



NLA
Høgskolen

Masteroppgave om elevrådsarbeid

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer knyttet til elevrådsarbeid

Andreas Gilje

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag ved
NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

E-post: andgilje@hotmail.com

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke problemstillingen «Hvilke erfaringer har elever med elevrådet som en arena for demokratiopplæring i skolen?». Bakgrunnen for denne studien er knyttet til *Kunnskapsløftet 2020* sin vektlegging av demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Oppgaven er en kvalitativ case-studie som undersøker elevenes erfaringer på en skole. Datamaterialet er samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer med elever som har elevrådserfaring, samt elever uten erfaring fra elevrådet. Intervjuene tar utgangspunkt i deltakernes erfaringer med elevrådet knyttet til kategoriene innflytelse, organisering, frihet og status.

Funnene fra datamaterialet tyder på at elevene er generelt sett positive til elevrådsarbeidet. Elevrådsrepresentantene opplever også at de har et godt forhold til ledelsen. Slik som i Kjetil Børhaugs (2008) studie, argumenteres det også i denne oppgaven for at elevrådet kan sammenlignes med et pseudodemokrati, men det virker som elevene synes det er greit. Videre indikerer funnene at kommunikasjonen mellom elevrådet og elever uten erfaring er noe begrenset. Elevene opplever at elevrådet er lite synlig på skolen. Elevrådsrepresentantene ønsker å være mer fremtredende på skolen, og det ser ut til at elevene uten erfaring ønsker å vite mer av hva elevrådet arbeider med. Dermed argumenteres det for et behov for å øke kommunikasjonen mellom elevene og elevrådet, slik at de spiller på samme lag. Et siste funn som kommer frem i oppgaven er at skolen, gjennom sosialisering, kan påvirke elevenes evne til å ikke tenke kritisk til elevrådet. Det argumenteres for at hvis skolen og lærerne alltid fremstiller elevrådet og demokratiet positivt, kan dette påvirke elevenes evne til å tenke kritisk til demokratiet og elevrådet.

Abstract

The purpose of this master`s thesis is to investigate the research question «What experiences do students have with the student council as a platform for democracy education in schools?». The background for the study is related to the emphasis on democracy and participation in *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The thesis is a qualitative case study that examines students `experiences at a school. The data is collected through focus group interviews with students who have experience with the student council, as well as students without experience. The interviews focus on the participants `experiences with the student council in relation to the categories of organization, influence, freedom, and status.

Results from the data suggest that students are generally positive about the work of the student`s council. The student`s council representatives also perceive having good relationship with the school administration. Similar to Kjetil Børhaug`s (2008) study, this thesis argues that the student council can compare to a pseudo democracy, but it seems that the students find this acceptable. Furthermore, the results indicate that communication between the student`s council and students without experience is somewhat limited. Students perceive the student council as being less visible in the school. Student council representatives wish to have more prominent presence in the school, and it appears that students without experience want to know more about the student council`s activities. Therefore, there is an argument for the need to increase communication between the students and the student council, so that they can work on the same team. A final result that emerges in the thesis is that the school, through socialization, can influence students `critical thinking towards the student council. It is argued that if the school and teachers always portray the student council and the democracy positively, this can affect students` ability to think critically about democracy and the student council.

Forord

Fem års lektorutdannelse ved NLA Høgskolen nærmer seg slutten, og jeg ser tilbake på tiden med takknemlighet. Gjennom årene har jeg utviklet meg både faglig og personlig, som har gjort meg tryggere og mer reflektert i møte med arbeidslivet.

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men samtidig svært givende prosess. Det har vært en reise preget av utforsking, læring og personlig vekst. Jeg vil takke alle som har bidratt til at denne oppgaven har blitt en realitet.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Julie Ødegaard Borge. Jeg er svært takknemlig for de konstruktive tilbakemeldingene, verdifulle rådene og det engasjementet du har vist for oppgaven min gjennom hele masterperioden. Det har vært til stor hjelp i arbeidet.

Videre vil jeg takke elevene som deltok i studien. Takk for at dere delte deres erfaringer med meg i intervjuene. Jeg vil også takke Raftostiftelsen for samarbeid i prosessen rundt oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kompis Johannes for korrekturlesing.

Nå ser jeg fram til å begynne mitt arbeid som lærer, og å anvende den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom disse årene.

Andreas Gilje

Bergen, mai 2023

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Demokrati i læreplanen	1
1.2 Elevråd som demokratisk organ i skolen.....	2
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens videre struktur.....	4
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Demokratisyn.....	5
2.1.1 Pseudodemokrati.....	6
2.1.2 Demokratikritikk i skolen	7
2.2 Tidligere forskning	8
2.2.1 Makt og innflytelse	9
2.2.2 Organisering.....	11
2.2.3 Frihet.....	12
2.2.4 Status.....	12
3. Metode.....	15
3.1 Kvalitativ metode: valg av fokusgruppeintervju	15
3.1.1 Intervju med elever	16
3.2 Utvalg: Valg av case.....	17
3.2.1 Utvalg.....	17
3.2.2 Semi-strukturert intervju og intervjuguide.....	19
3.3 Analyse av datamateriale.....	19
3.3.1 Transkribering.....	19
3.3.2 Eksempel på koding	20
3.4 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger	21
3.4.1 Validitet.....	22
3.4.2 Reliabilitet.....	23
4. Analyse.....	25
4.1 Innflytelse	25
4.2 Organisering	27
4.3 Frihet.....	29
4.4 Status	31
4.4.1 Rekruttering av elevrådsrepresentanter.....	31
4.4.2 Synligheten til elevrådet	32
5. Diskusjon av funn.....	37

5.1 Elevråd i lys av demokratisyn og demokratiske verdier.....	37
5.2 Utfordringer knyttet til kommunikasjonen mellom elevrådet og elevgruppen	40
5.3 Elevenes kritiske vurdering av demokratiet	44
6. Avslutning	47
6.1 Svar på problemstillingen	48
6.2 Videre forskning	48
7. Litteraturliste	49
8. Vedlegg	53
Vedlegg 1: Intervjuguide	53
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	55
Vedlegg 3: Kvittering fra Sikt	56

1. Innledning

1.1 Demokrati i læreplanen

Demokratiet er et meget sentralt begrep innenfor skoleopplæring. I LK20 er demokrati definert som et av tre tverrfaglige tema i læreplanens overordnede del. I tillegg er demokrati og medborgerskap en av fem kjerneelement. Dette vil si at demokrati og medborgerskap er noe elevene må lære og mestre for å bruke faget (Solhaug, 2020, s. 23). «Elevane skal (...) få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av dette kan man si at demokrati har fått en stor plass i kunnskapsløfte LK20

I kapittel 2 i NOU 2015 for den nye læreplanen ligger kompetanse for fremtidens skole. I delkapittelet 5.2 er det et eget kompetanseområde som handler om demokrati. Her kommer det frem at demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i felleskap. Disse utfordringene kan for eksempel handle om klimaendringer eller konfliktnivået i verden. Dette viser et behov for sosial ansvarlighet og samarbeid om felles løsninger som fungerer på den globale skala (NOU 2015: 8, s. 19-20). Demokratisk kompetanse handler ikke bare om demokratiet som et politisk system eller om politiske prosesser. Det handler også om demokratisk medborgerskap. Det vil si å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper. I tillegg til å fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier. Det er viktig å ta vare på mangfoldet med hjelp av samhold og forståelse, og å kunne ytre mening og synspunkt på en respektfull måte. I tillegg er det viktig å lytte og vise respekt for andre synspunkter (NOU 2015: 8, s. 19-20). For at dette skal fungere i praksis må en ha gode holdninger, og dette krever gjensidig forpliktelse mellom mennesker. Et siste sentralt element innenfor demokratisk kompetanse er deltakelse og medvirkning. Skolen skal legge til rette for erfaring rundt disse evnene, både i det daglige arbeidet, men også ved deltakelse i representative organer. Dette innebærer for eksempel å kunne lede diskusjoner der alle blir hørt, og å komme frem til felles enighet og kompromisser (NOU 2015: 8, s. 20).

Demokratiet blir også fremhevet i den nye generelle delen av læreplanen. Her står det «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette følges videre opp med «oppslutning om demokratiske verdier» og «erfare demokratisk praksis» i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Solhaug (2020, s. 22) er ikke dette noe nytt, men det forplikter skolen på området som elevråd og elevmedvirkning. Elevrådet skal være et organ for å fremme elevenes stemme og

synspunkter i skolen. Det gir elever mulighet til å delta i beslutningsprosesser som påvirker deres hverdag og læringsmiljø. Formålet med elevrådet er å skape en mer inkluderende og demokratisk skole, der elever føler at de har en stemme og at deres meninger blir hørt.

Elevrådet skal også være en plattform for elever til å utforske og utøve demokratiske verdier, lære om beslutningsprosesser og bli mer selvstendig og ansvarlige. Dette er noen av mange læringsmål elevene skal tilegne seg ved hjelp av å erfare elevrådet (Solhaug, 2020, s. 23).

Demokratiforståelse og deltakelse er særlig fremtredende i samfunnsfagene, hvor tematikken er utpekt som en del av fagets kjerne (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanen for samfunnsfag (SAF01-04) står det som følger «Elevene skal forstå (...) muligheten mennesker har hatt til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn» videre står det «Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnsfagenes kjerne sammenfaller med elevrådets formål, og demokratiopplæringen i samfunnsfag kan derfor tilknyttes til elevrådsinstitusjonen.

1.2 Elevråd som demokratisk organ i skolen

Elevrådet er et elevbestemt styre som skal representere medelevene i møte med skoleledelsen. Ifølge Opplæringsloven skal hver klasse ha en tillitsvalgt som skal bli valgt demokratisk (Opplæringsloven, 1998). Disse tillitsvalgte skal danne seg et styre som skal arbeide for elevenes interesse i skolehverdagen og fremme et godt læringsmiljø. Enhver norsk grunnskole er lovpålagt å ha et elevråd (Opplæringsloven, 1998, §§ 11-2 og 11-6). Elevrådet skal gi elevene mulighet til å medvirke gjennom et formalisert elevdemokrati (Børhaug, 2008). De første forsøkene på elevråd i Norge ble gjennomført i mellomkrigstiden (Hæriede, 1972). I etterkrigstiden ble elevrådet innført som en fast ordning i ulike skoleslag (Børhaug, 2008). I læreplanen som kom i 1997 (L97) var elevrådsarbeid regulert, med en egen læreplan på linje med ulike fag. Læreplanen hadde ulike kompetansemål som dreide seg om samarbeid, argumentering, se en sak fra flere sider, skille sak fra person og at når de ikke er råd til å nå en løsning, må en finne et kompromiss (Børhaug & Dahle, 2023, s. 2). Hensikten med elevrådet var at de skulle være et organ der de skulle delta i planarbeidet på skolen, og ta opp saker med skoleledelsen og kommunen. Hvor mye makt elevrådet skulle ha har ikke vært definert i læreplanen. Kunnskapsløftet (LK06) hadde klasse og elevrådsarbeid 71 skoletimer på 8 – 10.trinn, men ellers var elevrådet mindre definert enn i L97 (Børhaug & Dahle, 2023, s. 2). Hensikten med elevrådet opp gjennom var at det skulle være en arena for demokratiopplæring

i skolen. Elevrådet skulle være et representasjonsdemokrati der elever kan være med å bidra til medvirkning på skolen (Børhaug & Dahle, 2023, s. 2).

Gjennom historien er det tenkt at elevrådet skal være en arena der elevene lærer å utvikle demokratisk kompetansen. Elevrådsarbeidet skal gi en formsak av demokratisk deltakelse gjennom diskusjon, argumentasjon og valg (Homana, 2018, s. 43). Hvis dette skal være tilfelle må elevrådet identifiseres med tre formål. For det første må elevrådet arbeide for selve læringsmiljøet ved skolen. Videre skal de arbeide for elevenes interesser og trivsel. Det siste formålet er at elevrådet skal praktisere demokratisk deltakelse ved skolen. Dette kommer også frem i rapporten til Buland og Bungum (2009) som hevder at elevrådet har to formål. Først skal elevene få mulighet til å medvirke i saker som omhandler deres hverdag, inkludert arbeid for læringsmiljøet. Punkt to handler om å gi elevene grunnleggende ferdigheter for demokratisk deltakelse i samfunnet.

Nå er det gjort rede for ulike formål med elevrådet og hva elevrådet skal bidra med. Videre blir spørsmålet hva som må til, eller hvilke kriterier forutsetter at elevrådet skal fungere som et demokratisk organ. I følge Børhaug (2006, s. 27) er det minst to kriterier som må ligge til grunn for at et elevråd skal fungere som et demokratisk organ. Det første formålet er noe av det samme som Buland og Bungum (2009) trekker frem, og handler om at elevrådet må bli inkludert i viktige saker som omhandler eller påvirker deres interesse eller hverdag. For det andre må det ligge tydelige regler for deltakelse slik at stemmene til elevene blir hørt. Solhaug og Børhaug (2012, s. 112) har også fremstilt lignende kriterier. Her trekker de frem skillet mellom bredde, dybde og omfang av demokratiet. Bredden vil si at det er mange deltakere i demokratiet. Dybden handler om opplyste valg og diskusjon. Omfanget vil si at sakene har en betydning. De trekker frem at det må være fastsatte regler som sikrer medvirkning, slik at ledelsen ikke kontrollerer innflytelsen.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Mye av den tidligere forskningen på elevråd har vært lærer- og rektorbasert. Jeg var nysgjerrig på hvordan elevene selv erfarte elevrådet. Det er jo de som direkte blir berørt av elevrådets arbeid. Solhaug og Børhaug viser til hvordan demokratididaktiske forfattere, som Gutmann (1999) fremhever at demokratiske erfaringer i skolen er vel så viktig som undervisningsinnholdet (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 108). Det vil si at det elevene erfarer av demokratisk praksis, er vel så viktig som hva de lærer av demokratiteori og demokratiforståelse. I lys av dette har jeg utarbeidet problemstillingen

«Hvilke erfaringer har elever med elevråd som en arena for demokratiopplæring i skolen?».

Datainnsamlingen er gjort både med elever som har erfaring med elevråd, men også elever som ikke har det. Problemstillingen skal besvares i oppgavens avsluttende del.

1.4 Oppgavens videre struktur

Oppgaven består av fire hovedkapitler som igjen er delt inn i flere delkapitler. I det første kapitlet tar jeg for meg et teoretisk utgangspunkt. Her blir det presentert hva tidligere forskning og teoretlitteratur sier om elevrådet og demokratiet. Med tanke på problemstillingen blir det relevant å se på hva demokratisk opplæring innebærer, og reflektere over hvilket demokratisyn som kommer frem i skolen og elevrådet. I lys av Buland- og Bungums (2009) ti kriterier for et velfungerende elevråd, har jeg tenkt å undersøke elevenes erfaringer med begrepene innflytelse, organisering, frihet og status. I det andre kapitlet greier jeg ut om hvordan jeg har samlet inn datamaterialet. Da skal jeg begrunne for valg av metode og gjøre rede for ulike etiske betraktninger jeg har tatt hensyn til. I det tredje kapitlet kommer analysedelen. Her blir det presenter hva som kommer frem i datamaterialet. Dette skal videre drøftes i det fjerde kapitlet i lys av utvalgt teori. Her skal jeg også presentere aktuelle funn i oppgaven min. Til slutt skal jeg svare på problemstillingen i oppgaven.

2. Teoretisk rammeverk

Teorikapittelet utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Den gir en sammenhengende forståelse av det teoretiske grunnlaget som forskningen er basert på. Videre skal den benyttes til å analysere og drøfte det innsamlede kvalitative datamaterialet. Teorikapittelet består av to delkapitler. I det første delkapittelet vil jeg redegjøre for hva demokrati er, og legge frem ulike demokratisyn. Videre skal jeg se på hva et pseudodemokrati er, og trekke frem hvorfor Kjetil Børhaug (2008) sammenligner elevrådet med et slikt demokratisyn. Avslutningsvis vil jeg se på hvordan skolen fronter demokratiet og kritisk tenkning. I det neste delkapittelet vil jeg se på hva tidligere forskning sier om forskningsfeltet. Ettersom at denne studien baseres på elevrådsarbeid og demokratiopplæring, vil det være naturlig å se på hvordan et velfungerende elevrådsarbeid kan se ut. I lys av Buland og Bungums (2009) ti kriterier for et velfungerende elevrådsarbeid, skal jeg redegjøre for begrepene innflytelse, organisering, frihet og status.

2.1 Demokratisyn

For at jeg i denne oppgaven skal si noe om hvorvidt elevrådet er en god arena for demokratiopplæring, må jeg først og fremst redegjøre for hva som menes med begrepet demokrati, og hvilke kriterier jeg vil legge til grunn for vurderingen. Demokrati er et svært og omfattende begrep med mange ulike syn og innfallsvinkler. Det er politisk enighet om at demokratisk opplæring er et viktig mål ved utdanningen, men det er stor variasjon i synet på hva demokrati er og bør være. Demokratibegrepet er dynamisk og vil endres på bakgrunn av prosesser som samfunnets utvikling og bevegelse (Davies, 1999, s. 134). På den ene siden kan en se demokratiet som en styreform og organisering av samfunnet. Her vil borgerne få grunnleggende rettigheter og goder som følge av statsborgerskap. På en annen side er ikke demokratiet et avgrenset institusjonelt system. Det er også et sosialt konstruert fenomen (Biseth, 2014, s. 27).

Til og med i dag er det forskjellige forståelser av hva demokratiet er og bør være som står i strid med hverandre. Diskusjonen om individets rettigheter og plikter står ofte sentralt i denne sammenheng. I tillegg stilles det spørsmål om hvilken rolle staten skal ha. Idealtypiske demokratiforståelser tar for seg slike spørsmål. Et veldig omdiskutert skille er mellom representativt og liberale demokratiforståelse. I en representativ forståelse er det stort fokus på individets ansvar og plikt til å bidra for fellesskapet, mens i en liberal forståelse er det fokus på individets rettigheter. Det er staten som har ansvar overfor enkeltmenneske (Stray, 2011, s. 28). De to forståelse blir ofte sett på som ytterpunkter med tanke på ansvarsforholdet mellom

individ og stat. Jürgen Habermas (1995) forslår et mellompunkt mellom demokratiforståelsene. Denne forståelsen er en normativ forståelse kalt deliberativt demokrati. Ifølge Habermas fokuserer det representative på fellesskapet og fornuftens rolle i politikken, men forutsetter en kollektiv identitet som er vanskelig å oppnå i store mangfoldige samfunn. På en annen side mener han at liberale demokratiet legger mye vekt på individets negative rettigheter og nedvurderer fellesskapets betydning. Det deliberative demokratiet forsøker å forene det beste fra begge synspunkter ved å sette herrefri dialog, der alle synspunkter blir presenter og vurdert i sentrum for politikken (Habermas, 1995, s. 52). Målet med deliberasjon er at politiske meninger kan utvikles gjennom en fri dialog uten bruk av makt. På denne måten skal deliberasjon oppnå et resultat som kan aksepteres, og som er det beste for helheten (Børhaug, 2008, s. 51).

En annen måte å se på demokratiet på er gjennom fire ulike fortolkningsnivåer. Disse nivåene er demokratier som styreform, demokratiet som rettigheter, demokratiet som aktiv deltakelse og demokratiet som felles verdigrunnlag (Østerud, Engelstad & Stelle i Stray, 2014, s. 654). De to første nivåene som går på styreform og rettigheter regnes som sentrale aspekter i statsvitenskapelig forskning, og inngår i det representative demokratiet. Her vektlegges stemmerett og representasjon i staten gjennom politisk preferanse (Stray, 2014, s. 654). De to sistnevnte nivåene, som handler om aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag, er sentralt innenfor det som kalles deltakerdemokrati (Stray, 2011, s. 27). Dette vil være en mer pedagogisk tilnærming til begrepet, siden demokratiet ikke bare forstås som plikter og rettigheter, men også stiller krav til deltakelse. Stray (2011, s. 27) trekker frem at det er behov for å utvikle felles verdier som kan bidra til å løse utfordringer med demokratisk virkemidler. Dermed vil deltakerdemokratiet skille seg bort fra det representative demokratiet fordi de fleste former for deltakelse inngår i demokratiet.

Skolen har som formål å ivareta begge målene i opplæringen. Ifølge Stray (2014, s. 651) er skolens mandat om grunnleggende ferdigheter for deltakelse i samfunnet og opplæring som styrker demokratiet gjennom aktiv deltakelse uatskillelige. I praksis vil si at det vil være vanskelig å skille dem fra hverandre.

2.1.1 Pseudodemokrati

Som nevnt har demokratiet mange ulike former og teorier, som handler om hvordan demokratiet blir praktisert. De ulike teorier har den samme bakgrunnen, men de tilbyr ulike forståelse av demokratisk deltakelse, motivasjon for demokratiet og hvilken rolle det skal spille i det politiske system (Børhaug, 2008). De mest kjente forståelse er som nevnt

representativ forståelse, liberal forståelse og deliberative forståelse. Spørsmålet blir da hvor elevrådet skal settes inn. Kjetil Børhaug (2008) argumenterer for at elevrådet ikke er særlig demokratisk. Han påpeker at elevrådets rolle i avgjørelsesprosesser på skolen er regulert av faste prosedyrer som primært er administrative rutiner. I hans studie kommer det frem at elevrådet må søke om tillatelse fra ledelsen for å igangsette ulike prosedyre. Selv om søknads- og gjennomføringsprosedyrene kan være lærerike for elevene, er de ikke egentlig demokratiske (Børhaug, 2008).

Børhaug hevder at prosedyrene for innspill fra elevene ikke samsvarer med deliberativt demokrati, der alle deltakere i diskusjonen har like stor innflytelse (Børhaug, 2008). Dermed kan innspills prosedyrene anses som et eksempel på det Carol Pateman (1970) kaller pseudodemokrati. Dette var et begrep som ble lansert for å beskrive situasjonen der reell innflytelse manglet. Pateman studerte demokratiske prosesser på arbeidsplassen og kom frem til at medvirkning ofte innebar å informere de ansatte i etterkant av beslutningen (Pateman, 1970). Hun kom dermed frem til at dette var et pseudodemokrati som handler om at innflytelsen og medvirkningen ikke er reell (Solhaug, 2020, s. 226). Pseudodemokrati har ofte en illusjon om frihet og åpenhet, men i realiteten er de kontrollerte av en liten krets med makthavere. Befolkningens stemme blir ignorert, og politiske beslutninger blir gjort uten hensyn til deres ønsker eller behov. Med utgangspunkt i dette argumenterer Børhaug for at elevrådet kan defineres under denne formen for demokrati. Han begrunner det med at elevrådet bare har så mye innflytelse som ledelsen tilbyr dem. I bunn og grunn er det ledelsen som styrer, men elevrådet kan komme med sine synspunkter i ulike saker (Børhaug, 2008).

2.1.2 Demokratikritikk i skolen

Nåværende læreplaner krever at skoler oppdrar borgere med en kritisk tilnærming til samfunnet. Dette innebærer at ulike skolefag, spesielt samfunnsfag, gir diskurser om samfunnsspørsmål som tillater ulike synspunkter og kritisk vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hvordan legger skolen til rette for kritisk tenking? Og blir det lagt til rette for et kritisk syn til demokratiet? Børhaug (2014) har gjort en studie hvor han sammenligner ulike pensumbøker i samfunnsfag på videregående skoler. Målet er å se på hvordan de ulike bøkene legger til rette for kritisk tenking rundt demokratiet. I studien finner Børhaug ut at det er veldig lite negativ kritikk mot det norske demokratiet. Det norske demokratiet blir frontet som «vårt demokrati», og det kan oppfattes som selve fasiten av alle styreformer (Børhaug, 2014, s. 439). Det som blir kritisert er det som ikke støtter det norske politiske system. Pensumbøkene er mer kritiske til de gruppene som ikke stemmer ved valg,

de som ikke er positive til et multikulturelt samfunn og de som ikke tar hensyn til miljøvennlige perspektiver i betraktning (Børhaug, 2014, s. 440). Børhaug hevder dermed at pensumbøkene ikke er helt åpne for kritisk tenking. Den kritiske tenkingen blir heller tilrettelagt og ledet i noen spesifikke retninger. Det blir ledet bort fra det norske system, og det blir heller kritisk pekt på andre internasjonale demokratier og enkeltgrupper i Norge (Børhaug, 2014, s. 441). Med en slik tilrettelegging av kritisk tenking rundt det norske demokratiet, kan dette føre til at elever ikke evner å tenke kritisk rundt tematikken. Dette kan føre til at elever tenker at det norske demokratiet er selve «fasiten» og ikke kan kritiseres.

I en tidligere studie har også Børhaug og Christophersen (2012) funnet mye av det samme som Børhaug (2014). I deres studie kom de også frem til at lærebøker i samfunnsfag fremstiller demokratiet som det ideelle. De fant også ut at lærebøkene i liten grad problematiserer samfunnsforhold, og at særlig Norge blir fremstilt som entydig. Ofte når samfunnsforholdene blir problematisert, blir norske tilstander satt opp mot og sammenlignet med andre land. Og da vil Norge bli fremstilt som det positive, og de ser på hvor langt andre tilstander er fra det norske (Børhaug & Christophersen, 2012). Lorentzen og Røthing (2017) har også gjort en lærebokanalyse der de drøfter hvordan demokratiet adresseres i lærebøker for historie og samfunnskunnskap for ungdomstrinnet. Slik som i Børhaugs studier prøver også de å undersøke i hvilken grad demokratiet og kritisk tenkning knyttes sammen. I deres analyse kommer de frem til at lærebøkene bidrar i hovedsak til å gi elevene kunnskap om demokratiet. Bøkene har begrenset fokus på sammenhengen mellom demokrati og kritisk tenkning (Lorentzen & Røthing, 2017). De inviterer heller ikke til refleksjon rundt normer og maktforhold i dagens mangfoldige samfunn. Lorentzen og Røthing argumenterer for at skolens lærebøker ikke i tilstrekkelig grad bidrar til at elevene utvikler den kritiske kompetansen de trenger i dagens komplekse samfunn (Lorentzen & Røthing, 2017).

Alle tre lærebokanalysene kommer frem til at demokratiet, og spesielt det norske blir i særlig liten grad problematisert. Det er lite sammenheng mellom kritisk tenkning og demokratisk praksis. Med dette utgangspunktet blir det dermed avgjørende at lærere har kompetanse til å kunne trekke disse linjene og se disse områdene i sammenheng. Dette blir for å sikre at elevene introduseres for en bredere demokratiforståelse enn hva flere av dagens lærebøker legger til rette for (Lorentzen & Røthing, 2017).

2.2 Tidligere forskning

I dette delkapitlet skal jeg trekke frem hva tidligere forskning sier om elevrådets funksjonalitet og innflytelse på skolen. Jeg er interessert i å finne ut hvordan elevene erfarer

elevrådet som en arena for demokratiopplæring på skolen. Dermed blir det naturlig å se på hvordan elevrådet blir praktisert, og hva tidligere forskning sier om feltet. Men hva innebærer det at elevrådet er velfungerende? Buland & Bungum (2009) har utarbeidet 10 råd på hva det vil si å ha et velfungerende elevråd. De har tatt utgangspunkt i målsettingene til Opplæringsloven (1998) og Elevorganisasjonens (2020) egne råd til et godt elevrådsarbeid, og kom dermed frem til disse rådene:

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

Dette mener Buland & Bungum er et godt utgangspunkt for å analysere og vurdere elevrådenes funksjonalitet og arbeidsmåte (Buland & Bungum, 2009, s. 5-6). Utfra disse kriteriene vil jeg gå nærmere inn på fire hovedområder. Disse områdene er innflytelse, organisering, frihet og stauts. Videre i dette delkapittelet skal jeg trekke frem hva tidligere forskning sier om disse områdene knyttet til elevråd.

2.2.1 Makt og innflytelse

Innflytelse er et begrep som henger veldig tett opp mot begrepet makt. Dermed blir det naturlig å se på hva makt er, og hva tidligere forskning sier om makt. Makt eksisterer i alle mulige møter mellom mennesker, men makta kan komme i mange forskjellige former (Rønning & Lesjø, 2014). I pensumboken fokus for samfunnsfag i videregående skole defineres begrep makt slik: «Makt dreier seg om å være i stand til å få andre til å handle annerledes enn de ville ha gjort om de fikk bestemme selv» (Solhaug, 2020, s. 68). Robert Dahl har også en lignende definisjon på begrepet «A har makt over B dersom A får B til å gjøre noe som B ikke ville gjort uten As innflytelse» (Rønning & Lisjø, 2014, s. 28). Utfra disse definisjonene kan en si at makt handler om å overbevise eller tvinge at annet medmenneske eller gruppe til å handle utfra egne interesser. Solhaug (2020, s. 68) mener at

det er tre viktige aspekter ved disse definisjonene. For det første har de involverte en tanke om det de holder på med. For det andre handler dette om en interaksjon mellom mennesker der det enten handler om å få den andre til å gjøre noe bestemt, eller i en demokratisk sammenheng, å påvirke utfallet i en beslutning. Det siste Solhaug trekker frem handler om hvilke maktmidler som blir tatt i bruk.

Videre skal jeg se på hvor mye makt elevrådet har i skolen. I studien til Børhaug omtalte en rektor makten til elevrådet slik «Mi erfaring er at viss du har eit objektivt argument så forstår dei at «ja det må vera slik». Dei aksepterer det. Dei kan vera usamde men dei aksepterer det. Eg føler at elevrådet har vore veldig ryddige slik» (Børhaug, 2008). Utfra denne uttalelsen kan ikke elevrådet «stemme imot» om de er uenige. De må rett og slett gi seg, selv om de er uenige. Elevrådet har ikke noen absolutt rett til å fremme sin interesse eller telles med i en felles deliberasjon. Skoleledelsen kunne gi en slik rett, men denne retten fikk dem bare hvis skoleledelsen var villig til å gi dem det.

Maktbalansen mellom elevrådet og skoleledelsen blir ikke regulert av demokratiske prosedyrer, som i pluralistisk, deliberativt, deltakelsesdemokratisk perspektiv. Likevel blir det klart regulert av stabile regler og normer på et formelt nivå (Børhaug, 2008). Det formelle nivået kommer frem i Opplæringsloven (1998) og alminnelige retningslinjer for elevråd. Ifølge Solhaug er dette viktig for at skoler ikke går lenger enn det de må. Ved å ha regler for hva alle lærere skal foreta seg med klassene, blir det mer meningsfullt å snakke om et skolemedborgerskap, som den formelle rammen om elevers rettigheter og muligheter for å få innflytelse på hverdagen sin (Solhaug, 2020, s. 224). Men disse normene og reglene er ikke helt demokratiske. For det første hadde elevrådet tilgang til søknadsprosedyrer. Elevrådet fikk altså lov til å søke om lov til å sette i gang aktiviteter. For det andre var skoleledelse-elevråd regulert av en iverksettingsprosedyre der skoleledelsen kunne avgjøre at elevrådet skulle ha ansvaret for utførelsen av praktiske oppgaver. For det tredje ble det utviklet en innspillingsprosedyre der elevrådet ble invitert til å komme med sitt syn på saker skoleledelsen ønsket å ha deres perspektiv på. Skoleledelsen bestemmer dermed om de ønsker å ta hensyn til deres synspunkter eller ikke. For det fjerde var til tider kontaktlæreren elevrådets forlengte arm ovenfor skoleledelsen. Men kontaktlæreren bestemte selv når han eller hun ville gjøre det (Børhaug, 2008).

2.2.2 Organisering

For å skape et godt elevråd må en organisere dette på en god måte. Det vil si hvem som skal sitte i rådet, hvilke roller enkelte skal ha, organisering av møter og diverse. En må ha en viss formel struktur for å skape orden. Børhaug og Dahle (2023, s. 1) hevder at elevrådet står i fare, og det har blitt foreslått at loven om pålagt elevrådsarbeid skal svekkes slik at elevråd på skolen heller kan bli et frivillig alternativ. Børhaug og Dahle mener at en god grunn til dette er en mangel på styringsdokument, eller teoretisk litteratur på hvordan et demokratisk elevråd kan være. Basert på dette, forsøker de å utvikle en ny modell som kan bistå med organisering av elevrådet.

Børhaug og Dahle (2023, s. 10) hevder at en trenger å formalisere slik at spillereglene er kjente. I denne sammenheng vil formalisering si å skrive ned og vedta de nedskrevne reglene og prinsippene som bindende. Poenget med formalisering er å skape tydelige rammer for demokratisk elevrådsmakt slik at skoleledelsen ikke bare kan sette ting til side ved behov. De mener at demokratiske prosesser fungerer best når spillereglene er kjente. Dersom i praksis rektoren ved skolen stadig tilpasser elevrådets funksjon etter behov, vil det bety at elevene aldri helt vet hvordan og når de skal være med (Børhaug, 2020, s. 159). Også Bungum og Buland (2009) peker på at rammene bør være faste og tydelige. Børhaug begrunner dette med å se på Harjos (2020) forskning på det amerikanske elevrådet. Det amerikanske elevrådet har tydelige formaliserte elevrådsmakt, og hun finner ut at elevrådet med nedskrevne regler fungerer bedre.

Så ifølge Harjo fungerer elevrådet bedre hvis en har tydelige spilleregler for organiseringen av elevrådet (Harjo, 2020). Men hvordan kan en gjøre dette i praksis? Dahle (2018) har forsket på selve valgprosessen i skolen. I sin studie har han vist at dette ligger nært det en ellers bruker. Det vil si at elevene har grunnleggende rettigheter som velgere til elevrådsvalget. Disse rettighetene handler om at alle elever har rett til å velge og til å selv stille til valg. I tillegg må det være lov å avstå og å stemme blankt. Elever som ønsker å stille til valg må stille minst en uke før valgdagen slik at andre elever kan se hva kandidatene står for. Dahle peker videre på at kandidatene må legge frem grunnene til hvorfor dem selv har stilt til valg, enten gjennom muntlige presentasjoner, valgplakater eller lignende. Valget skal være skriftlig og hemmelig.

Dahle trekker frem to mulige valgordninger som kan utføres i skolen. Den første modellen innebærer at elevrepresentantene blir valgt frem i klassen. Elevene som får flest stemmer blir representant og den med nest flest blir vara. Dette er en klassisk variant som blir tatt i bruk på

skoler i Norge (Dahle, 2018). En annen variant Dahle foreslår er å kaste ideen om klassen som valgkrets og heller se på skolen som en helhet. Han kommer frem med et forslag om at det skal være 1 representant per 20 elev. På en skole med 300 elever skal en dermed velge frem 15 representanter. Disse representantene kan deles inn på klassetrinnene, altså 5 representanter per trinn på en ungdomsskole. I denne modellen mener Dahle at elevene kan lage sitt eget parti som skal bli stemt frem. Dermed kan en unngå at en velger basert på personer og heller fokuserer på å samarbeide om diverse saker (Dahle, 2018).

2.2.3 Frihet

Demokratisk frihet er sentralt innenfor et rettferdig demokrati. Dette inkluderer retten til å velge sine politiske ledere, delta i politiske diskusjoner, og uttrykke sine meninger. I elevrådsammenheng handler frihet om retten til å delta i beslutningsprosesser om skolerelaterte spørsmål, og til å uttrykke sine meninger og ønsker på en fri uavhengig måte (Børhaug, 2020, s. 156). Børhaug mener at elevrådet skal selv ha friheten til å bestemme hvilke saker de vil jobbe med, frihet til å arrangere møter og selv kontrollere hvordan de ønsker å organisere elevrådet (Børhaug, 2020, s. 157).

I en viss grad avhenger makt og innflytelse også av elevene selv, ved å forstå sakene og mobilisere støtte blant elevmassen. Det kan ikke bare være opp til skolen og kommunen. Det er derfor det er så avgjørende at elevene har friheten til å arbeide med saker de selv mener er viktige (Børhaug, 2020, s. 158).

En kan si at elevene skal ha så mye frihet for at det skal være rettmessig og demokratisk i teorien, men det er ikke sikkert at elevene ser det på samme måte. Børhaug peker på at det ikke er godt nok undersøkt om hva elevene selv tenker om friheten, og hva elevene selv ønsker og ser på som rettmessig. Det er ikke sikkert at elevene vil ha mest mulig demokratisk påvirkning på mest mulig (Børhaug, 2020, s. 160). Mer demokratisk frihet krever også mer ansvar og arbeid. Skal en faktisk ha et eget budsjett og ha friheten til å gjøre det en selv ønsker, må en også jobbe med alle prosessene rundt. Ønsker en for eksempel nye benker ved uteområdet, må elevrådet selv fikse hvilke benker en trenger, hvor benkene skal stå, hvordan en skal frakte benkene til skolen osv.

2.2.4 Status

Status handler om populariteten til elevrådet på skolen. Blir elevrådet mye snakket om? Viser elevene engasjement rundt elevrådet. Er elevene opptatt av elevrådet? Ønsker de å være representant? Dette er noe som er med på påvirke statusen til elevrådet. I tillegg handler det mye om hvor synlige elevrådet er på skolen. Vet elevene hva som foregår i elevrådet?

I ICCS-studien (2016) blir elevene spurt om deltakelse i demokratiske aktiviteter på skolen, som elevråd. Dette er en studie om demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge, gjennomført av «International Association for the Evaluation of Educational Achievement». Rapporten fikk som svar at skoledemokratiet står veldig sterkt blant 9-klassinger i Norge. Mer en 9 av 10 elever har deltatt i valg av tillitsvalgte eller til elevråd. Opp mot 6 av 10 har selv stilt som kandidat til elevrådsrepresentant (ICCS, 2016). Så nesten alle er med på å stemme frem representanter til elevråd, og over halvparten har selv stilt til valg.

I rapporten til Buland og Bungum (2009) stiller dem spørsmål om de synes elevrådet er et bra redskap for demokrati og medbestemmelse. Dette får en høy score blant elevene med et snitt på 5 av 6. Videre intervjuet Buland og Bungum noen elever som ikke var tillitsvalgt. De ble spurt om hvorfor de ikke stilte til valg. Elevene mente at elevrådet var tidkrevende, som igjen gjorde at det ikke var attraktivt. En elev svarte «Elevrådet har veldig mye å gjøre med juleballet altså, det er også mye styr og møter, og da må de være borte fra timen» (Buland & Bungum, 2009). Det var også andre elever som mente at elevrådsarbeid tar mye tid, og at det kommer i veien for skolearbeidet. Så det er tydelig at elevrådet er tidskrevende. Det tar tid å arrangere ulike ting som kommer til gode for felleskapet. Men Buland og Bungum setter også lys over at det kan være et skalkeskjul for at elevene ikke gidder eller orker. Dette kan handle om en manglende dugnadsånd som gjenspeiler holdninger om at andre ordner opp for oss (Buland & Bungum, 2009).

3. Metode

I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer elevene har til elevrådsarbeid. Ettersom målet med prosjektet er å få frem elevenes stemmer og erfaringer, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av kvalitativ metode, datainnsamling, utvalg og analyse av datamaterialet. Deretter legge frem etiske betraktninger før jeg avslutter med refleksjon rundt validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ metode: valg av fokusgruppeintervju

Kvalitativ metode har som formål å undersøke og forstå komplekse fenomener og sammenhenger på en grundig og dyptgående måte. Denne type forskning brukes ofte når det er behov for å forstå et fenomen eller en situasjon fra en empatisk og deltakende posisjon, og det er et ønske om å få et mer komplett bilde av hva som skjer, og hvordan mennesker opplever det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Ettersom problemstillingen i denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan elever erfarer elevråd som arena for demokratiopplæring, ble det nettopp viktig å benytte en tilnærming som kunne gi meg tilgang til datamateriale om hvordan elever opplever elevrådet. En kvalitativ tilnærming fokuserer på kvalitative data som for eksempel intervju. I et kvalitativt forskningsintervju blir det sentralt å danne seg en forståelse av intervjupersonenes dagligliv, fra vedkommendes perspektiv. Selve strukturen er lik den dagligdagse samtale, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 42). Mens kvantitative spørreundersøkelser kan gi spørsmål som «hvor mange, hvor mye og hvor ofte?», vil kvalitative intervjuer gi en mer innsikt i «hva?», «hvordan?», «hvorfor?». Kvalitative metoder har ikke som formål i å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til å forstå hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Svenkerud, 2021, s. 92). Gjennom å stille åpne spørsmål og la intervjuobjektet fortelle sin historie, kan forskeren få en mer inngående forståelse av deres erfaringer, holdninger og oppfatninger (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 42).

For å kunne utforske hvordan elevenes meninger om temaet kunne sees i lys av og eventuelt utfordres av andres meninger, gjennomførte jeg fokusgruppeintervju med elever. I det tilfellet deltar ikke forskeren i diskusjonen, men fungerer heller som en ordstyrer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Da er det viktig å skape en åpen atmosfære for å få frem alle de forskjellige synspunktene. Fordelen med en slik undersøkelse er at en får en eksplorativ undersøkelse ettersom den livlige kollektive diskusjonen kan få frem spontane og mer emosjonelle synspunkter. Gruppespillet minsker også moderatorens kontroll over

intervjuforløpet, og det livlige samspillet kan medføre at intervjunotatet for et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s 180).

Jeg mener at dette er den mest hensiktsmessige metoden i møte med datainnsamling i lys av min problemstilling, fordi elevene får muligheten til å diskutere sammen med andre om hvilke erfaringer de har i møte med elevrådet. Da kan de støtte seg på hverandre, utdype og/eller utfordre innspillene. På en annen side kan det å gjennomføre intervju i en gruppe med elever, i dette tilfellet på ungdomsskolen, by på utfordringer.

3.1.1 Intervju med elever

Når en skal gjøre elevintervju er det mange utfordringer en kan møte på, og må ta høyde for i forberedelsen til intervjuet. I min forberedelse tok jeg høyde for særlig tre fallgruver. Det første jeg tenkte på var gruppedynamikken og utvalget. Jeg forhørte meg med lærere for å sikre at det ble en god gruppedynamikk med elever som fungerte godt med hverandre. I praksis var noen elever mer aktive og mer reflekterte enn andre rundt temaet. Dette gjorde i noen tilfeller at enkelte elever dominerte intervjuet og andre elever sa seg enige. Jeg prøvde aktivt å spørre de «stillere» elevene spørsmål for å utjevne balansen. For det andre tok jeg høyde for at noen elever kunne være reserverte eller usikre på hva de skal si, både i møte med meg som forsker, men også med de andre elevene, noe som kan føre til korte svar. I intervjuene erfarte jeg at noen elever fremsto «redde» for å si noe feil. Dermed støttet de seg ofte på utsagn fra andre elever, og når jeg spurte videre om de kunne utdype litt mer, fikk jeg ofte «vet ikke helt» som svar. En siste ting jeg tenkte på i forberedelsen var derfor å trene på å kunne «stå i stillheten» i en intervjusituasjon. Elevene kan trenge tid til å bli trygge på meg og trygge i gruppesammenhengen. For å trygge meg selv avtalte jeg derfor et pilotintervju der jeg kunne øve meg på å gjennomføre et intervju, samt teste intervjuguiden. Jeg intervjuet en gruppe som tidligere har vært elevrådsrepresentanter da de gikk på ungdomsskolen. Dessverre opplevde jeg at dette egentlig hadde en mer negativ effekt, fordi de jeg intervjuet var mye eldre og var veldig reflekterte. De ga meg utfyllende svar og kunne komme med mange innspill. De var heller ikke nervøse eller redde for å ta ordet. Dette gjorde ikke at jeg ble tryggere på å håndtere stillheten. Da jeg senere skulle gjennomføre intervju med elever, ble jeg stresset og opptatt av å prøve å holde en god flyt, istedenfor å ha god tålmodighet og spille elevene gode. Dette kan ha ført til at jeg ikke har fått så utdypende svar som jeg kanskje kunne fått. Disse utfordringene vil jeg komme tilbake til i refleksjon rundt oppgavens validitet.

3.2 Utvalg: Valg av case

I en kvalitativ undersøkelse er det ikke noe mål å undersøke så mange som mulig. En velger et utvalg som sier noe om helheten man ønsker å studere (Everett & Furseth, 2012, s. 133). Jeg har valgt å undersøke elevenes erfaringer på en skole. For meg var det lettere å forstå hvordan de hadde jobbet med elevrådet på sin skole og se erfaringene deres i lys av dette. Samtidig gjør fokuset på en skole, at erfaringene må forstås nettopp som case-studie. En case-studie er en forskningsmetode som brukes til å undersøke et bestemt fenomen som skal studeres grundig over en periode (Yin, 2009). Fordelen med en slik studie er at den gir muligheten til å undersøke et fenomen grundig i detalj, og kan dermed gi dypere innsikt enn andre forskningsmetoder. I tillegg kan en slik studie gi mulighet til å undersøke en situasjon i sin naturlige kontekst, og dermed forså hvordan faktorer kan påvirke det. På den andre siden gir en slik form for studie en begrenset generaliserbarhet fordi det undersøker et begrenset antall individer. I tillegg går en såpass i dybden at det krever subjektiv tolkning av forskeren. Dermed vil forskerens egne tanker og holdninger være med å påvirke resultatet (Yin, 2009).

Skolen jeg var på hadde kanskje en litt mer utradisjonell måte å løse elevrådet på. Slik som den tradisjonelle organiseringen, stemte hver klasse inn en elev som skulle være representant på deres vegne (Børhaug & Dahle, 2023, s. 3). Det som skiller ut skolens måte å organisere elevrådet på, var at de videre stemte inn et internt styre i elevrådet. Styre skulle fungere som et overordnet organ til elevrådet. I utgangspunktet var jeg interessert å gjennomføre casestudien på en skole som hadde en litt utradisjonell tilnærming til elevrådsarbeidet. Derfor oppsøkte jeg nettopp denne skolen, og fikk heldigvis anledning til å gjennomføre intervju med elever ved denne skolen. Jeg syntes det var interessant å se på hvordan elevene opplever, og hvilke tanker de har om en slik form for organisering. Elevrådet besto av to åttendeklassinger, to niendeklassinger og tre tiendeklassinger. For å bli medlem i styret måtte du først og fremst bli valgt inn i elevrådet. Derfra kunne du videre melde deg opp til intervju. Intervjuene ble avholdt av elevrådslederen og lærerrepresentantene. Når alle hadde gjennomført sitt intervju valgte de seks til sju elever inn i elevrådsstyret.

3.2.1 Utvalg

I et fokusgruppeintervju er det normalt og ha seks til ti personer i gruppen som ledes av en moderator (Chrazonwska, 2004). På bakgrunn av mulige fallgruver diskutert tidligere, ønsket jeg å ha fire elever i gruppen. Min forventning var at det da ville bli lettere å komme med innspill uten at andre avbryter, noe som kunne bidra til trygghet, og at elevene kunne lettere komme i dialog/diskusjon slik at flere perspektiver kom frem.

Jeg ønsket nettopp å legge til rette for å få frem flere synspunkter i prosjektet. Det ble derfor spesielt viktig å inkludere elever med ulike erfaringer. Jeg ønsket å ha noen som har vært i elevrådet, noen som ikke har vært representant og muligens en som har erfaring som elevrådsleder. I rapporten til Buland og Bungum (2009) har 6 av 10 elever stilt til valg som elevrådsrepresentant. Alle disse blir nok ikke valgt frem, men ifølge rapporten kan en kan si at minst 40% av alle elever ikke har vært elevrådsrepresentant gjennom skoleløpet. Dette er en stor andel av elevene, og jeg synes det hadde vært interessant å også få frem hvilke erfaringer disse elevene hadde til elevrådet. Jeg gjennomførte tre fokusgruppe intervju med til sammen tolv elever på denne skolen. I to av intervjuene hadde alle elevene erfaring med elevrådet, mens i det siste hadde ingen. For å ivareta anonymiteten til deltakeren har jeg gitt elevene fiktive navn. Jeg har utarbeidet en tabell for å vise de ulike fokusgruppene. I tabellen blir det presentert hvilke rolle elevene har i elevrådet, og hvilke klassetrinn de går i.

Fokusgruppe 1	Rolle	Klassetrinn
David	Elevrådsleder	10.trinn
Johannes	Styremedlem	10.trinn
Ida	Elevrådsrepresentant	10. trinn
Silje	Elevrådsrepresentant	9. trinn
Fokusgruppe 2	Rolle	
Jørgen	Tidligere styremedlem	9. trinn
Sofie	Styremedlem	9. trinn
Marius	Styremedlem	8. trinn
Anna	Elevrådsrepresentant	9 trinn.
Fokusgruppe 3	Rolle	
Sara	Har ikke elevrådserfaring	8. trinn
Inger	Har ikke elevrådserfaring	8. trinn
Liv	Har ikke elevrådserfaring	9. trinn
Ronja	Har ikke elevrådserfaring	8. trinn

Tabell 1.1 Oversikt over fokusgruppene

3.2.2 Semi-strukturert intervju og intervjuguide

Et semi-strukturert intervju har som målsetting å forstå deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har på forhånd laget en intervjuguide med temaer og spørsmål, men forskeren er ikke opptatt av å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er mer naturlig at dem kommer frem i kommunikasjonen. Intervjuguiden i fokusgruppeintervju fungerer derfor slik som i et semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I tillegg er det åpent for at informanten kan komme med egne tanker og temaer som forskeren ikke hadde tenkt på. Dette kan særlig være tilfelle i fokusgruppeintervju med flere deltagere.

Da jeg utarbeidet intervjuguiden tok jeg hensyn til at det var elever jeg skulle intervju. Spørsmålene jeg stilte var direkte og forenklet slik at elevene ikke blir stresset over formuleringene. Først og fremst gikk jeg igjennom startinformasjonen. Da presenterte jeg meg selv og fortalte om forskningsprosjektet. Videre startet jeg med å stille spørsmål om deres erfaringer med elevrådet. Det første spørsmålet jeg stilte var «fortell om ditt/deres forhold til elevrådet». Tanken var at elevene skulle presentere seg selv, og si hvilke roller de har, eller har hatt i elevrådet. Etter hvert stilte jeg mer åpne spørsmål som «synes dere elevrådet er bra eller dårlig?». Dette var for å prøve å skape en diskusjon i gruppen. Til slutt stilte jeg spørsmål angående deres tanker om begrepene, innflytelse, organisering, frihet og status. På forhånd utarbeidet jeg flere oppfølgingsspørsmål, i tillegg til de som kom frem under intervjuene. Intervjuguiden ligger som et eget vedlegg i slutten av oppgaven ([Vedlegg 1](#)).

3.3 Analyse av datamateriale

3.3.1 Transkribering

Det ble tatt lydopptak av alle fokusgruppeintervjuene. Det første fokusgruppeintervjuet varte i 53 minutter, det andre i 50 minutter og det siste varte i 45 minutter. Dermed satt jeg igjen med ca. tre timer med lydopptak. Etter gjennomførelsen av intervjuene, transkriberte jeg intervjuopptakene. Dette var for å ivareta min egen nærhet til materialet, og for å få en god oversikt over hva som ble sagt. En stor utfordring under transkriberingen, var å lytte til lydopptakeren. Siden det var fokusgrupper var det vanskelig å få med seg alt som ble sagt. Elevene hadde en tendens til å av og til snakke i munnen på hverandre. Dermed ble det vanskelig å fastsette hvem som snakket. I tillegg var det noen elever som mumlet eller snakket lavt. Jeg måtte høre på opptaket flere ganger for å forstå hva som ble sagt. En annen utfordring var at grupperommet, der jeg gjennomførte intervjuene, lå tett inntil andre klasserom. Elevene på skolen fikk lov til å være i klasserommene under friminuttene, noe som

gjorde at det var i noen perioder mye bråk. I tillegg var grupperommet den eneste inngangen til et annet grupperom. I to anledninger kom andre elever brasende inn midt i intervjuene. Noe som gjorde det utfordrende både med å lytte til lydopptakene, men også flyten i intervjuene. Etter transkriberingen besto datamaterialet mitt av 19 A4 sider med transkribert material. Linjeavstanden er 11 og Times New Roman som skrifttype. Til sammen består det av 14500 ord.

3.3.2 Eksempel på koding

Etter transkriberingen gikk jeg løs på kodingsprosessen. Kodene besto av begrep eller ulike utsagn, som kom frem i intervjuene, som var dekkende for innholdet i avsnittet eller setningen. Eksempel på kodebegrep som kom frem fra materialet var: ikke mange som vet at jeg er elevrådsleder, tar lang tid, styret går dypere inn i arbeidet, m.m. Siden kodene var forskjellige utsagn elevene kom med, var det lettere for meg å huske på hva det var snakk om i de forskjellige avsnittene. I tillegg var det enklere å ha oversikt over- og å sortere store mengder av datamateriale. Dette førte til at jeg kunne se sammenhenger mellom de ulike intervjuene.

Mitt prosjekt har i utgangspunktet en deduktiv tilnærming. I en slik tilnærming begynner forskeren med å ta utgangspunkt i en eller flere teorier. Videre skaper han/hun ulike forventninger som stemmer overens med virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). På forhånd har jeg utarbeidet fire ulike kategorier som skal undersøkes. Disse kategoriene er innflytelse, organisering, frihet og status. Under utarbeidelsen av intervjuguiden, transkriberingen og kodingen har jeg undersøkt datamaterialet i lys av disse utvalgte begrepene.

Under arbeidet med kodingen utpekte det seg nye perspektiver og vinklinger, som jeg ikke hadde forventet på forhånd, men som var interessante å undersøke videre. På den måten kan også analyseprosessen sies å være noe induktiv. Idealet i en slik tilnærming er at forskeren går ut med et åpent sinn og samler inn all relevant informasjon. Videre analyserer forskeren all dataen som er hentet in. Utfra dette vil det dannes ulike teorier. Målet vil være å ikke begrense informasjonen forskeren skal samle inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Postholm og Jacobsen argumenterer for at det ikke er mulig å være rent deduktiv eller induktiv. De begrunner dette med at det ikke er mulig å bare forholde seg til teori, fordi teorien ofte kommer fra at en tidligere har observert noe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). I lys av dette kan jeg ikke si at masteroppgaven er rent deduktiv, men i utgangspunktet har den en mer deduktiv tilnærming.

3.4 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger

Fokusgruppe er en kvalitativ metodisk tilnærming som kan føre med seg ulike forskningsetiske dilemmaer. For det første samspillet mellom forskeren og forskningsobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I en kvalitativ studie kan det oppstå en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap eller å ta et etisk hensyn. Ifølge Jette Fog (2004) har forskningsintervju et grunnleggende etisk dilemma. På den ene siden vil forskeren at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som kan føre til at intervjuobjektet blir krenket. På den andre siden vil forskeren være respektfull mot intervjuobjektet, men dette kan igjen føre til et manglende empirisk materiale som bare skraper på overflaten. Under intervjuprosessen var det stadig en balansegang i dette dilemma. Elevene svarte noen ganger lite utfyllende, og da var utfordrende å vite i hvor stor grad jeg som intervjuer skulle utfordre elevene til å svare enda mer på spørsmålene. I tillegg oppstod det situasjoner der elevene svarte at de ikke visste hva de tenkte, og da var det vanskelig å vite om jeg skulle la det gå, eller prøve å utfordre elevene til å svare likevel.

Videre var det også en rekke andre etiske problemstillinger jeg tok hensyn til.

Gjennomførelsen av prosjektet har blitt vurdert av Sikt. Sikt stiller krav til personvern og en etisk forskning. De har stort fokus på personvern, og at deltakeren har avgitt frivillig informert samtykke. Et slikt samtykkeskjema er svært viktig. Med et slikt skjema blir det innforstått for de eventuelle deltakerne med studiens rammer og formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Siden studien er frivillig, må de få informasjon om mulighet for å trekke seg når som helst. Sikt opererer med en aldersgrense for eget samtykke på 15 år (Sikt, 2023). Dermed vil informantene i mitt prosjekt kategoriseres som barn og trenger samtykke fra foresatte. I tillegg tok jeg også hensyn i utarbeidelsen av intervjuguide. Spørsmålene jeg stilte var direkte og hadde et litt forenklet språk.

Etter intervjuene var det også flere etiske hensyn jeg tok stilling til. I transkriberingen må konfidensialitetshensynet vurderes, i tillegg til å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser. I min transkripsjon utelukket jeg gjentakende ord som «ehm», og setninger som «på en måte». Dette var for å skape et mer presist språk og gjøre intervjuet mer profesjonelt. Ulempen med dette er at jeg tar meg mer friheter til å tolke svarene slik som jeg ønsker. Det blir dermed viktig at jeg holder utsagnene så nært til materialet som mulig. Det er jo elevenes erfaringer og utsagn jeg skal analysere ikke mine egne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Etter transkriberingen kommer analysedelen. I denne delen må en se på de etiske sidene ved analysering av intervjupersonens uttalelser, og hvordan

en kan tolke disse uttalelsene. En må ta hensyn til hvorvidt intervjuobjektet kan stå inne for uttalelsene under tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I mitt datamateriale har jeg prøvd å få elevenes stemmer til å skinne. I analysen vil jeg dermed se på hva elevene faktisk sier, og prøve å ikke tolke eller drøfte det i lys av mine egne meninger eller den utvalgte teorien.

Til slutt må en også forholde seg til at en kvalitativ undersøkelse kan medføre til skade på den påførende deltakeren. Det empiriske prinsippet om velgjørenhet handler om at risikoen for å delta i intervju bør være så liten som mulig. Summen av potensielle fordeler bør veie tyngre enn de individuelle lastene ved å være deltaker i et intervju. Dette gjelder ansvaret forskeren har til å reflektere over eventuelle konsekvenser, både for dem som deltar i undersøkelsen, men også den gruppen som blir representert. Det er viktig at forskeren er klar over at den åpenheten og intimiteten som kjennetegner en kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakeren til å dele informasjon eller opplysninger de senere vil trege på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For å ta hensyn til dette har jeg gitt tydelig beskjed til elevene, lærere og foresatte at de kan enhver tid trekke seg fra intervjuene. Både før, under og etter intervjuforløpet.

3.4.1 Validitet

Enhver studie må sørge for å ta høyde for aspekter som omhandler studiets kvalitet, slik som troverdighet og gyldighet. Det er viktig at forskeren reflekterer over valg i de ulike fasene av oppgaven. Disse aspektene er viktig fordi de påvirker tilliten til gyldigheten av forskningsfunnene. Høy kvalitet i forskningen sikrer at funnene er pålitelige, objektive og relevante for en bredere sammenheng, noe som gir bedre beslutningsgrunnlag for praktisk anvendelse og videre forskning. Dessuten sikrer høy kvalitet i forskningen at deltakernes rettigheter og velferd blir ivaretatt, noe som bidrar til å opprettholde tilliten til forskningsprosessen og forskningssamfunnet som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197).

Validitet handler om hvor nøyaktig og troverdig forskningsfunnene er, og om de faktisk måler det de er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). En har både ytre og indre validitet. Indre handler om det er en logisk sammenheng mellom den undersøkte variabelen og de angitte årsakene. Det sjekker om det er en virkelig kausal relasjon mellom de to variablene (Thagaard, 2018, s. 205). I mitt forskningsprosjekt var ønske at elevene skulle aktivt diskutere med hverandre. Denne livlige diskusjonen var det ikke veldig mye av i gruppene jeg hadde. Det var stort sett enige med hverandre. Som oftest stilte jeg et spørsmål der kun en elev svarte. Jeg prøvde videre å spørre andre elever om de hadde noe mer å si, men de var stort sett

enige og la noen ganger til litt ekstra informasjon. I min situasjon var noen grupper lite aktive. Særlig den ene gruppen med elever som ikke hadde elevrådserfaring, men det er vanskelig å vite hva som gjorde de så lite. Var det fordi de var utrygge i settingen? Eller var de utrygg på meg som forsker? Forskerens rolle er avgjørende for å kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap. Jeg som intervjuer kan bli påvirket av intervjupersonene ved å kjenne meg igjen i deres situasjon eller væremåte. Dette kan føre til at jeg ikke har en profesjonell distanse, og istedenfor fortolker alle utsagnene i deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 192). På motsatt side kan intervjupersonene oppleve at jeg som forsker er ute etter enkelte svar. Intervjupersonene kan få en opplevelse av at jeg er en ekspert på feltet, og jeg er ute etter de «rette svarene», og dette kan ha påvirket validiteten fordi mulig de svarte noe annet enn det de ville sagt om de ikke var i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Siden jeg forsker på elevrådet, kan elevene danne seg et inntrykk av at jeg er svært positiv til elevrådet og tenker at elevrådet er fremragende. Dermed kan elevene vegre seg med å komme med kritiske perspektiver til elevrådet.

Ytre validitet refererer til generaliserbarheten av forskningsfunnene til en bredere befolkning eller kontekst. Det sjekker om funnet kan generaliseres til en annen befolkningsgruppe. Det er viktig å oppnå både indre og ytre validitet for å sikre at forskningsfunnene er relevante, pålitelige og generaliserbare (Thagaard, 2018, s. 205). Siden dette er en case studie kan en ikke generalisere forskningsfunnene. Men det kan si noe om elevenes erfaringer med elevrådet som en demokratisk arena for demokratiopplæring, og særlig i lignende case med et elevrådsstyre som en agendasetter overfor elevrådet.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om graden av pålitelighet i forskningsfunnene, og om de ville bli replisert med samme resultat i fremtidige studier (Thagaard, 2018, s. 202). For å sikre reliabilitet har jeg tatt opp intervjuene med en lydopptaker. Da kan jeg forsikre meg om at jeg får ordrett med meg hva som blir sagt under intervjuene.

Datainnsamling gjennom intervju og analysen av intervjudata byr på utfordringer.

Intervjuobjektene kan for eksempel fortelle meg usannheter, eller overdrive og/eller underdrive enkelte utsagn. I mine intervju var jeg ute etter deres erfaringer med elevrådet, og dermed er jeg avhengig av at de forteller meg sannheten for at dataene skal være så realistiske som mulig. I starten av hvert intervju informerte jeg elevene om at jeg var ute etter deres erfaringer og hvordan de opplevde elevrådet. Det var ingen svar som var «feil». Men når en

skal snakke om noe en har en personlig relasjon til, kan det bli vanskelig å formulere seg nøyaktig.

En annen utfordring er mitt personlige engasjement til elevrådet. Det var noe jeg måtte være bevisst på under datainnsamlingen og analysen, og tillegg i utarbeidelsen i intervjuguiden. Jeg har mine egne erfaringer og tolkninger på hvordan elevrådet blir praktisert. I tillegg kommuniserer jeg med andre som har sitt personlige forhold til elevrådet. De vil være med på å påvirke mitt syn på hvordan elevrådet fungerer. Jeg hadde for eksempel på forhånd en forventning om at det var mange som var negative til elevrådet. Dette vil kunne farge fortolkningen i den grad at jeg leter etter utsagn som kan bekrefte mine forutinntattheter. Det vil si at jeg kan på forhånd ha bestemt meg for hva elevenes erfaringer er, og dermed leter etter svar som bekrefter mine påstander. Ved å ha noen åpne formulerte spørsmål i intervjuguiden, vil elevene være mer frie til å legge frem hva deres erfaringer er. Dermed vil ikke mine tanker påvirke elevenes svar i like stor grad.

4. Analyse

I analysen av fokusgruppeintervjuene kom det frem ulike erfaringene elevene har i forbindelse med elevrådet. I denne delen skal jeg diskutere funnene med utgangspunkt i datamateriale, der både elever med og uten erfaring med deltagelse har blitt intervjuet. Da skal jeg se på hva som er deres oppfatninger av elevrådets innflytelse, organisering, frihet og status.

4.1 Innflytelse

Under fokusgruppeintervjuene merket jeg fort at alle elevene var generelt sett veldig positive til elevrådet, og hvordan elevrådet arbeide. Dette kommer blant annet frem i samtale under:

David: Jeg synes der er ganske bra, vi blir satt pris på av ledelsen og lærere.

Johannes: Jeg synes også det er veldig bra, vi blir tatt seriøst her.

Ida: Enig.

I denne gruppen var alle elevrådsrepresentanter. De forteller at de blir tatt seriøst på skolen, og at de blir satt pris på av ledelsen og lærere. Dette funnet går igjen i alle tre gruppeintervjuene. Jørgen, som er tidligere elevrådsstyremedlem, legger til at elevrådet er bra fordi «elevrådet kjemper vår sak». Alt i alt var elevene generelt sett positive til elevrådet og elevene syntes at elevrådet fungerte bra.

Videre spurte jeg elevene om de følte at elevrådet hadde stor makt på skolen:

Silje: Jeg tenker både ja og nei egentlig. Vi er med å påvirke regler, nei ikke regler, men ting vi gjør. Men det er jo ikke sånn at vi bestemmer alt.

Silje antyder at elevrådet ha en viss grad av innflytelse på hva som skjer på skolen, spesielt når det gjelder aktiviteter eller initiativer som elevrådet kan ta. Imidlertid understreker hun også at det er begrensninger på denne makten, og at elevrådet ikke har fullstendig autoritet til å bestemme alt på skolen. Men Siljes oppfatning er ikke at ledelsen bestemmer alt og elevrådet har en meget begrenset påvirkningsevne. I samme fokusgruppeintervju ga Johannes et eksempel på hva elevrådet jobbet med for øyeblikket:

Johannes: Det har vært mye hærverk på doene. Døstene har blitt knust, det er dårlig luft der inne og noen har tatt fyr oppi bossen (...) dermed har ledelsen låst dørene.

Hærverk på toalettene var en stor sak på skolen. Det har vært mye dårlig luft og doene har ofte vært ødelagt. Luften har elevrådet vært med på å fikse. De har jobbet for å fikse ventilasjonsanlegget og satt inn luktfriere. Dette var noe elevrådet fikk igjennom. En stor

årsak til toalettenees dårlige funksjon skyldes mye hærverk på skolen. Toalettsetene har blitt knust, det blir kastet søppel rundt over alt og noen har brent noe oppi bosset. Som en konsekvens av dette har ledelsen bestemt at toalettene skal låses når det er undervisning. Det vil si at du må gå til lærerværelse for å låne nøkkel om du absolutt må på do i en undervisningstime. Elevrådsrepresentantene selv mener dette er en fornuftig løsning, men har elevrådet makt til å endre denne regelen?

Intervjuer: *Hvis elevrådet ønsket å åpne toalettdørene igjen, hadde de fått gjennomslag for dette?*

Johannes: *Ja.*

Svaret til Johannes kan tolkes i den forstand at han tror at elevrådet har en viss grad av påvirkningskraft på skolen, og at elevrådet vil bli lyttet til og deres ønsker vil bli tatt i betraktning. Dette til tross for at det ikke er ønskelig for ledelsen. Johannes har vært med i elevrådstyret over flere år. En slik erfaring kan gi en mer dyptgående forståelse av elevrådets arbeid og muligheter til å påvirke skolen, og med tanke på at han er positiv til påvirkningskraften til elevrådet, kan dette tolkes som at elevrådet har en viss form for innflytelse, selv om ledelsen nødvendigvis ikke synes at kravet er av deres interesse å innvilge. En kan ikke avklare om dette faktisk stemmer i praksis utfra mitt datamateriale, men det viser at Johannes selv tenker at elevrådet har denne formen for innflytelse. Videre kommer det frem at elevrådet blir satt pris på og blir tatt seriøst av ledelsen. De mener at de har en viktig stemme i saker som omhandler skolen:

Intervjuer: *Så dere føler at når dere kommer med ting så hører ledelsen på dere?*

David: *Vi merker jo at læreransvarlig er veldig engasjert og glad i elevrådet og de synes at det er veldig viktig å få frem vår stemme (...) vi får også en god forklaring på hvorfor dette ikke kan gjennomføres istedenfor «nei det kan dere ikke gjøre». Vi får utdypet hvorfor dette ikke går.*

David's svar indikerer at han også føler at elevrådet har en viss grad av innflytelse på skolen, og at skolens ledelse er åpen for å lytte til elevrådets forslag og ønsker. David uttrykker at de merker at læreransvarlig er veldig engasjert i elevrådet, og at skolens ledelse synes å mene at elevrådets stemme er viktig. David's kommentar om å få en god forklaring på hvorfor noe ikke kan gjennomføres, i stedet for å få et blankt «nei», indikerer at han opplever at skolens ledelse er åpen for dialog og begrunnelse. Dette kan bety at elevrådets synspunkter og forslag blir tatt på alvor, og at skolens ledelse ønsker å samarbeide med elevrådet for å finne gode løsninger.

Det kan også ses på som positivt at David trekker frem læreansvarlig og deres engasjement i elevrådet. Dette kan indikere at elevrådet har en sterk støttespiller i skolens administrasjon, og at dette kan bidra til å øke elevrådets innflytelse på skolen. Samlet sett tyder Davids svar på at elevrådet har en viss grad av innflytelse på skolen, og at skolens ledelse er åpen for å lytte til og samarbeide med elevrådet. Det er ikke alle elever som ser det på samme måte. I et annet intervju uttrykte en elev med elevrådserfaring misnøye med ledelsen:

Intervjuer: *Synes dere det er noen negative sider med elevrådet?*

Sofie: *Jeg synes at vi av og til kommer med nye ideer som ikke blir hørt. Altså at de sier at de skal fikse det, men så fikser de det ikke. Tidvis så må vi presse veldig mye på hvis vi vil noe skal skje.*

Intervjuer: *Gjelder dette lærer? Eller rektor?*

Sofie: *Ja, eller sånn generelt til dem som bestemmer på skolen.*

Sofie nevner at det kan være frustrerende at noen av de nye ideene ikke blir hørt, og at det kan være vanskelig å få gjennomslag for ønsker og behov. Hun legger også til at dette gjelder generelt dem som bestemmer på skolen, ikke bare lærere eller rektor spesifikt. Sofie har erfaring med elevrådet, og viser at hun har en bevissthet om skolens politiske strukturer og ønsker å være en aktiv deltaker i beslutningsprosessen. Men har elevrådet noen virkemidler på hvordan de kan få mer innflytelse?

David: *Elevrådet er jo med på et sånt møte (...) der er ledelsen med, noen foreldre, også har det vært med noen politikere. (...) Det blir sendt ut en undersøkelse om trivselen til elevene på skolen (...) disse skjemaene blir drøftet i møte.*

Her trekker David frem skolemiljøutvalget som eksempel på et verktøy for å styrke elevrådets innflytelse på skolen, fordi også politikere deltar. Dette skal være et verktøy der elevrådet og foreldre skal være i flertall. David påpeker videre at det utarbeider en undersøkelse til elevene der de skal svare på spørsmål som angår trivselen på skolen. Disse skjemaene blir samlet inn av elevrådet og skal diskuteres i møte. Da diskuteres det om hvilke tiltak som skal gjøres på skolen.

4.2 Organisering

Ved skolen som utgjorde caset for denne analysen, hadde elevrådet et eget styre, som elevene med elevrådserfaring selv beskrev som en slags agendasetter for elevrådet:

Sofie: *Internt i elevrådet, så har vi et styre som ofte er de som planlegger hva de i elevrådet skal gjøre. (...) Styre samler seg før elevrådsmøte for å planlegge hva agendaen for møte skal*

være.

Intervjuer: *Føler dere det er stor forskjell på selve styret og elevrådet?*

Sofie: *Ja, fordi en kan gjøre mye mer, og det er dobbelt så mange møter.*

Jørgen: *Jeg tror at styret er enda nærmere ledelsen. Og det styret jobber med har litt mer å si (...) og styret bestemmer hva elevrådet skal jobbe med.*

Sofie uttrykker at styret hadde hyppigere møter, og bestemmer hvilke saker elevrådet arbeider med. Videre legger Jørgen til at styret hadde en tettere relasjon til ledelsen. Det kan se ut som at styret fungerer som en slags agendasetter for sakene som elevrådet skal arbeide med. Styret bestemmer hva elevrådet skal gjøre, og planlegger mer ovenfra i de forskjellige sakene:

Johannes: *Men internt i elevrådet, så har vi et styre som ofte planlegger hva de i elevrådet skal gjøre. Vi startet ofte opp saken i styre, også gir vi det videre til elevrådet slik at de kan gå dypere inn i prosjektet.*

For å komme inn i styret, måtte du først bli valgt inn som elevrådsrepresentant. Videre måtte du søke om å få et intervju til å bli styremedlem. Intervjuet ble avholdt av læreransvarlig og fungerende elevrådsleder, som for øyeblikket er David. Etter at alle elevene som ønsket å stille til styret hadde gjennomført sitt intervju, valgte David og lærerrepresentanten de kandidatene som de mente passet best og som var mest engasjert:

Intervjuer: *Hvem blir valgt inn i styret?*

David: *Hvis du vil være med i styret skjer dette internt i elevrådet. De som ønsker å være med melder seg opp til intervju. Jeg og læreransvarlig har intervjuene, også velger vi frem de som er mest engasjerte, eller de som passer best som et «team»*

For å sikre at alle stemmer blir hørt, tar styret inn to fra hvert trinn. Som oftest var tiende og niende klassingene engasjerte og stilte til intervju, mens det ikke var like mange ivrige 8 klassinger. Dette året var det ingen av åttendeklassingene som stilte til intervju. Den læreransvarlige og David syntes dette var litt dumt, og ønsket at de burde ha noen stemmer fra 8 trinn også. Etter litt overtaling ble to åttendeklassinger med i styret:

Marius: *Når man skulle velge inn et nytt styre var det ingen 8 klassinger som ville, og da kom lærerrepresentanten til meg og spurte om jeg og en annen ville være med i styret. Vi gjorde et kort intervju og ble deretter med i styret.*

I styret skulle alle ha sin egen rolle. Det skulle være en elevrådsleder, en nestleder, en sekretær osv. Elevrådslederen blir valgt for et år, men ikke fra sommer til sommer. Lederen

sitter fra jul til jul. Det betyr at elevrådslederen er med i styret i to år. Dette er for at vedkommende skal sitte lengre en 1-periode for å skape en bedre overgang i skifte mellom nye elevrådsrepresentanter. Det betyr at elevrådslederen ikke kan være en tiende klassing i begynnelsen.

4.3 Frihet

I intervjuene kommer det frem at elevrådsstyret har større friheter de kan benytte seg av, enn resten av elevrådet:

Intervjuer: *Hvem kommer med de ulike sakene?*

Ida: *Nå i elevrådsstyret så er det sånn at hvem som helst kan ta tak og spør om vi kan ha et møte den dagen.*

Idas svar gir inntrykk av at elevrådsstyret har en åpen tilnærming til å motta og diskutere ulike saker, og at alle elever har muligheten til å ta initiativet til å fremme en sak. Imidlertid er det en viss vaghet i svaret, ettersom Ida ikke gir noen detaljer om når de kan arrangere møter. Har de friheten til å arrangere et møte i skoletiden? Eller bør møtene bli arrangert i fritimer, friminutter eller etter skoletid. Det er også noe uklart om elevrådsstyret har noen form for formalisert struktur for å vurdere og implementere de ulike sakene som blir presentert. Alt i alt gir svaret inntrykk av at elevrådsstyret har en åpen og inkluderende tilnærming til å motta og diskutere saker fra elevene, men det mangler noen detaljer om hvordan denne prosessen fungerer i praksis. Senere i intervjuet kommer det frem flere detaljer om hvem som bestemmer sakene elevrådet skal jobbe med:

Intervjuer: *Skulle dere ønsket at dere fikk enda mer frihet i elevrådet?*

David: *Jeg tror vi har veldig mye frihet egentlig. Tror ikke vi trenger mer. (...) vi velger selv hvilke saker vi ønsker å prioritere.*

Svaret gir oss et inntrykk av at elevrådet har selvstendighet til å velge saker, som kan indikere en viss grad av autonomi og frihet for elevrådet. Det kommer ikke tydelig frem hvilke saker elevrådsrepresentantene ønsker å arbeide med. Men mye av det de har presentert har handlet om ulike saker som omhandler skolemiljøet, eller å fikse diverse problemer som handler om gjenstander ved skolen. Uavhengig av dette gir fortsatt David inntrykk for å være tilfreds med mengden frihet de har i elevrådet, og at han ikke ser noen umiddelbar grunn til å kreve mer. Johannes forklarer dette med at mer frihet, betyr mer arbeid:

Johannes: *Vi har egentlig godt med frihet, vi har det jo sånn at ting kan skje, men en må jo sette inn mer arbeid med mer frihet.*

Med mer frihet kommer mer arbeid, og mer arbeid krever mer ansvar og tid. Anna forteller om arbeidet med å få nye skolegensere:

Anna: Vi holder på å bestille inn gensere, og da prøver vi å bestille inn det billigste og med god kvalitet.

Intervjuer: Er det dere som ser etter dette selv da?

Anna: Ja, vi snakker med læreransvarlig, også sier hen at vi må finne noe som passer, og finne det billigste

De får ansvaret for å lete etter det de selv ønsker, men de må ha godkjenning av ledelsen. Videre i intervjuet spurte jeg om elevene ønsket å ha et eget budsjett. Med et eget budsjett kan elevrådet ha større frihet og arbeide mer selvstendig ved å bruke pengene på hva de ønsker selv:

Intervjuer: Ønsker dere å ha et budsjett?

Sofie: Jeg synes det er greit sånn så vi har det.

Jørgen: Jeg tror at det blir mye mer tungvint hvis vi hadde fått en sum egentlig (...) greiere å heller komme med forslag til å kjøpe noe, også ordner ledelsen resten.

Svarene gir inntrykk av at elevene ikke ser behovet for å ha en fast sum til rådighet i elevrådet, og at de er komfortable med at ledelsen tar ansvar for å ordne innkjøpene. Jørgen uttrykker bekymring for at en fast sum kan føre til at det blir mer tungvint, mens det heller er greit å foreslå kjøp når det oppstår behov for det.

Sitatene over tyder på at elevene har en begrenset frihet. Men det virker som at de ikke ønsker så mye mer heller. Elevene er klar over at mer frihet krever mer ansvar og selvstendighet. Dette gjør at det er mer tidkrevende, som igjen gjør at de må bruke mer tid og ressurser på innkjøp, istedenfor å fokusere på flere saker og aktiviteter utenom. De liker heller å sende inn forslag til hva de ønsker å kjøpe inn, så kan ledelsen selv bestemme om de har råd til å gjennomføre dette eller ikke. I tillegg kommer det frem at elevene selv kan bestemme når det skal ha møte, og hva møte skal inneholde. Det er noe uklart om elevene kan arrangere møte i undervisningen, og om elevene må ha godkjennelse fra ledelsen eller læreransvarlig hvis de skal få lov til å ha møte eller ikke. Disse fordelene er noe som elevrådsstyret kan ha, men ikke elevrådet. Det ser ut til at læreransvarlig, sammen med styret, bestemmer når elevrådet skal ha møte. Dermed kan det se ut til at hele elevrådet ikke har noen særlig grad av frihet, mens elevrådsstyret har en større frihet til å bestemme selv hvilke saker de skal arbeide med, hva som skal diskuteres i elevrådet og når møtene skal arrangeres.

4.4 Status

I det ene intervjuet kommer frem at det er større status å være med i elevrådsstyret enn i elevrådet. Sofie er selv med i styret, og mener at det er status å være med i elevrådet:

Sofie: *Er du elevrådsrepresentant så er det ikke så status, men hvis du er med i elevrådet så er det litt mer status. Tror jeg. Det er veldig mange som er med i elevrådet, men litt færre i styret. Derfor mener jeg det er mer stas å være styremedlem.*

Ifølge Sofie er det ikke så status å være en «vanlig» elevrådsrepresentant, men det er litt mer status å være en del av styret. Hun begrunner dette med at det er færre som er med i styret som igjen gjør det mer eksklusivt. Samtidig sier elevrådslederen David at:

David: *Det er nok ikke mange som vet at jeg er elevrådsleder.*

Johannes: *Jeg tror ikke folk bryr seg egentlig. Det er jo viktig å være med i elevrådet, men det er ikke noe folk tenker så mye over hvis du skjønner hva jeg mener*

Silje bekrefte videre:

Silje: *Jeg tror ikke folk bryr seg egentlig. Det er jo viktig å være i elevrådet, men det er ikke noe folk tenker så mye over hvis du skjønner hva jeg mener. Jeg tror ikke det er veldig mange som vet at jeg er i elevrådet bortsett fra klassen*

Disse elevene hadde alle elevrådserfaring, David som leder, Johannes som styremedlem og Silje som elevrådsrepresentant. David starter med å si at han ikke tror det er mange som vet at han er elevrådsleder. Det kan tolkes som at han ikke opplever det som spesielt status eller populært blant elevene på skolen. Elevrådsleder er jo muligens den mest fremtredende rollen i elevråd, og om elevene ikke helt vet hvem som er leder, kan dette tyde på at elevrådet ikke har en veldig stor status på skolen. Johannes følger opp med at han ikke tror folk bryr seg så mye om det. Selv om Johannes mener at det er viktig å være med i elevrådet, mener han at det ikke er noe folk tenker så mye over. Og slik som oppfatningen til David, kan også utsagnene til både Johannes og Silje tolkes som at opplevelsen av elevrådet ikke er spesielt stas i elevmassen på skolen. Det kan tyde på at elevrådet kanskje ikke har en sterk posisjon eller innflytelse i skolemiljøet, eller at elevene ikke er bevisst på hva elevrådet gjør.

4.4.1 Rekruttering av elevrådsrepresentanter

Manglende status kan også se ut til å henge sammen med rekruttering til elevrådet. For Anna som er elevrådsrepresentant, var det viktig å ikke si høyt i klassen at hun ønsket å delta:

***Anna:** Jeg sa ikke høyt i klassen at jeg ville det. I våres klasse var det bare en som ville det, men han ble ikke valgt*

På den ene siden kan det bety at hun er sjenert og ikke ønsker å fronte seg selv. På en annen side kan det også være fordi elevrådet ikke er så «status» å være representant av, og som gjør at Anna ikke ville fronte sitt engasjement. I gruppen der ingen var elevrådsrepresentanter spurte jeg om hva som gjorde at de ikke ønsket å stille til valg:

***Inger:** Det var egentlig fordi jeg ikke hadde lyst.*

***Intervjuer:** Hvorfor hadde du ikke lyst?*

***Inger:** Jeg vet ikke helt, jeg har ikke tenkt så mye over det egentlig*

Inger er ærlig på at hun ikke stilte til valg fordi hun ikke hadde lyst. Men hun er ikke helt sikker på hvorfor hun ikke hadde lyst. Mange av elevene som hadde blitt rekruttert til elevrådet svarer at de ville utgjøre en forskjell og engasjere seg i skolemiljøet. Marius hadde imidlertid andre grunner for deltakelse:

***Intervjuer:** Hvorfor ønsket dere å være med i elevrådet?*

***Marius:** Jeg ville være representant for å slippe unna timene.*

For Marius kan det se ut som elevrådsarbeidet som trekkfaktor var mindre viktig, enn muligheten til å slippe unna ordinær undervisningen. Basert på svaret, kan det virke som at han ikke tar elevrådsarbeidet seriøst, og har ikke noen genuin interesse for å representere elevstanden. Svaret fra Marius kan tolkes som at elevrådet ikke har en høy status hos vedkommende, og han er elevrådsrepresentant på grunnlag av en «fordel» for seg selv.

4.4.2 Synligheten til elevrådet

Synligheten til elevrådet var noe som kom tydelig fram i intervjuene. Det kan se ut til at synligheten påvirker statusen til elevrådet, og eventuell rekruttering til elevrådet. David forteller at elevrådsarbeidet ikke er noe som blir særlig mye snakket om på skolen:

***David:** Altså det er ikke ting som blir så mye snakket om da. Det er mer på en måte at vi er der (...) Det er ikke en ting vi tar opp noe særlig på skolen. Det er bare internt på elevrådet på en måte.*

Elevene som ikke har erfaring med deltagelse i elevrådet, trekker også frem at elevrådsarbeidet ikke blir snakket om:

Liv: Vi snakker ikke så veldig mye om det egentlig.

Intervjuer: Er det av og til klassens time der elevene sier hva de har gjort og slikt?

Liv: Ja det har klassens time, det vare en halvtime eller noe sånn, men der pleier ikke elevrådet å snakke.

Svaret til Liv indikerer også at elevrådet ikke har stor synlighet i klasserommet. Ida utdyper begrunnelse for dette:

Ida: Jeg tror at folk tenker at det virker som vi ikke gjør så mye. Så legger vi faktisk innsats i det og vi prøver å gjøre det. Vi gjør jo en del, men ikke så mye at det blir lagt merke til av elever. Jeg tror vi gjør mer en folk tror. En del tro at vi bare er på møter og prater sammen, men vi legger mye arbeid i det og vi gjør mer en folk tror.

Ida sier at det kan være en oppfatning blant elevene på skolen om at elevrådet ikke gjør så mye, men at dette ikke stemmer. Ida påpeker at de legger mye innsats i elevrådsarbeidet og at de gjør mer enn det som er synlig for andre elever. Hun forsøker å gi en mer nyansert fremstilling av elevrådets arbeid og påpeker at de legger mye arbeid i det, selv om det kanskje ikke alltid er så synlig for andre elever:

Intervjuer: Føler dere at elevene kommer til dere hvis de har enkelte ting eller saker de lurer på eller vil ha frem?

Johannes: Hvis det er en sånn liten sak så er det sånn at de tenker «åja det går ikke an å endre dette», men hvis det er en større sak, som for eksempel det er veldig dårlig luft på noen av rommene, så var det klaging hele tiden, så både vi og lærerne fikk dette med seg, så de kom ikke direkte til oss, men vi fikk det med oss gjennom mye klaging.

Ida: Jeg har også samme opplevelse, at det er mye klaging, men de komme ikke direkte til oss med det. Jeg har aldri opplevd at noen har kommet til meg og spurt meg om jeg kan ta dette opp med elevrådet.

Ut fra disse svarene kan det se ut til at elevrådet opplever at elever ikke nødvendigvis kommer direkte til dem med saker og spørsmål. De sier at de ofte får vite om saker og bekymringer gjennom klaging fra elever, men at de aldri har opplevd at elever har kommet direkte til dem med en sak. Dette viser at elevene kan være passive når det gjelder å ta opp saker med elevrådet. De kan føle at mindre saker ikke kan endres, og derfor ikke er verdt å ta opp. Samtidig kan det være vanskelig å vite hvordan man skal ta opp saker med elevrådet, og det kan føre til at elevene ikke tar direkte kontakt med elevrådet, selv om de klager mye om en sak. I den ene fokusgruppen som besto av elever uten elevrådserfaring, fortalte Sara at de

ønsket noen lydtette vegger mellom musikkrommet og klasserommet. Dette var noe som hadde vart en stund. Ronja følget opp å sa det var irriterende og ødela mye av undervisningen. Jeg lurte dermed på hvem de ville gitt en slik sak til:

Intervjuer: (...) hadde dere gått til elevrådet med det eller lærere?

Sara: Kanskje til elevrådet.

Intervjuer: Dere har ikke gjort det ennå?

Sara: Nei.

Ronja: Men kanskje til begge.

Intervjuer: Til kontaktlær da?

Ronja: Ja, eller de som har timene.

Intervjuer: Har dere nevnt dette før til elevrådet eller lærere?

Sara: Ja, læreren vår vet om det.

Intervjuer: Men ikke elevrådet?

Sara: Nei.

Elevene svarer at de ville gått til den læreren som har timene når problemet oppstår. Videre spør jeg om de har nevnt dette problemet til elevrådet eller lærere. Da kommer det frem at de allerede har gått til lærerne med det, men elevrådet har ikke fått noe beskjed. Dette viser at elevene er bevisst på at de har muligheten til å ta opp saker med både elevrådet og lærere, og at de vurderer å gå til begge hvis de ønsker å få en sak løst. Det viser også at elevene kan ha ulike oppfatninger om hvem som er mest hensiktsmessig å ta opp en sak med, avhengig av hva problemet handler om. Det faktum at elevene ikke har nevnt dette problemet til elevrådet ennå, til tross for at de har nevnt det til læreren, kan si noe om hvilken rolle elevrådet spiller i å løse problemene på skolen. Elevene med erfaring fra elevrådsarbeid peker på synlighet som avgjørende for at elever kjenner til elevrådet som kanal for innflytelse:

Intervjuer: Hvordan ville dere tenkt, hvis dere skulle gjort en eller annen endring slik at elevrådet kunne fungere best mulig?

David: Jeg tror at det burde vært en måte å vise frem elevrådet på. At det hadde blitt snakket mer om. At flere hadde visst hvem vi var og hva vi gjorde.

Ida: Jeg tenker også det, for hvis noen klager på noe, så fikser vi det, men kanskje legger de ikke merke til det fordi de begynner heller å klage på noe annet. Så hadde det vært fint å vist dem at nå har vi fikset dette. Slik at de ikke tenker at vi ikke gjør noe, får det gjør vi faktisk.

Begge elevene fokuserer her på behovet for å øke synligheten og bevisstheten om elevrådets rolle og status blant elevene. De mener at det er viktig å kommunisere og vise frem arbeidet som gjøres av elevrådet for å motvirke en følelse av at elevrådet ikke gjør noe. Dette viser en bevissthet om viktigheten av kommunikasjon av elevrådet for å øke dets innflytelse og effektivitet. Det kommer også frem hos dem som ikke har erfaring at de skulle ønske at de hadde fått vite mer av hva elevrådet driver med:

Intervjuer: *Føler dere at elevrådet bruker nok tid i klassen?*

Liv: *Ja altså de snakker jo ikke så veldig mye om hva de gjør i elevrådet med klassen.*

Intervjuer: *Skulle du ønske at de gjorde mer av det?*

Liv: *Ja egentlig litt, fordi at vi vet ikke helt hva som skjer på skolen.*

For å oppsummere kan en tydelig se ut fra disse svarene at både elevrådsrepresentanter og elevene ønsker mer synlighet på skolen. Elevrådsmedlemmene hevder at elevene generelt sett ikke vet hva de driver med, og ikke bryr seg. Elevene som ikke er representanter, har mindre kjennskap til hvem som er i elevrådet. De vet heller ikke om hva elevrådet jobber med og hva elevrådet har gjort tidligere. Alt i alt virker det som at kommunikasjonene mellom elevrådet og elevene virke noe fraværende. Det virker som at begge parter ikke tar noe initiativ til å kommunisere med hverandre. Begge parter hevder også at de kunne tenke seg at dette ble bedre, men hevder at den motsatte part ikke er særlig interessert i dette.

5. Diskusjon av funn

Til nå har elevenes stemmer og erfaringer blitt trukket frem. Selve problemstillingen for denne oppgaven handler om «hvilke erfaringer har elevene med elevrådet som en arena for demokratiopplæring i skolen?». I dette kapittelet skal diverse funn, i lys av problemstillingen, diskuteres med hjelp av datamaterialet og det teoretiske rammeverket. Først vil jeg se på hvilket demokratisyn elevrådet kan plasseres inn i. Deretter skal det også sees på hva elevene mener om elevrådet som en demokratisk arena. Videre skal jeg se på hvor synlig elevrådet er i møte med elever uten erfaring. Jeg skal drøfte hvordan status, synlighet, frihet, innflytelse og rekruttering henger sammen, og diskutere hvordan dette påvirker kommunikasjonen mellom elevrådet og elever som ikke er representanter. Til slutt skal jeg undersøke elevenes kritiske vurdering av elevrådet som demokratisk institusjon.

5.1 Elevråd i lys av demokratisyn og demokratiske verdier

Problemstillingen min handler om hvordan elevrådet kan være en arena for demokratiopplæring i skolen. Det blir dermed sentralt å se på hvilket demokratisyn elevrådet kan plasseres under, og hvilke demokratiske prinsipper og verdier som ligger i grunn. Tidligere forskning poengterer at elevrådet ikke er særlig demokratisk, og har lite makt og innflytelse i møte med ledelsen (Børhaug, 2008). Spørsmålet blir dermed om den tidligere forskningen stemmer overens med mitt datamateriale? Opplever elevene at elevrådet har reell makt og innflytelse på skolen?

Makt har, som tidligere nevnt, mange ulike definisjoner. I en viss grad handler de fleste definisjonene om å overbevise, eller tvinge et annet medmenneske eller gruppe til å handle utfra egne interesser (Solhaug, 2020, s. 67). Solhaug (2020, s. 68) trekker frem tre viktige aspekter ved definisjonen av makt. For det første handler det om å påvirke utfallet i en beslutning. Utfra utsagnene elevene kommer med, virker det som at flertallet er med på beslutningsprosessene som skjer på skolen. De hevder selv at de har en stemme som ledelsen tar hensyn til i diverse prosesser. Men hvor mye denne stemmen har å si er noe uklart. Elevene sier at enkelte lærere kommer til elevrådet for å høre på deres perspektiver, men de er av den oppfatning at ledelsen kan velge selv om de ønsker å ta hensyn til deres stemmer. Elevene mener at ledelsen hører på hva elevrådet kommer med, men til syvende og sist er det ledelsen som bestemmer. Det virker som at ledelsen er flinke til å kommunisere grunnen til utfallet. Ledelsen gjøre ikke akkurat som de vil uten å argumentere for det. Men det betyr ikke at elevrådet får en større innflytelse av den grunn. Det vil si at elevrådet blir tatt hensyn til. På en annen side virker det som at elevene har god tro på at de kan endre ting, selv om ledelsen

ikke nødvendigvis er enige. Johannes trekker frem at dørene for øyeblikket er låst under undervisningen. Noe som ledelsen har bestemt. Han hevder at om de hadde ønsket å åpne dørene igjen, så hadde ledelsen gitt etter, selv om de ikke ønsker det selv. Dette indikerer at Johannes har tro på at de har en viss form for innflytelse, men dette er en oppfatning av den ene eleven, og ikke noe som har blitt gjennomført.

Funnene i denne analysen viser at ledelsen har som regel siste ord i sakene, men det virker som at elevene selv føler at ledelsen tar hensyn til deres stemmer og perspektiver. Slik som Johannes utalte, virker det som at ledelsen strekker seg langt for at elevrådet skal ha innflytelse på skolen. Men fremdeles er det ledelsen som tar de endelige beslutningene. De tar muligens bare mer hensyn til elevenes stemmer. Utfra dataanalysen ser det ut som at elevene er klar over deres begrensninger for innflytelse, men det virker som at elevene er fornøyde med at det er slik. De aksepterer det i det minste.

Analysen av elevers erfaringer med elevråd gir støtte til Børhaug (2008) sine funn, der han fant ut at elevrådet kunne sammenlignes med pseudodemokrati. Pseudodemokrati er en form for demokrati der innflytelsen og medvirkningen ikke er reell (Pateman, 1970). Børhaug mener at elevrådet bare har så mye innflytelse som ledelsen ønsker å tilby dem. Ledelsen vil alltid ha siste ordet i alle saker, men elevrådet har muligheten til å komme med sine syn (Børhaug, 2008). I følge Johannes kan det se ut til at ledelsen tar hensyn til elevrådets perspektiver, men det er fortsatt ledelsen som bestemmer å ta hensyn til det. Elevrådet har ikke i seg selv den innflytelsen til å gjøre en endring på skolen uten at ledelsen «godkjenner» eller viser hensyn. Dermed vil elevrådets reelle innflytelse være begrenset, og kan derfor sammenlignes med et pseudodemokrati.

Dette er noe som står i tråd med det neste aspektet som Solhaug trekker frem. Dette handler om interaksjon mellom mennesker der det enten handler om å få den andre til å gjøre noe bestemt, eller i en demokratisk sammenheng å påvirke utfallet i en beslutning (Solhaug, 2020, s. 68). I studien til Børhaug (2008) omtalte rektor at makten til elevrådet er begrenset, men elevrådet forstår hvorfor, og de aksepterer det. Dette er noe av det samme som kommer frem i mitt datamateriale. Børhaug mener at elevrådet dermed ikke har en absolutt rett til å «stemme i mot» om de er uenige. Skoleledelsen kunne gi en slik rett, men denne retten fikk dem bare hvis skoleledelsen var villige til det (Børhaug, 2008). Jeg finner delvis støtte til dette i mitt materiale. Elevene forstår at de ikke har mye de skulle ha sagt, men det blir kommunisert eller argumentert hvorfor utfallet ble som det ble. Ifølge elevrådsrepresentantene var det innforstått at de ikke har all makt, men de blir seriøst tatt med i en felles deliberasjon.

Det deliberative demokratiet forsøker å presentere alle synspunkter i en herrefri dialog. Målet er å komme frem til en felles beslutning uten bruk av makt (Habermas, 1995, s. 52). Men elevrådet får ikke siste ordet i saken. På den ene siden kan det se ut til at elevrådet får bli med i diskusjon, der de får frontet sine synspunkter og perspektiver, men på den andre siden kan det se ut til at ledelsen har makten til å ignorere disse synspunktene. Dette gjør at en ikke kan kalle det for et deliberativt demokrati. Elevene får delta i diskusjon av saker de selv anser som relevante. Imidlertid, på grunn av skoleledelsens endelige beslutningsmyndighet, oppnår de sjelden enighet om felles beslutning. Og det er dette som er selve kjernen i det deliberative demokratiet (Habermas, 1995, s. 52).

Det siste aspektet Solhaug trekker frem handler om hvilke maktmidler som blir tatt i bruk (Solhaug, 2020, s. 68). Elevrådet har muligens ikke veldig mange maktmidler å bruke. I Opplæringsloven blir det klart regulert stabile regler og normer på et formelt nivå (Børhaug, 2008). Ifølge Solhaug (2020) er dette viktig for at skoler ikke går lengre enn de må. Ved å ha tydelige formelle regler for alle lærere, blir det mer meningsfullt å snakke om et skolemedborgerskap, som den formelle rammen om elevers rettigheter og mulighet for å få innflytelse på hverdagen sin (Solhaug, 2020, s. 224). På skolen jeg var på ble foreldre, elevrådet og rektor invitert inn til et møte. Disse møtene blir arrangert ca. to ganger i året. Dette virkemiddelet er skolemiljøutvalget, og på dette møte skal elevrådet sammen med foreldrene være i flertall (Elevorganisasjonen, 2020). Børhaug stiller seg litt kritisk til et slikt møte. Skoleledelsen inviterer inn til et møte der elevrådet kan komme med sitt syn. Formålet er å få frem perspektivet til elevrådet. I teorien er dette positivt for elevrådet, men i praksis bestemmer skoleledelsen om de ønsker å ta hensyn til deres synspunkter eller ikke (Børhaug, 2008). Om dette er et faktum, kan man si at elevrådet har en viss form for innflytelse. De kan være med å påvirke ledelsens avgjørelse, men de har selv ikke makt til å bestemme selv.

Alt i alt så har elevrådet ikke særlig stor makt eller innflytelse på skolen. Men slik som i Børhaugs studie, virker det også her, som at elevrådet forstår det og aksepterer det. De har noe grad av innflytelse, men dette skjer som oftest på ledelsens premisser. Slik som det er i et pseudodemokrati (Børhaug, 2008).

Børhaug mener at elevene ikke har en veldig stor frihet i skolen. Men det er ikke sikkert at elevene ønsker så mye frihet som overhodet mulig (Børhaug, 2020, s. 158). I min studie kommer jeg frem til at elevene er fornøyd med friheten. Både med tanke på hvilke saker de arbeider med, men også om deres ressurser for arbeidet. I alle tre fokusgruppeintervjuene spør jeg elevene om hva de tenker om friheten de har. Alle svarer at de er fornøyd med hvordan

det er nå, og ønsker ikke mer frihet. De begrunner dette med at desto mer frihet, desto mer ansvar og jobb. Det var ikke ønskelig å for eksempel ha et eget budsjett. Elevene ville heller bruke tiden og engasjementet sitt på andre ting.

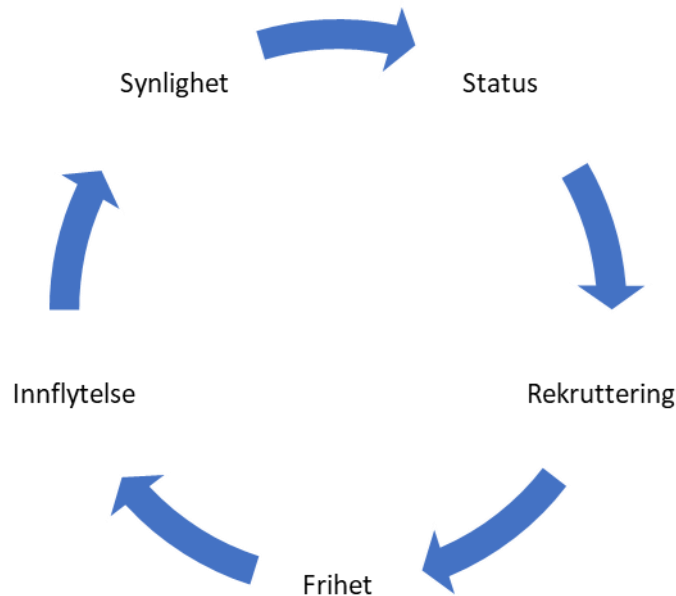
Når det handler om friheten til å velge hvilke saker elevrådet skal arbeide med, hevder elevene selv at de velger helt fritt på hva de selv synes er mest relevant og interessant. Det er de selv som velger hva de skal jobbe med, ikke ledelsen. Ledelsen kan komme med saker, men det er elevrådsstyret som velger hva de skal gjøre. Børhaug poengterer at det er avgjørende at elevene har friheten til å arbeide med saker de selv mener er viktige (Børhaug, 2020, s. 158). Selve friheten kan dreie seg om fritt valg av saker elevrådet skal arbeidet med, et eget budsjett, eller bare generelle ting som gjør de uavhengige fra ledelsen. Frihet kommer også frem i rådene til Buland og Bungum (2009). Punkt fem handler om gode økonomiske ressurser til elevrådet, og punkt syv handler om tydelige definerte arbeidsoppgaver fra elevrådet. En kan si at elevene skal ha så og så mye frihet slik at det skal være rettmessig og demokratisk i teorien, men det er ikke sikkert elevene ser det på samme måte (Børhaug, 2020, s. 158). Og det er noe som kommer frem her. Elevene ønsker ikke en absolutt frihet. De er for eksempel mer komfortable med at ledelsen styrer økonomien, istedenfor at elevrådet skal ha et eget budsjett som de styrer hvordan de vil.

Datamaterialet i denne studien indikerer at elevrådet ikke har et eget budsjett som de kan disponere hvordan de vil. Samtidig kommer det også frem at de heller ikke ønsker å ha det. Det hadde blitt mye mer ansvar og arbeid rundt det. Det var heller ønskelig at ledelsen kontrollerte økonomien. Elevrådet kan sende inn forslag til hva ledelsen kan kjøpe inn på deres vegne. Dette gjør at friheten deres blir snevrere, men det virker som at elevene er fornøyde med en slik ordning.

5.2 utfordringer knyttet til kommunikasjonen mellom elevrådet og elevgruppen

I ICCS-studien ble elevene spurt om de ønsket å være elevrådsrepresentant. Der svarte 6 av 10 elever at de selv har stilt som kandidat til elevrådsrepresentant (ICCS, 2016). Dette vitner om at over halvparten av elevene ønsker å være med i elevrådet, som er et høyt tall. Ut fra dette kan en si at elevrådet har en god form for stas. Viss mange elever er engasjert og interessert, vil dette øke statusen til elevrådet, som igjen vil gjøre det eksklusivt å være representant. I min studie spurte jeg elevene om de synes elevrådet har en god status på skolen. Det var splittet på hva de mente. De som ikke var med i elevrådet uttrykte heller ikke noe ønske om å være det. Elevene som var elevrådsrepresentanter hevdet at de elevene uten erfaring ikke visste hvem som var i elevrådet, og de brydde seg heller ikke om hva elevrådet

gjorde. Det kan dermed se ut til at elevrådet ikke har en veldig høy synlighet, som igjen senker statusen til elevrådet. Jeg vil argumentere for at status og synlighet hører tett sammen, og dette vil igjen være med på å påvirke rekrutteringen, friheten og innflytelsen til elevrådet.



Figur 1.1 Sammenhengen mellom begrepene

I figuren 1.1 blir det illustrert at synlighet, status, rekruttering, frihet og innflytelse henger tett sammen. Hvis for eksempel elevrådet har en høy synlighet på skolen, der elevene snakker mye om elevrådet og elevrådet er generelt veldig fremtredende, vil elevrådet øke sin status. Det vil si at hvis elevrådet har en høy synlighetsfaktor, vil elevrådet øke sin popularitet, og da kan flere elever få et ønske om å representere elevrådet. Dermed kan en si at økt status gir større rekrutteringsalternativ. Og når flere elever ønsker å bidra til elevrådsarbeidet vil dette igjen øke engasjementet i elevrådet. Et større engasjement vil igjen påvirke funksjonaliteten til elevrådet. Elever som er motiverte og ønsker å bidra til elevrådsarbeid kan ha et større ønske om å ha mer ansvar og frihet. Og hvis elevene får mer frihet, vil elevrådet ha en større innflytelse på skolen. Desto mer elevrådet gjør på skolen desto høyere blir synligheten. Dermed kan en si at alt er med på å påvirke hverandre, men det er ikke sånn at alt påvirker hverandre i en bestemt rekkefølge. Det er mer flytende, og alle begrepene er med på å påvirke hverandre. For eksempel vil elevrådets status være med på å påvirke synligheten i elevmiljøet. I mitt datamateriale ser det ikke slik ut. Det virker som at de elevene som ikke har noe med elevrådet å gjøre, ikke bryr seg så mye om hva de gjør. Dette kan igjen føre til en dårlig kommunikasjon, og et begrenset samarbeid mellom elevene og elevrådet.

I rådene til Buland og Bungum (2009) er det sentralt å ha med elevgruppen, altså de elevene som ikke er elevrådsrepresentanter. Råd åtte handler om «Tid til klasse/grupperåd og elevrådsarbeid», råd seks «god informasjon til tillitsvalgte og elever» og råd ti «mulighet for elever til å kontakte og påvirke elevrådet». En kan tydelig se her at Buland og Bungum legger vekt på kommunikasjon og samarbeid mellom elevrådet og elever. Elevrådet skal jobbe med ulike saker som omhandler skolen, og det skal være en arena og et talerør for elevene på skolen (Buland & Bungum, 2009). Dermed blir det viktig å ta med elevene i prosessen. Elevrådet er valgt for å representere elevenes interesser og synspunkter, og derfor er det viktig at de kommuniserer godt med elevene for å sikre at deres synspunkter blir hørt og tatt i betraktning. God kommunikasjon kan bidra til å fremme samarbeid, som igjen kan føre til at elevene blir mer involvert i skoleaktiviteter. Gjennom dette samarbeidet kan det bli lettere for elevrådet å utvikle og gjennomføre prosjekter og ideer. Slik som i et konkurransedemokrati velger folket inn et elitestyre som skal styre på vegne av folket. Da blir det viktig for styret å ta høyde for folkets interesser (Børhaug, 2009).

I et konkurransedemokrati er det vanligvis flere politiske partier som konkurrerer om å få flest mulige stemmer i valg. Hver av disse partiene tilbyr forskjellige politiske løsninger og program, og velgerne velger hvilket parti som best representerer deres interesser og verdier. Fordelen med demokratiformen er at det gir velgerne reell innflytelse på politiske beslutninger og gir politiske partier insentiver til å gjøre sitt beste for å representere velgerens interesser (Held, 2006, s. 157; Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). I en elevrådsammenheng stemmer elevene frem representanter som skal styre på vegne av dem. Men slik som det er argumentert for tidligere har ikke elevrådet en reell innflytelse på skolen. Så elevrådsrepresentantene kan ikke direkte påvirke skolens beslutninger. Det betyr at de valgte representantene ikke kan handle ut fra interessene til velgerne. På den ene siden har ikke elevrådet en reell innflytelse på skolen, men på den andre siden er de med i diskusjonen av saker som omhandler dem. Og det kan se ut som at ledelsen tar hensyn til deres perspektiv. Så for at elevrådet skal ha en større stemme på skolen, må de også ha med elevgruppen. Det blir dermed viktig med en god kommunikasjon mellom elevrådet og elevgruppen, slik at elevene har en så stor stemme som mulig i møte med ledelsen.

Med tanke på mitt datamateriale kan en få inntrykk av at kommunikasjonen mellom elevrådet og elevgruppen ikke er særlig god. Elevene som ikke er representanter er ikke sikre på hvem som er med i elevrådet, og de vet ikke hvordan rollene er fordelt. Selve rollefordelingen i elevrådet er nok ikke veldig nødvendig for dem som ikke er representanter. Det blir kanskje

mer relevant for å organisere elevrådet på en god måte internt. Men det kan være utfordringer med tanke på hvem de skal komme til hvis de har ulike saker de ønsker å fremme. Det blir vanskelig å kontakte elevrådet om de ikke vet hvem som er representanter. På den andre siden har jo alle klassene stemt frem en elevrådsrepresentant, og da kan jo elevene komme til deres representant om de ønsker det. Ifølge elevrådsrepresentantene virker det ikke som elevene gjør det. I mitt datamateriale virker det som at elevene er klar over at de kan kontakte elevrådsrepresentanter, men de velger heller å kontakte lærerne. I lys av dette kan det se ut som at elevene har en bedre kommunikasjon med lærerne enn til elevrådet. Det kan også bety at elevene har mer tro på at de får igjennom saken viss de går direkte til lærerne. Elevrådsrepresentanter hevder selv at elevene går til lærerne, som igjen går til ledelsens som til slutt gir saken til elevrådet. Så elevrådet ender opp med saken til slutt. Så prosessen tar lengre tid, og saken kan fort bli glemt bort viss den skal gå gjennom flere ledd. Et annet problem som kan oppstå her er at elevene ikke vet hvem som løser saken. For viss elevrådet fikser dette «problemet», så kan dette føre til at elevene tror at lærerne har fikset opp i det. Det er ikke sikkert at elevene får med seg at elevrådet har fått saken. Dermed kan elevene tenke at det var lærerne som ordnet opp. Det var jo de som fikk beskjeden i utgangspunktet.

Uklar eller dårlig kommunikasjon kan føre til konflikter eller frustrasjon mellom elevrådet og elevene. Dersom elevene ikke forstår hva elevrådet jobber med eller hvorfor enkelte tiltak blir iverksatt, kan det føre til motstand og misnøye. Dette kan igjen føre til tap av tillit og respekt for elevrådet. Videre kan elevene danne seg et inntrykk av at elevrådet ikke er en pålitelig representant for deres interesser og behov. Dermed kan det føre til tap av engasjement, deltakelse og respekt. Dette kan svekke elevrådets mandat og innflytelse, og gjøre det vanskeligere å gjøre positive endringer for elevene (Buland & Bungum, 2009). Hærverk på doene kan være et eksempel på dette. Det kommer ikke tydelig frem hva som er årsaken til at elevene gjør hærverk, men det kan tenkes at elevene er misfornøyde med skolens praksis. Elevrådet har prøvd å ta tak i saken, og de har fikset enkelte problemer. De er også tydelig frustrerte over situasjonen, men det ser ikke ut til at elevene stopper av den grunn. Hadde elevgruppen hatt stor tillit og respekt til elevrådet skulle en tro at elevrådet hadde innflytelsen til å nå inn til elevene, og dermed stoppe hærverket.

I datamaterialet virker det som at både elevene og elevrådsrepresentantene ønsker at elevrådet skal være mer framtrødende på skolen. Elevene som ikke har elevråds erfaring, viser interesse for å vite mer om hva elevrådet arbeider med. Elevrådsmedlemmene ønsker også å vise seg

mer frem, og inkludere klassen mer. Så begge parter ønsker å bedre kommunikasjonen og synligheten. Dette er noe som jeg vil argumentere for er nødvendig for at elevrådet skal ha en så stor stemme som mulig i møte med ledelsen. Om elevene og elevrådet spiller på samme lag, kan dette bedre innflytelsen til elevrådet. I tillegg kan dette føre til mer engasjement og deltakelse i elevrådet, som igjen gjør det mer motiverende å arbeide med ulike saker. Det kan dermed bli nødvendig å øke statusen til elevrådet for å gjøre elevrådet mer synlig på skolen. Men å øke statusen er nok lettere sagt enn gjort.

5.3 Elevenes kritiske vurdering av demokratiet

Elevene i mitt datamateriale har et positivt syn på elevrådet, som vil si at det er bred enighet om at elevrådet er bra og fungerer godt. Men kan disse tankene være preget av deres forståelse av demokratiet? Elevrådet skal, ifølge Opplæringsloven, være et styre som skal arbeide for elevenes interesser i skolehverdagen (Opplæringsloven, 1998). Hensikten med elevrådet opp gjennom tiden var at det skulle være et representasjonsdemokrati, der elever kan være med å bidra til medvirkning på skolen (Børhaug & Dahle, 2023, s. 2). I lys av dette kan elevrådet bli sett på som selve demokratiet for skolen, og elever kan sette likhetstegn mellom elevråd og demokrati. Kan dette ha noen konsekvenser for deres fremstilling og oppfatning av elevrådet?

I LK20 står det formulert at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsløfte, 2017). Det blir dermed viktig å oppdra borgere med en kritisk tilnærming til samfunnet. Så skolen skal gi opplæring for kritisk tenkning, og da er det skolen som bestemmer hva denne kritiske tilnærmingen skal innebære. Det vil si at skolen er på å forme elevenes forståelse av hva de skal være kritiske til. Børhaug (2014) gjorde en studie som handler om hvordan demokratiet blir frontet i lærebøkene. Der finner han ut at lærebøkene kritiserer demokratiet, og spesielt det norske demokratiet, i liten grad. Det norske demokratiet blir frontet som «vårt demokrati» og kan ofte bli fronten som selve fasiten av alle styreformer (Børhaug, 2014, s. 439). Dette kommer også frem i studiene til Børhaug og Christophersen (2012) og Lorentzen og Røthing (2017). Når demokratiet blir frontet slik, kan dette igjen gjøre at elevene ikke har en kritisk tilnærming til demokratiet. De kan oppfatte at demokratiet ikke har noen hull eller negative innvirkninger. Så hvis vi drar paralleller fra dette over til elevrådet, som kan bli frontet som «skolens svar på demokratiet», kan dette dermed bety at elevene ikke har en kritisk tilnærming til elevrådet. Og hva kan dette bety for mitt datamateriale? Mitt datamateriale indikerer at elevene i liten grad stiller spørsmål ved

elevrådet og er jevnt over positive til funksjonalitet, arbeidet, ledelsen og læreransvarlig. Når elevene ble spurt om friheten eller innflytelsen til elevrådet, var de stort sett fornøyde med hvordan det var. Johannes svarte for eksempel «friheten er bra, vi trenger ihvertfall ikke mer frihet». Når elevene ble spurt om makt skjønnte de hvilke begrensninger de hadde, men de aksepterte at det var sånn det var.

Det er veldig lite negativitet rettet mot elevrådets funksjon og arbeidsmåter. I spørsmålet om elevrådet er bra eller dårlig, var det ingen elever som svarte noe som kunne tolkes negativt. Som et oppfølgingsspørsmål i alle intervjuene spurte jeg om det var noen negative sider med elevrådet. Ingen kom med noen unntatt en elev. Dette var Sofie som var styremedlemsrepresentant. Hun svarte at når elevrådet kom med ulike saker og ideer kunne det ta lang tid før ledelsen gjorde noe med det. Noen av ideene elevrådet kommer med ble ikke alltid tatt hensyn til. De måtte av og til presse veldig på, hvis de skulle merke en forskjell. Men Sofie mente også at de ofte fikk det gjennom. Det tok av og til litt lengre tid. Hun påpekte også at det var gode grunner til dette, «ledelsen har ofte mye å gjøre, og da kan vi av og til havne litt lengre bak». Ellers var Sofie stort sett fornøyd med selve funksjonaliteten til elevrådet. Dette er noe som står i tråd med studien til Børhaug. Der finner han ut det er veldig lite kritikk mot systemet og funksjonaliteten til demokratiet (Børhaug, 2014, s. 439).

Elevene er noe mer kritiske til de «andre elevene». Det kommer frem i mitt datamateriale at elevrådsrepresentanter er kritiske til elevgruppens holdninger, og engasjement. Og ifølge utsagn fra noen elevrådsrepresentanter, kan det se ut til at elevgruppen også er kritiske til elevrådsrepresentantene. Slik som det ble diskutert i det forrige delkapittelet, kommer det frem at mange elever ikke vet hva elevrådet driver med, og de vet heller ikke hvem som er representanter. Flere elevrådsrepresentanter hevder at elevene som ikke er representanter vet veldig lite om hva elevrådet arbeider med, og flere hevder at elevmassen ikke heller bryr seg. Her kan vi også trekke paralleller til Børhaugs studie og elevenes meninger. Børhaug mener at lærebøkene legger til rette for kritisk tenking mot ulike interessegrupper. Pensumbøkene er mer kritiske til for eksempel de grupper av mennesker som ikke stemmer ved valg (Børhaug, 2014, s. 440). De fleste elevene stemmer ved elevrådsvalget, så det er ikke der kritikken ligger. Men en kan dra paralleller mellom de som ikke stemmer ved valg, til de som ikke bryr seg så mye om styret. En kan se at de som er elevrådsrepresentanter stort sett kritiserer de som ikke er medlemmer. Mens de som ikke har vært elevrådsmedlem har ingen negativ kritikk å komme med.

Så hva har dette å si for elevrådet? Det kan se ut til at elevene ikke er så kritiske til selve funksjonaliteten til elevrådet. Det meste av kritikken de kommer med, er rettet mot andre elever. Noe som står i tråd med Børhaugs studie. Det kan være flere grunner til dette. Som det er skrevet om i metodekapittelet kan min rolle som forsker og intervjuer ha noe å si. Elevene kan ha holdt igjen informasjon og ikke helt turt å komme med kritikk, fordi de kan ha en tanke om at jeg har «fasiten», eller er veldig positiv til elevrådet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 192). Det kan også være at de ikke var helt trygge på hverandre. At de ikke helt turte å komme med kritikk på grunn av de ikke ville trække på noen. Så selve intervjuomstendigheten kan ha en påvirkning på svarene. På en annen side kan også elevenes svar ha en liten kritisk tilnærming til elevrådet. Og om elevene har en manglende kritisk tilnærming til elevrådet, vil de svarene de har gitt meg rundt innflytelsen, organisering og friheten være noe unyansert. Dette er elevenes perspektiver og erfaringer, men den kan være påvirket av ledelsen og andre læreres tilrettelegging. Det trenger nødvendigvis ikke være bevisst. Hvis en lærer ønsker å motivere elevene til å stille til valg, er det naturlig å fremstille elevrådet på en positiv måte. De kan for eksempel si «elevrådet er viktig» eller «elevrådet er bra» osv. Med en slik vinkling kan dette være med å påvirke elevenes syn på elevrådet. Og viss demokratiet også blir frontet veldig positivt, kan denne kombinasjonen føre til en mindre kritisk nyansert tilnærming til elevrådet. Om dette er tilfelle vil elevene akseptere mye mer av det «udemokratiske» med elevrådet, og tenke at elevrådet «må jo bare være sånn». Dermed kan dette ha en påvirkning at elevene er fornøyde med et pseudodemokrati. Det er jo det de er vant til å ha. Denne type sosialisering fra skolen kan igjen føre til at elevrådet blir mer begrenset enn det trenger å være.

6. Avslutning

Børhaug (2008) sammenlignet elevrådet med et pseudodemokrati. Dette er noe som kommer frem i min studie også. Elevene er klar over at de har begrenset innflytelse i møte med ledelsen, men det kommer også frem at det skjønner at de må være slik. De aksepterer det i det minste. De får delta i en felles deliberasjon, men til syvende og sist er det ledelsen som får siste ord i sakene. Ifølge elevene med elevrådserfaring, er det viktig for ledelsen å ha med deres synspunkter. Ledelsen viser hensyn til elevrådets perspektiver, men så lenge ledelsen kan velge å ta hensyn til elevrådet eller ikke, vil ikke elevrådet ha en reell makt på skolen. Dermed blir det også i min studie argumentert for at elevrådet kan sammenlignes med et pseudodemokrati.

Et annet overraskende funn var at elevrådet var lite synlig på skolen. Elever som ikke har elevrådserfaring, vet lite om hva elevrådet arbeider med. De vet heller ikke hvem som er med i elevrådet. Dette var noe som var frustrerende for elevrådsrepresentanter. De skulle gjerne ønsket at elevrådet var mer fremtredende på skolen. Det virket også som at de som ikke var representanter ønsket å vite mer om hva elevrådet gjorde. Så begge parter ga uttrykke for at de ønsket at elevrådet skulle være mer fremtredende og synlig på skolen. Men det virker som det er en manglende kommunikasjon mellom de som er elevrådsrepresentanter, og de som ikke er det. En manglende kommunikasjon kan føre til splittelse, kontra et godt samarbeid mellom elever med erfaring og elever uten erfaring. Dermed mener jeg at det er avgjørende å øke kommunikasjonen og synligheten til elevrådet for å gjøre elevenes stemmer så stor som mulig i møte med ledelsen. Dette kan igjen øke innflytelsen og friheten til elevrådet.

Når det gjelder elevenes erfaringer med elevrådets innflytelse, organisering, frihet og status, virker det som elevene stort sett er fornøyde. Flere elever sier at de ikke ønsker mer eller mindre frihet. Elevene skjønner at de har begrensninger med innflytelse, men det virker som de aksepterer dette. Organiseringen av elevrådet synes de funker bra.

Når det gjelder statusen til elevrådet er de ikke helt samstemte. Noen mener at elevrådet har god status, mens andre mener at elevrådet ikke har spesielt stor status. En ting som er det er argumentert for, er at elevrådet er lite synlig på skolen. Og synlighet og status henger tett sammen. I lys av dette kan en si at elevrådet ikke har en stor status på skolen.

Et siste funn som kommer frem i min studie, er at elever ikke virker spesielt kritiske til demokratiet og elevrådet. De er stort sett positive til funksjonaliteten. Det kan være flere grunner til elevenes positivitet. En årsak som det blir argumentert for, er at skolen kan fronte

demokratiet noe ukritisk. Skolen kan igjennom sosialisering påvirke elevenes syn, som igjen gjør at elevene ikke tenker særlig kritisk om demokratiet eller elevrådet.

6.1 Svar på problemstillingen

For å besvare problemstillingen «hvilke erfaringer har elever med elevrådet som en arena for demokratiopplæring i skolen?», må jeg vurdere hva slags type demokratiopplæring elevrådet gir og hvordan elevene opplever dette. Elevrådet kan karakteriseres som et pseudodemokrati, der innflytelsen og makten ikke er reell. Dette betyr at elevrådet ikke kan anses som en form for deliberasjonsdemokrati hvor man oppnår enighet gjennom dialog (Habermas, 1995). Selv om elevene får delta i felles diskusjoner, er det alltid ledelsen som har siste ord i alle saker. På samme måte som i konkurransedemokrati, velger man representant til å styre på vegne av folket, men i elevrådet har ikke de innvalgte reell makt og innflytelse til å styre og bestemme på vegne av elevene (Held, 2006). Elevenes erfaringer stemmer dermed overens med tidligere forskning som viser at elevrådet er et pseudodemokrati (Børhaug, 2008).

På en annen side kan det virke som om elevene er tilfredse med hvordan elevrådet fungerer, og de ønsker ikke mer frihet enn det de allerede har. De aksepterer at elevrådet har begrensninger. I sum kan man si at elevrådet kan være en arena for begrenset demokratiopplæring, og at elevenes erfaringer reflekterer dette. Det blir dermed viktig at elevene ikke trekker likhetstegnet mellom elevråd og demokrati. Er elevene derimot klar over forskjellen, kan man si at elevrådet gir en mer praktisk forståelse av demokratiske prosesser. Elevene er med i felles deliberasjon, i tillegg erfarer de demokratiske valgprosesser og kan erfare hvordan det er å representere andre elever i møte med ledelsen.

6.2 Videre forskning

I min oppgave har jeg sett på hvordan elevene erfarer elevrådet. Det har blitt satt lys på hva elevene synes om elevrådets innflytelse, organisering, frihet og status. I tillegg har jeg sett på forskjellen mellom elever som har elevrådserfaring og elever som ikke har erfaring. Dette er noe som ikke har blitt avdekket tidligere. Siden dette har vært en casestudie, som er gjennomført på kun en skole, vil det være interessant å undersøke om resultatene fra denne studien samsvarer med andre skoler. Videre forskning kan med fordel gjennomføre en spørreundersøkelse med flere elever på bakgrunn av mine funn, for å undersøke reliabilitet og for å se om funnene er generaliserbare.

7. Litteraturliste

- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I.J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Buland, T. & Bungum, B. (2009). Tid for elevmedvirkning?: en undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler (SINTEF A12927).
- Børhaug, K. (2006). Mission Impossible? School Level Student Democracy, *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26-41. <https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 264-276. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-03>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenking i samfunnsvitenskapen* (utg. 1). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. & Dahle, B. Ø. (upublisert, 2023). *Demokratiske elevråd*.
- Chrazomwska, B. (2004). *Narrativ in social science research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Dahle, B. Ø. (2018). «Ikke velg klassens klovn!» En studie av elevrådsvalgenes demokratiske begrensninger og potensiale. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/18609>
- Davies, L. (1999). *Comparing Defenitions of Democracy in Education: Compare*, 29(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/0305792990290203>
- Elevorganisasjonen. (2020). *Skolemiljøutvalget*. <https://www.xn--elevrd-mua.no/skolemiljoutvalget>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Habermas, J. (1995). *Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk*.
- Tano. Harjo, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap: En case.studie av elevrådets praksis, formål og funksjoner* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70568/Martine-Harjo--SDID4009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Harjo, M. (2020, 16. februar). «Et annet tiltak kan være å gjeninnføre elevrådsarbeidet på timeplanen». Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/elev-elevmedvirkning-elevorganisasjonen/et-annet-tiltak-kan-vaere-a-gjeninnfore-elevradsarbeid-pa-timeplanen/229727>

Hareide, B. (1972). *De første elevrådene i Norge: «skoledemokratisk» tendenser i mellomkrigstiden*. Aschehoug.

Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Polity Press.

Homana, G. A. (2018). Youth Political Engagement in Australia and the United States: Student Councils and Volunteer Organizations as Communities of Practice. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 41-54. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1674>

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2016). Unge medborgere: demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge: The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) (NOVA rapport nr 15/17). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper av læreplanen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Gyldendal akademisk.

Lorentzen, G. & Røthing, R. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

Opplæringsloven. (1998). *Lov og grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

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

Rønning, R. & Lisjø, J. H. (2014). *Vårt politiske Norge*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Sikt. (2023). *Personverntjenester for forskning*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2020). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

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

Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk.

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersen-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 92-103). Universitetsforlaget.

Thargaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

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

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Startinformasjon:

Hei, jeg heter Andreas Gilje og skriver en masteroppgave om elevrådsarbeid ved NLA Høgskole. Temaet for oppgaven handler om elevers erfaringer rundt elevrådet og hvordan elevrådet kan være en arena for demokratiopplæring i skolen. All informasjon du oppgir i dette intervjuet vil bli behandlet anonymt. Du kan til enhver tid trekke deg/dere fra intervjuet, og det vil ikke ha noen negativ konsekvens. Er du/dere innerforstått på hva dette betyr?

Selve strukturen i dette intervjuet er at jeg først og fremst ønsker å vite hvilken rolle du/dere har (Elevrådsleder, representant, ikke medlem). Videre ønsker jeg å vite din/deres tanker rundt elevrådet og elevrådsarbeidet. Til slutt ønsker jeg å høre deres tanker på hvordan elevrådet kan forbedres. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Spørsmål til intervjuet

EGNE ERFARINGER

1. Fortell om ditt/deres forhold til elevrådet
 - Er du representant?
 - Har du vært representant? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Synes dere elevrådet er bra eller dårlig?
 - Bra å ha et elevråd i skolen? Eller bra å være med i det selv.
3. Har elevrådet en nyttig funksjon i skolehverdagen?
 - Hva kunne blitt bedre?
4. Hvordan fungerer valgprosessen?
 - Ønsker dere å bli valgt? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - Hvem blir valgt?
 - Er det status å være i elevrådet? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - Er det noen som har vært representant flere ganger?

5. Hvordan fungerer elevrådsmøtene?

- I klasserommet?
- Blant elevrådsrepresentanter?

MAKT

6. Hvilke saker jobber elevrådet med?

- Hva har blitt gjort tidligere? Hva har elevrådet fått gjennomslag for?
- Hvordan blir klassene inkludert i arbeidet?
- Synes dere disse sakene er interessante?

7. Har elevrådet stor makt på skolen?

- Har dere opplevd at elevrådet har fått gjennomslag?

8. Føler dere at elevrådet har en stor innflytelse på skolen?

- Har dere hørt om Skolemiljøutvalget (SMU)?

9. Skulle dere ønske at elevrådet hadde mer eller mindre frihet?

- Med tanke på økonomi, arbeidsoppgaver og regler

10. Hva tror dere må til for at et elevråd skal fungere best mulig?

- Hva må til for at dette skal la seg gjøres?

11. Er det flere elementer ved elevråd du selv ønsker å nevne?

12. Har dere noen saker dere kunne tatt opp nå?

- Hvordan ville dere jobbet med dette?

Tusen takk for tiden din/deres!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevers erfaringer med elevrådet»

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elevrådet kan være en arena for demokratiopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Formålet med oppgaven er å utforske hvilke erfaringer elever har til elevrådet, og hvordan elevrådet kan være en arena for demokratiopplæring i skolen. Er det status å være i elevråd? Eller er noe en gjør fordi det er lovpålagt? I dette prosjektet ønsker jeg å se på hvilke saker elevrådet jobber med og om elevrådet er en demokratisk arena i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Eleven får spørsmål om å delta fordi eleven har kjentskap til elevrådsarbeid, enten ved egen deltakelse eller andres deltakelse.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at ditt barn stiller til intervju der temaet er elevråd og elevrådsarbeid. Intervjuet vil vare omtrent en time og blir gjennomført i grupper på fire. Det vil bli benyttet analogt lydopptak i forbindelse med intervjuet og tatt notater underveis.

Om eleven eller foresatte ønsker å se intervjuguiden for forhånd er det bare å ta kontakt

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du eller ditt barn når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger til ditt barn vil dermed bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du eller ditt barn ikke vil delta eller senere velger å trekke deg/dere.

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg er alene om å ha tilgang til opplysningene

Navnet og kontaktopplysningene til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med personopplysningene til ditt barn når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysningene vil bli anonymisert når prosjektet er avsluttet. Datoen for dette er 30.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet av ditt barns personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester 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:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å 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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent på NLA Høgskolen, Andreas Gilje (epost: andgilje@hotmail.com, tlf: 92857671)
- Veileder, Julie Ane Ødegaard Borge (epost: jule.borge@rafto.no, tlf: 92267974)
- NLA personvernombud, Inger Johanne-Gamlem Njau (epost: personvernombud@nla.no, tlf: 55540749)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Andreas Gilje
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At eleven kan delta i intervju der det blir benyttet analog lydopptaker
- At opplysningene om eleven kan behandles frem til prosjektslutt 22.05.2023

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt)

(På vegne av elev)

(Dato)

[Meldeskjema](#) / [Elevråd som en arena for demokratiopplæring i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut 15.11.2022 ▾**Referansenummer**

185320

Vurderingstype

Standard

Dato

15.11.2022

Prosjektittel

Elevråd som en arena for demokratiopplæring i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Julie Ane Ødegaard Borge

Student

Andreas Gilje

Prosjektperiode

10.11.2022 - 22.05.2023

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 22.05.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Marita Helleland

Lykke til med prosjektet!

