjon som innebærer å definere grensene for skolens demokratiarbeid. Dette blir synliggjort blant annet gjennom elevrådsarbeidet hvor det hun er den som tar de endelige beslutningene. Derfor er elevrådets medvirkning avhengig av rektors velvilje – og er i minst en sak i analysen på grensen til å være et pseudodemokratisk tiltak. Til tross for elevrådets begrensede innflytelse har rektor i stor grad en inkluderende og demokratisk lederstil, hvor hun evner å være både verdiorientert og ferdighetsorientert på samme tid. Hun uttrykker et ønske om å gi lærerne innflytelse gjennom ansatt-medvirkning.

Områder som ikke vies mye plass av verken lærerne eller rektor, er politikk, elevdeltagelse i lokalsamfunnet og politisk aktivisme, til tross for at demokratiet utenfor skolen i aller høyeste grad handler om dette. Det er dermed grunn til å hevde at skolen i stor grad holder på med et innadvendt deltakerdemokrati. Den handlingsrettete dimensjonen ved elevenes

kompetanseutvikling – den aktive deltagelsen i demokratiet – er begrenset til å handle om temaer som angår skolen. Børhaug (2017) kritiserer nettopp dette – elevlæring uten søkelys på politiske mekanismer slik som det faktisk foregår på demokratiske arenaer i samfunnet. Dette betyr imidlertid ikke at skolen er blottet for demokrati læring og demokrati øving for elevene. Men et innadvendt demokratifokus kan begrense elevenes muligheter til å utvikle ferdigheter for demokratisk deltakelse «der ute» i samfunnet utenfor skolen.

7 Litteratur

- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis – dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s. 93-112). Universitetsforlaget.
- Andersen, I. S. (2019, juli). *En demokratisk skolekultur Å bygge en demokratisk skolekultur med et helhetlig blick*. Dembra. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/en-demokratisk-skolekultur>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Barneombudet. (u.å). *Barnekonvensjon*. Hentet 2. januar 2024, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy: A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Brede, T. B. (2018). «En for snever forståelse av demokrati og politikk kan gjøre at ungdommer ikke ser sin rolle i demokratiet» Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-samfunn/en-for-snever-forstaelse-av-demokrati-og-politikk-kan-gjore-at-ungdommer-ikke-ser-sin-rolle-i-demokratiet/171229>
- Brunovskis, A. (2015). Innlevelse, kunnskap og erfaring. I H. Fossheim & H. Ingierd (Red.), *Etisk skjønn i forskning* (51-60). Universitetsforlaget.
- Bungum, B. & Buland, T. (2009). *Tid for elevmedvirkning? En undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler*. (Sintef-rapport). Trondheim:

SINTEF, Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling. <https://www.sintef.no/en/publications/publication/?pubId=1267862>

Børhaug, K. (2006). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), s. 26–41.

<https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3).

Børhaug, K. & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen*.

Universitetsforlaget.

Dembra. (u.å.-a). *Bli en Dembra-skole*. Hentet 8. november 2023 fra

<https://www.dembra.no/no/bli-en-dembra-skole#Hva%20er%20en%20Dembra-skole?>

Dembra. (u.å.-b). Demokratiradaren. [figur med modifikasjon gjennomført av forfatter].

Dembra. <https://www.dembra.no/no/undervisningsopplegg/demokratiradar-hvordan-jobbe-med-demokrati-i-skolen>

Dewey, J. (1903). *Democracy in Education*. *Elementary School Teacher*, (4), 193–204.

Dewey, J. (2000). Demokrati i utdanning (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati*. Abstrakt forlag.

Economist Intelligence Unit (2024). *Democracy Index 2023. Age of conflict*. EIU.

Eikeland, H. & Jacobsen, T. (1989). *Fortid - nåtid - framtid: fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Tano.

Europarådet. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3 Guidance of implementation*. Strasbourg.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2) s. 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

Gleiss, M. S. S., & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

- Grøttå, S. (2023). «*Om elevane blir enige om å vere uenige, og likevel fungera i lag, det er jo kjempebra, det er jo det som er eit demokrati*». Ein kvalitativ casestudie av læraren og elevane sine erfaringar knytt til dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa». [Masteroppgave]. NLA Høgskolen i Bergen.
<https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/3094080/Sebastian%20Gr%c3%b8tt%c3%a5%20GLU%20samf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Habermas, J. (1995). *Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk* (E. O. Eriksen & A. Molander, Overs.). Oslo: Tano.
- Harjo, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap* [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70568>
- Haugsvær, K. (2006). *Skolen – demokratiets rugekasse eller giljotin? En studie av elevrådets medinnflytelse* [Masteroppgave]. Norsk Lærerakademi.
- Heldal, J. (2023). *Demokratisk medborgerskap: En pedagogisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000024206
- Iversen, I. L. (2014). *Uenighetsfellesskap Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L.E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jøsok, E., Davan, L. B., Tolgensbakk, I. & Kjøstvedt, A.G. (2023). *Ungdoms forståelse av politikk og demokrati i hverdagslivet. Ny kunnskap om demokratiopplæring og demokratierfaringer blant unge*. (Notat 7/23). NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3105594>
- Jøsok, E. & Kjøstvedt, A. G. (2023). Politisk mestringsstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. *Nordidactica- Journal of Humanities and Social Science Education* 13 (3), s. 109-130. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/25019/22249>

- Jøsok, E. & Tolgensbakk, I. (2022). *Helt ærlig. Effekter*. (Notat 2/22). NOVA/OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2986696/NOVA-notat-2-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjøstvedt, A. G., Seland, I., Jøsok, E. & Huang, L. (2023). *Politisk mestringstro i ungdomsskolen. Casestudie om demokrati- og medborgerskapsundervisning i fire norske ungdomsskoler* (NOVA Rapport;15/2023). NOVA/OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3105590>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Demokrati og medvirking*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020112307061
- Lenz, C. & Andersen, I. S. (2019, november). *Demokratilæring: om- gjennom- for*.
<https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/demokratilaering-om-gjennom-for#16eb74f2abd9>
- Lenz, C. & Andersen, I. S. (2023, 18. juli). *Demokratiforståelser og demokratilæring*.
<https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/demokratiforstaelser-og-demokratilaering>

- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34 (2), s. 104-123.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18918131.2016.1212691>
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlag.
- Madsen, C. & Munch, P. (2005). Indledning til en klassiker (J. Wrang, Overs.). I K. Krogh-Jespersen, C. Madsen & P. Munch (Red.), *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education*. ISSN 1611-9665. 17(3), s. 74-86. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70915/1/Math%25C3%25A9%2Band%2BEIstad%252C%2B2018.pdf>
- Mathé, N. E. H. (2021). Samfunnsfag og unges politiske engasjement. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s. 191-205). Universitetsforlaget.
- 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>
-
- Moos, L., Björk, G., & Johansson, O. (2013). Leadership for democracy. Moos, L (Red.), *In Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (s. 113-131). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_8
- Mouffe, C. (2015). *Om det politiske* (L. Holm-Hansen, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt i 2005)
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nilstun, K (2023, 22. august). Deliberasjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/deliberasjon>

NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4>

Onseid, H., Arnetsen, K., Udnes, E. & Salahude, M. (u.å). *Elevrådshåndboka - å organisere elevrådet & å medvirke*. (2 utg). Elevorganisasjonen. Hentet fra

<https://elev.no/elevradshandboka/>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

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-xmliui/handle/11250/2758996>

Solhaug, T., & Solbrekke, T. D. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 253–254.

Stenshorne, E. & Ballangrud, B. B. (2014). Ledelsens muligheter og utfordringer i skolen som demokratisk organisasjon. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlag.

Storstad, O, Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023, november). *The international Civic and Citizenship Study (ICCS) 2022. Ett steg frem og to tilbake Demokratiforståelse, holdninger og deltagelse blant norske ungdomsskoleelever*. (Rapport). NTNU samfunnsforskning AS.

<https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/NTNU+samf+IEA+rapport.pdf/26c71b01-f70f-a84a-460e-fea74f1a7aaf?t=1701161227179>

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

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. S. Heldal (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-30). Fagbokforlaget.

Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99-113.

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap*. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Sætra, E. & Stray, H, J. (2019-b), Hva vektlegges i demokratiundervisningen? [Tabell som viser fordeling av lærere og skoleledere sine svar på spørsmålet]. *Nordic journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Universitetet i Oslo, (2024). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. uio.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Universitetet i Sørøst-Norge. (2021). «Er du snitch er du ferdig». USN.no.

<https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/utdanningskvalitet-og-profesjonelt-handlingsrom-i-barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/er-du-snitch-er-du-ferdig>

Utdanningsdirektoratet, (2014, august). *Hva reguleres i et ordensreglement?*

Regelverkstolkninger.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/7-Hva-reguleres-i-et-ordensreglement/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 12 juni). *Læreplan i valgfaget demokrati i praksis*. (DIP01-01).

Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dip01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2024, 7 februar). *Anbefalinger om regulering av mobiler og*

smartklokker i skolen. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/anbefalinger-for-mobilbruk-og-smartklokker-i-skolen>

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Veiledning, grunnskoleskjema*. Grunnskolens

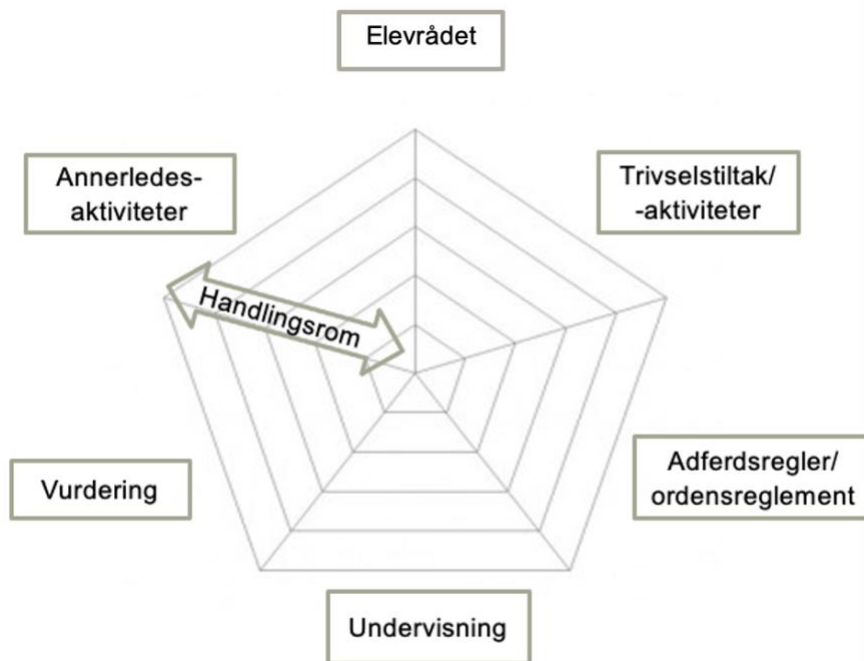
Informasjonssystem. (GSI). <https://gsi.udir.no/hjelp/skjema/121259/>

- Vaage, S. (2000). Innleiing. I S. Vaage (Red.), *Utdanning og demokrati*. Abstrakt forlag.
- Vesterdal, K, Risto, T, Klein, J, Bungum, B., & Storstad, O. (2024, 31 januar). *Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen* (Rapport bestilt av Utdanningsdirektoratet). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3126681/Etter%2BLK20%2BDemokrati%2Bog%2Bmedborgerskap%2Bi%2Bskolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vignes, E. L. (2023) *Demokratiopplæringen i samfunnsfag og det aktive demokratiske medborgerskapet En kvalitativ studie av samfunnsfaglærerers tanker og perspektiver rundt hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen Oslo. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/3091605/Erlend%20L%20Vignes%20GLU%20samf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wirak, Ø. (2023). *Hør på meg nå! En casebasert studie om elevers mulighet til demokratisk medvirkning i hverdagen* [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/3082345/5522%20Wirak%2C%20%20C3%98ystein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Øye, C. (2024). Forskningsetikk i praksis. Det som står på spill i kvalitativ samarbeidsforskning. I M, Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. (205-220). Cappelen Damm Akademisk.
- Aadland, E (2011). «Og eg ser på deg..» *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Universitetsforlaget

8 Vedlegg/Appendiks

Vedlegg 1, Demokratiradaren

Hentet fra Dembras nettsider (u.å.-b).



Vedlegg 2, informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Hvordan en skole jobber med demokrati i og utenfor klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en skole jobber med demokrati i og utenfor klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva eventuell deltakelse innebærer for deg.

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å gjennomføre en casestudie på en bestemt skole, nærmere bestemt [REDACTED]. Det som undersøkes er demokratipraksis ved denne skolen - i og utenfor klasserommet. Dette gjøres ved å intervju et utvalg lærere og minst en representant fra ledelsen om deres arbeide med demokrati på skolens ulike områder. De ulike områdene på skolen deles inn i følgende kategorier:

- Undervisning og vurdering
- Trivselstiltak og annerledesaktiviteter
- Atferdsregler/ordensreglement

Dette er interessant å se i sammenheng med innføringen av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» hvor skolen skal legge til rette for elevens læring (Opplæringsloven).

Prosjektet er i forbindelse med en masteroppgave innenfor lektorutdannelsen ved MF vitenskapelig høyskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er ansatt ved [REDACTED]

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mf vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre ett enkelt intervju hvor vi kommer til å snakke om hvordan skolen som helhet, og du, arbeider med demokrati både i og utenfor klasserommet. Samt din opplevelse av handlingsrom som lærer/ leder.

Dette intervjuet tar utgangspunkt i Dembras demokratiradar (se vedlegg 1).

Omfanget på intervjuet er om lag 40 minutt. Dette estimatet er hentet ut ifra pilotintervju som er gjennomført. Dersom du ønsker å se intervjuguiden på forhånd er det bare å ta kontakt.

Kort om personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern videre i dokumentet.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Intervjuet tas opp via Nettskjema-diktafon som øyeblikkelig krypterer intervjuet. Dette gjør at all informasjon som deles er kryptert og ~~passordbeskyttet~~.
- Deltakerne vil anonymiseres i størst mulig grad. De personopplysningene som eventuelt publiseres er for å kontekstualisere informasjonen som oppgis. Eksempelvis om vedkommende er lærer eller ansatt i ledelsen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene blir anonymisert når prosjektet er avsluttet/ oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent ved MF vitenskapelig høyskole, [redacted]
- Veileder Claudia Lenz (e-post: claudia.lenz@mf.no, tlf: 22590629)
- MF vitenskapelige høyskoles personvernombud: Berit Widerø Hillestad (e-post: personvern@mf.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

[redacted] Masterstudent ved MF vitenskapelig høyskole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «hvordan en skole jobber med demokrati i og utenfor klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju hvor samtalen blir tatt opp via den appen nettskjema som krypterer all informasjon
- å delta i intervju hvor forsker noterer underveis i intervjuet
- at opplysninger om deg kan behandles frem til prosjektslutt 15.05.2024.

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 3, intervjuguide med utgangspunkt i Demokratiradaren

Intervjuguide med utgangspunkt i demokratiradaren

Del 1, oppstart

Første fase (kort om prosjektet):

- Uttrykke takknemlighet
- Presentere prosjektet kort
- Kort om personvern og personopplysninger – hvordan sørge for anonymisering.

Andre fase (oppvarmingsspørsmål og kontekstualisering):

- Hva heter du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer, og her på skolen?
- Hva er fagbakgrunnen din?
- Hva liker du med å være lærer?

Del 2, begrepsavklaring: demokrati og medborgerskap

Det finnes ulike forståelser av hva demokrati og medborgerskap er/betyr i samfunnet og i skolen.

Spørsmål til samtlige ansatte:

- Hva legger du i begrepet demokrati (i skolen)?
- Hva legger du i begrepet medborgerskap (i skolen)?

Del 3, demokratiradar: Hvordan jobbe med demokrati (og medborgerskap) i skolen?

(spørsmål til refleksjon, område for område)

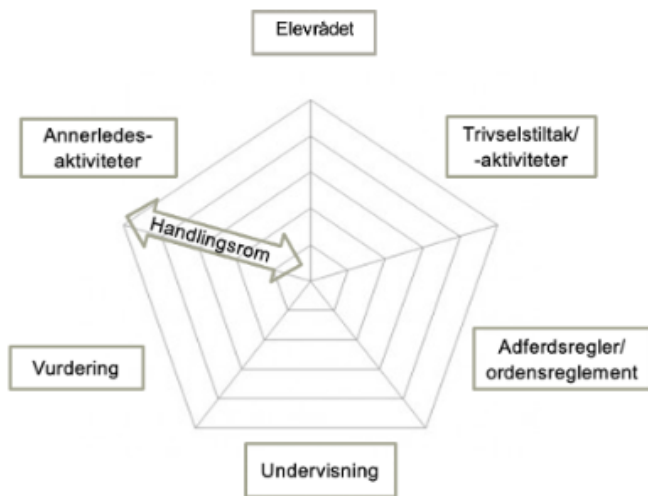
Innledende informasjon:

Demokratiradaren er hentet fra [Dembras nettsider](#) (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Denne kategoriserer ulike områder av skolens virksomheter i 6 felt.

Disse feltene skal brukes som utgangspunkt i refleksjoner rundt hvordan demokratilæringen kan utspille seg.

Hvis seks kategorier blir for omfattende er det mulig med en tre/firedeling:

- Skolens elevråd (eventuelt som en del av trivselstiltak og annerledesaktiviteter)
- Trivselstiltak og annerledesaktiviteter: utstyr og utforming av klasserom, aktiviteter utenom undervisningen)
- Atferdsregler/ Ordensreglement og praktisering av reglement
- Undervisning og vurdering: elevers medvirkning i undervisning og vurdering, læreres handlingsrom, lærerens konkrete tiltak for undervisning om, gjennom og for demokrati. [osy](#)



Annerledesaktiviteter defineres det som foregår utenom undervisningen.

Spørsmål som tar for seg felt for felt.

Skolens demokratipraksis:

1. Hvordan jobber skolen med demokrati på dette området/feltet (trekk også inn egen demokratipraksis)?

Spesifiseringer/ tilpasninger:

- Innenfor feltet «Atferds og ordensreglement»: bruk håndteringen av mobil som en case å ta utgangspunkt i.
- *Tilpasning til skoleledelsen* innenfor feltet «undervisning og vurdering»: hvordan leder du arbeidet med demokrati i undervisning og vurdering?

1b Er det noen områder hvor du tenker det er behov for radikale endringer kontra videre utvikling?

- Hvis ja, hvorfor og hvordan? (husk ikke lov å snakke om tredjepart)
- Hvis nei, hvorfor?

1c (Rangeringsoppgave, tid og kraft som nøkkelord) Hvilke av feltene ville du tatt tak i hvis du måtte prioritere?

Handlingsrom i egen praksis:

2. Hva er lærere/ ledelsens handlingsrom på dette området?

2b oppfølgingsspørsmål (lærere om ledelsen og visa versa):

Tror du lærere/ledelsen vil være enig i din beskrivelse av handlingsrom?

Stikkordene er til hjelp for å stille oppfølgingsspørsmål til de ansatte når de snakker om handlingsrom på de ulike områdene.

- **Forutsetninger**- hva må være på plass for å ha større handlingsrom? (klassemiljø ol)
- **Hindringer** - hva kan være hindringer i læreren/ledelsens handlingsrom?

- **Risiko** - hvilken risiko kan ulike grep føre med seg. Eksempelvis stor grad av handlingsrom for elevene? For lite handlingsrom for elevene?
- **Muligheter**- hvilke muligheter kommer med dette?

Hvis demokrati og medborgerskap tematiseres når hele skolen er samlet:

- Hva er viktig for deg når skolens ansatte samles for å diskutere skolepraksis (knyttet til demokrati og medborgerskap?)
(vektlegge profesjonsfelleskap/ felles profesjonsspråk? Spennende å se om ledelsen og lærere har noe lignende tanker)
- Hvordan legger dere opp til diskusjon rundt ~~DEMBRA~~ temaene i lærerkollegiet?

Mulige spørsmål knyttet opp til ~~Dembra~~, som ligger litt i bakgrunnen

Til ledelse og lærere:

- På hvilke måter opplever du at skolepraksisen deres blir påvirket av å være en ~~Dembra~~ skole?
- ~~Dembra~~ har vært inne hos dere to ganger, hvis jeg har forstått riktig, hvordan følger dere opp dette?

Vedlegg 4, kvittering fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
822203

Vurderingstype
Automatisk

Dato
09.11.2023

Tittel

Demokrati i og utenfor klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig

Claudla Lenz

Student

Prosjektperiode

15.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydlig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.