

Elevråd, demokrati og medborgerskap

En case-studie av elevrådets praksis, formål og funksjoner

Martine Harjo



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk – SDID4009

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Dato: 03.06.2019

Elevråd, demokrati og medborgerskap

En case-studie av elevrådets praksis, formål og funksjoner

Copyright Martine Harjo

2019

Elevråd, demokrati og medborgerskap – En case-studie av elevrådets praksis, formål og funksjoner

Martine Harjo

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Et sentralt formål i norsk skole er å gi elevene opplæring i demokrati og medborgerskap. Som elevenes fremste organ for formell medvirkning, er elevrådet et eksempel på en institusjon som skal bidra til dette formålet. Denne oppgaven tematiserer derfor *hvordan elevråd praktiseres, og hvordan og i hvilken grad elevrådets ulike formål og funksjoner oppfylles*. For å besvare problemstillingen er det formulert to forskningsspørsmål som danner grunnlaget for oppgaven: 1) Hvordan praktiseres elevråd? og 2) Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?

Oppgaven er en kvalitativ case-studie, og undersøker ett elevråd ved en ungdomsskole, og ett elevråd ved en videregående skole. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom observasjon av elevrådsmøter og intervjuer med elevrådsrepresentanter, styremedlemmer og rektorene ved de to skolene. Intervjuene tar utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av elevrådet, og sentrale funn knyttes til relevant teori og forskningslitteratur om elevråd og demokrati.

Elevrådets praksis drøftes på bakgrunn av deres ledelse, organisering, saksbehandling og prosedyrer, og saksagenda. Analysene tar videre utgangspunkt i at elevrådet har tre formål og funksjoner: Skoledemokrati, medborgeropplæring, og arbeid med skole- og læringsmiljø. Av analysene fremgår det at elevene som deltar i elevråd får erfaringer og ferdigheter som styrker opplæringen for demokratisk medborgerskap. Elevrådet kan således sies å være en arena for medborgeropplæring. Det konkluderes også med at elevrådene fungerer som en arena for arbeid med skole- og læringsmiljø. Elevrådene mangler imidlertid formaliserte retningslinjer som gir rett til medvirkning. Dette medfører at utstrekningen av makt og innflytelse hviler på ledelsens skuldre. Elevrådet kan følgelig i relativt liten grad sies å fungere som en arena for skoledemokrati, gitt at man sammenligner med andre representative demokratiske organer.

Forord

Etter fem år på lektorprogrammet er tiden inne for å si farvel til Blindern, og sette punktum for et halvt års arbeid med denne oppgaven. Å skrive masteroppgave har vært utfordrende, men også lærerikt og spennende, mye takket være andre enn meg selv:

En stor takk rettes til veileder Emil Sætra som har gitt uvurderlig hjelp under hele prosessen med masteroppgaven. I tillegg fortjener også Martine og Nikolai en takk for lærerike og lattermilde møter med veiledningsgruppen.

Jeg må også takke rektorene og elevene fra de to skolene for deres deltakelse.

Til mine kjære venner på studiet: Jeg setter pris på de altfor lange lunsjene, og de mange kaffepausene fra lesesalen med dere. Dere vil bli savnet.

Ikke minst må jeg takke familie og venner for all støtte og omsorg, ikke bare nå, men så lenge jeg kan huske. Til Fredrik: Takk for at du alltid er der. Gratulerer med mastergrad til oss!

Martine Harjo

Oslo, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Aktualisering og problemstilling	1
1.2	Skolens samfunnsmandat og elevers rettigheter	3
1.2.1	Fagfornyelsen	4
1.3	Oppgavens struktur	5
2	Metode	7
2.1	Forskningsdesign	7
2.2	Utvalg	9
2.2.1	Sør ungdomsskole	10
2.2.2	Nord videregående skole	11
2.3	Datainnsamling	11
2.3.1	Observasjon	12
2.3.2	Intervju	13
2.4	Analyse	14
2.5	Kvalitet i forskningen	17
2.5.1	Reliabilitet	17
2.5.2	Indre validitet	17
2.5.3	Ytre validitet og generaliserbarhet	19
2.6	Etiske betraktninger	20
3	Teori	22
3.1	Demokrati	22
3.1.1	Demokrati i skolen	24
3.1.2	Demokratisk medborgerskap	26
3.1.3	Demokratisk medborgerskap i skolen	28
3.2	Elevråd	30
3.2.1	Historie	31
3.2.2	Elevråd og kriterier for demokrati	32
3.2.3	Tidligere forskning	33
4	Analyse og diskusjon: Hvordan praktiseres elevråd?	38
4.1	Ledelse	39
4.2	Organisering	42
4.3	Prosedyrer og saksgang	46
4.4	Saker	49
5	Analyse og diskusjon: Hva er elevrådets formål og funksjon?	51
5.1	Elevrådet som arena for skoledemokrati	52
5.1.1	Elevrådssaker og arbeidsoppgaver	53
5.1.2	Nedprioritering av elevrådet	57
5.1.3	Manglende prosedyrer	59
5.1.4	Makt og avmakt	63
5.2	Elevrådet som arena for medborgeropplæring	66
5.3	Elevrådet som arena for arbeid med skole- og læringsmiljø	70

6	Konklusjon	73
6.1	Didaktiske implikasjoner	75
	<i>Litteraturliste</i>	<i>78</i>
	<i>Vedlegg / Appendiks</i>	<i>84</i>
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema	84
	Vedlegg 2: Intervjuguide elever	85
	Vedlegg 3: Intervjuguide rektor	87
	Vedlegg 4: NSD vurdering	88

1 Introduksjon

1.1 Aktualisering og problemstilling

«Sammen med Greta oppfordrer jeg dere til et ungdomsopprør», sa Elevorganisasjonens daværende leder Agathe Waage til de fremmøtte elevene på det årlige Elevtinget 6.mars 2019 (Ruud, 2019). «La oss vise de gamle gubbene at når vi snakker om det vi bryr oss om (...) så kan vi forandre verden», fortsatte Waage, på det som er dagen for 100-årsjubileet for elevråd i norsk skole (Ruud, 2019). Waage viste til den svenske 16 år gamle klimaaktivisten Greta Thunberg som har fått elever fra hele verden til å gå til gatene for å kjempe for klimatiltak, så vel som ungdomsopprør i etterkant av amerikanske skoleskytinger. Nå oppfordrer hun norske elevrådsrepresentanter til å la seg inspirere av engasjementet.

På 100-årsjubileet til elevrådsinstitusjonen kan elevrådet vise til en rekke seiere, slik som lovfestet rett til elevråd fra 1964. Waage beskrev stiftelsen av elevrådene fra tidlig på 1900-tallet som en protest mot «følelsen av å bli overkjørt av de voksne» (Ruud, 2019). Etter årevis med protester, debatter og vedtekter utviklet skolen seg ifølge Waage stadig til det bedre: «Vi ble hørt» (Ruud, 2019). Elevenes kamp om innflytelse i skolen har trolig fått konsekvenser for skolen slik opplæringen praktiseres i dag. Det er en viktig målsetning for norsk skole at elevene skal få opplæring i demokrati og medborgerskap. I Opplæringsloven (1998, §1-1) heter det at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og få være med å medvirke. Dette begrunnes med at elevene skal forberedes for yrkesdeltakelse og et felles samfunnsliv.

I tillegg til Opplæringsloven, pålegger også en rekke andre styringsdokumenter skolen å arbeide med demokrati og medborgerskap. Tematikken er særlig fremtredende i samfunnsfagene, hvor demokrati og medborgerskap anses som sentrale tema. I læreplan for samfunnsfag (SAF1-03) innledes fagets formålsdel med en redegjørelse av behovet for oppslutning om demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Videre hevdes det blant annet at faget skal «stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Ikke minst heter det at «kunnskap om samfunn og politikk (...) (er) ein føresetnad for demokratisk deltaking» og at «faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Samfunnsfagenes mest sentrale innholdskomponenter sammenfaller med elevrådets formål, og demokratilæringen i samfunnsfag kan derfor ses i tilknytning til elevrådsinstitusjonen. Enhver norsk grunnskole og videregående skole 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). Det er imidlertid kun et fåtall studier som har studert elevrådets rolle i utdanningen. Blant disse plasserer flere seg innenfor den samfunnsfagdidaktiske tradisjonen (F.eks. Biseth, 2012; Børhaug, 2006, 2008). Innen norsk skoleforskning på elevråd har Børhaug (2006, 2008) vært en sentral bidragsyter. I tillegg finnes det flere studier som forsker på deler av elevrådsinstitusjonen, slik som Biseth (2012) og Solhaug og Børhaug (2012). Gjennom sin forskning på vegne av Elevorganisasjonen har også Buland og Bungum (2009) bidratt til å belyse fenomenet elevråd, gjennom en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnæringer. I tillegg har flere masteroppgaver studert den samme tematikken. De benytter ulike perspektiver og fremgangsmåter, og skiller seg fra hverandre blant annet ved at de enten er litteraturstudier (Michelsen, 2006), tar utgangspunkt i et skoleleder-perspektiv (Pladsen, 2015), eller undersøker representativiteten i elevrådets valgordning (Dahle, 2018).

Denne studien bidrar til forskningsfeltet gjennom et fenomenologisk forskningsdesign med dybdekunnskap om to case. Gjennom *tykke beskrivelser* av datamaterialet, altså detaljerte og kontekstuelle beskrivelser, har studien derfor nærhet til det empiriske materialet, og i så måte valideres kunnskapskonstruksjonen gjennom informantenes egne ord. Videre tar studien utgangspunkt i aktører fra flere sider av elevrådsvirksomheten. Der hvor tidligere forskning gjerne har studert elevrådet i lys av skoleledelse eller styremedlemmer, tar denne oppgaven utgangspunkt i perspektiver fra både ledelse, elevrådsstyre og ordinære elevrådsrepresentanter. I tillegg skiller denne studien seg fra mye tidligere forskning ved å ta utgangspunkt i at elevrådet har flere formål og funksjoner – altså ikke kun formalisert skoledemokrati. Oppgavens problemstilling er:

Hvordan praktiseres elevråd, og hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets ulike formål og funksjoner ved en ungdomsskole og en videregående skole?

Problemstillingen besvares gjennom to forskningsspørsmål:

- Hvordan praktiseres elevråd?
- Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?

Spørsmålene danner grunnlaget for to kapitler med analyse og drøfting. Formålet med oppgaven er dermed, kort oppsummert, å undersøke elevrådets praksis, formål og funksjoner. Problemstillingen besvares gjennom en case-studie av ett elevråd ved en ungdomsskole og ett elevråd ved en videregående skole. Intervju- og observasjonsdata danner det empiriske grunnlaget for oppgaven, og vil diskuteres på bakgrunn av teori og tidligere forskning om elevråd.

1.2 Skolens samfunnsmandat og elevers rettigheter

I skolen skal elevene få opplæring i form av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger (Stray, 2011, s. 74). Det er dette som beskrives som skolens *samfunnsmandat*. Skolens mandat utøves både av hensyn til individet, og som et politisk prosjekt med det formål å videreføre og videreutvikle samfunnet og demokratiet (Stray, 2011, s. 74). Mandatet står utdypet i lovverket for skolen, kalt Opplæringsloven (1998). Der fremgår det blant annet at opplæringen skal være demokratifremmende, dannende, og bygge på elevers rett og ansvar til medvirkning (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette innebærer at skolen skal gjøre elevene rustet til å bli en del av samfunnets fellesskap.

Det var først i siste halvdel av 1800-tallet at de første skissene til en skolereform som stadfestet at skolen hadde et mandat utover kristendomsopplæring kom (Roos, 2014, s. 96). Presten Grundtvig introduserte ideer som senere kom til å endre måten man tenker om formålet med utdanning. I tillegg til kristen lære, skulle elever lære om Grunnloven, samfunnet rundt seg, og verden. Ideene som først ble lovfestet i Grunnloven i 1814 ble stadig mer etablerte, og det ble snart mer aktuelt med en demokratisk skole som i større grad fremmet elevmedvirkning (Roos, 2014, s. 98).

Den første paragrafen i Opplæringsloven (1998, §1-1), kalt Formålsparagrafen, beskriver skolens samfunnsmandat. Den første versjonen kom i 1848, og har siden utviklet seg i takt med endringer i samfunnet (Stray, 2014, s. 652). Den seneste endringen skjedde ved innførelsen av Kunnskapsløftet i 2006. Nåværende formålsparagraf understreker at skolen skal bistå elevene i å forberedes for fremtiden gjennom å åpne dører (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det er ifølge formålsparagrafen dessuten en del av skolens ansvar å utdanne demokratiske medborgere, gjennom å fremme demokrati og gi elevene mulighet til medvirkning. Videre skal elevene lære å tenke kritisk og handle etisk, ferdigheter som er

essensielle i en rolle som medborger (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I tillegg foreligger det også andre lover som skolen må forholde seg til som beskriver barns rett til medvirkning. I denne sammenheng er særlig rettigheter som å vektlegge barnets synspunkter, å la barnet bli hørt, og ytringsfrihet spesielt viktige (Barnekonvensjonen, 1989). Med andre ord er skolen også ansvarlig for at elevene skal få medvirke i egen hverdag og eget liv. Dette kan, og skal, gjøres på flere måter. Børhaug (2008) skiller mellom to nivåer av elevdemokrati: I det daglige samspill og formalisert elevdemokrati. Elevråd tilhører sistnevnte.

Offentlige norske grunnskoler og videregående skoler er lovpålagt å ha et elevråd. §11-2 i Opplæringsloven (1998) lovfester dannelsen av elevråd fra 5.-10.trinn, med den hensikt å skape godt miljø og fremme elevenes interesser. For videregående skole er §11-6 rådende. Den binder enhver videregående skole til å etablere elevråd bestående av minst en representant for hver 20. elev (Opplæringsloven, 1998, §11-6). Også her vektlegges miljøet ved skolen og elevenes interesser, samt elevs velferd. I tillegg utdyper §9 A-8 elevs rettigheter knyttet til deltakelse i arbeidet med skolemiljøet (Opplæringsloven, 1998).

1.2.1 Fagfornyelsen

I 2020 fornyes læreplanene i norsk skole. Utredningene som ligger til grunn for fagfornyelsen, fremhever betydningen av skolen som en samlende institusjon i en tid hvor mennesker står overfor utfordringer både lokalt, globalt og internasjonalt (NOU 2015:8). Særlig vektlegges utfordringer med klima, helse, økonomi og internasjonalisering. Med bakgrunn i teknologiske og samfunnsmessige endringer, ble det vedtatt at skolen må endres i takt med samfunnsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Alle fag skal derfor fornyes, og det skal bli mer rom for fordypning og dybdelæring. Det vil fremdeles være kompetansemål tilknyttet det enkelte fag, men det vil pekes ut noen nøkkelområder, såkalte *kjerneelementer*, som er særlig vesentlige i hvert fag. I samfunnsfag på ungdomsskolen er *demokrati og medborgerskap* utpekt som en del av fagets kjerne. I samfunnskunnskap på videregående skole er to av kjerneelementene *perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*, og *medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2018).

En ny overordnet del av læreplanen erstatter også tidligere «Generell del». Det er utført betydelige endringer i arbeidet med ny overordnet del, da en revidering av tidligere tekst ifølge Meld.St. nr.28 ikke var tilstrekkelig (Kunnskapsdepartementet, 2016). I stedet ble det

utformet en helt ny overordnet del, som har sitt utgangspunkt i å knytte sammen skolens samfunnsmandat og læreplanene for fag. Særlig relevant her er implementeringen av tre tverrfaglige tema: *Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling, og demokrati og medborgerskap*. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema innebærer derfor at demokratiopplæring blir en del av fagenes virke der hvor det er relevant. Slik skal elevene få kompetanser som er anvendbare i ulike kontekster utenfor den skolefaglige inndelingen. Denne styrkingen av skolens demokratimandat gjør det særlig relevant å studere elevråd.

1.3 Oppgavens struktur

I neste kapittel vil oppgavens metodologiske tilnærminger bli gjort rede for. Studien tar utgangspunkt i et fenomenologisk forskningsdesign, som vektlegger deltakernes beskrivelser av egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

I kapitlet som følger vil ulike tilnærminger til demokrati diskuteres. Her vil det blant annet gjøres rede for skillet mellom representativt demokrati og deltakerdemokrati med bakgrunn i Stray (2011, 2014). Videre vil oppgaven tematisere demokratiet i skolen, og ulike måter å forstå dette på. Fokuset forflyttes så til medborgerskap. For å beskrive tilnærminger til medborgerbegrepet benyttes i hovedsak Stray (2011) og Stokke (2017). Blant annet gjøres det rede for skillet mellom medborgerskap som status og rolle, og at demokratilæring kan skje *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Teorikapitlet avsluttes med en historisk gjennomgang av norsk elevrådshistorie, og en redegjørelse av tidligere forskning om elevråd.

Kapittel 4 og 5 inneholder oppgavens analyse og diskusjon. De to forskningsspørsmålene danner grunnlaget for en todelt analyse: 4: *Hvordan praktiseres elevråd?* og 5: *Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?* I kapittel 4 diskuteres elevråd med bakgrunn i tykke beskrivelser. Slik vil leseren få informasjon som ligger tett opp til det empiriske materialet (Flyvbjerg, 2006). I kapittel 5 vil andre forskningsspørsmål diskuteres i lys av aktuell teori og forskning på feltet. Av Opplæringsloven (1998, §§11-2 til 11-6) fremgår det at elevrådet skal arbeide for elevenes interesser, samt for skole- og læringsmiljø. I tillegg er elevrådet en institusjon som kan fremme demokratisk deltakelse (Buland & Bungum, 2009; Homana, 2018). Analysen i kapittel 5 tar derfor utgangspunkt i at elevrådet har tre formål og funksjoner: 1) Skoledemokrati, 2) Medborgeropplæring og 3) Arbeid med skole- og læringsmiljø.

Oppgaven avsluttes med å drøfte noen implikasjoner for demokrati- og medborgeropplæringen i skolen og samfunnsfagene. Når elevrådet ved skrivende stund fyller hundre år, er det betimelig å spørre seg hvilken funksjon elevrådet har i dag, og hvilken rolle elevrådet spiller i skolens demokrati- og medborgeropplæring. På bakgrunn av analyse av det empiriske datamaterialet konkluderer denne oppgaven med at elevrådet er en institusjon som fremmer medborgeropplæring og arbeid med skole- og læringsmiljø. Det er imidlertid noen utfordringer som begrenser elevrådets funksjon som en arena for skoledemokrati.

2 Metode

Som det ble klargjort i innledningen, tematiserer denne oppgaven elevrådets praksis, formål og funksjon ved en ungdomsskole og en videregående skole. I dette kapittelet blir det gjort rede for hvordan jeg har gått frem for å konstruere kunnskap om dette fenomenet. Kapittelet starter med en redegjørelse for studiens forskningsdesign. Derne vil utvalg og rekruttering av informanter tematiseres. Etersom studien baserer seg på både observasjon og intervju, vil også dette gjøres rede for. Leseren vil så få et innblikk i beslutninger og fremgangsmåter som er benyttet for å analysere datamaterialet. Kapittelet avsluttes med å rette søkelyset mot oppgavens gyldighetsområde og etiske betraktninger i forskningen.

2.1 Forskningsdesign

Studien har et kvalitativt og case-basert forskningsdesign. Den tar utgangspunkt i to case, hvorav den ene er et elevråd ved en ungdomsskole og den andre er et elevråd ved en videregående skole. I så måte kan studien også beskrives som en komparativ case-studie.

Problemstillingen i denne oppgaven søker altså å studere elevrådets praksis, formål og funksjon ved en ungdomsskole og en videregående skole. For å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: 1) Hvordan praktiseres elevråd? 2) Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?

Fenomenet elevråd kan studeres både ved hjelp av kvantitative og kvalitative tilnærminger. Det finnes både case-studier og studier med andre kvalitative design (Børhaug, 2006, 2008; Mosher, Kenny & Garrod, 1994), så vel som studier med kvantitative tilnærminger (Homana, 2018). Buland og Bungums (2009) studier har sitt grunnlag i en kombinasjon av de to metodologiske tilnærmingene.

Case-studier kan variere i omfang, men de har til felles at de studerer «noe som er avgrenset i tid og rom» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63), de har holdepunkt i en «detailed examination of a single example» (Flyvbjerg, 2006, s. 2). Det vil si at forskeren innhenter data som gir en grundig forståelse av en situasjon. I denne studien benyttet jeg både intervjuer og observasjon av møter for å få et helhetlig bilde av casen. Dette kalles metodetriangulering, og kan styrke en studies troverdighet og pålitelighet.

En fordel ved case-studier er at de kan frembringe en nyansert forståelse av en situasjon, og gi tykke, detaljerte beskrivelser av casen med nærhet til det empiriske materialet (Flyvbjerg, 2006, s. 223). I denne studien er *elevrådet* ved to skoler de casene som undersøkes. Gjennom å studere to ulike case, får forskeren dessuten mulighet til å se kunnskapen i lys av flere kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68). I denne studien innebærer det at elevrådet ved en ungdomsskole, og en videregående skole undersøkes. Slik blir det mulig å sammenligne.

På et overordnet nivå kan den analytiske strategien som er benyttet beskrives som tematisk. Jeg går imidlertid frem på litt forskjellige måter i de to kapitlene (4 og 5) i analyse- og diskusjonsdelen av oppgaven. I kapittel 4 beskriver jeg hvordan elevrådet praktiseres ved hjelp av *tykke beskrivelser* av observasjons- og intervjudata. Kapittel 5 er likeledes både tematisk organisert og basert på beskrivelser av observasjons- og intervjudata, men knytter i større grad empirien opp mot relevant teori og forskningslitteratur. Tabellen under gir en oversikt over forskningsdesignet i studiet. De ulike momentene vil gjennomgås under.

Tabell 1: Studiens forskningsdesign

Problemstilling og forsknings-spørsmål	<i>Hvordan praktiseres elevråd, og hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets ulike formål og funksjoner ved en ungdomsskole og en videregående skole?</i> 1) Hvordan praktiseres elevråd? 2) Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?
Overordnet design	Kvalitativ case-studie
Utvalg	To elevråd: 9 elever og rektor ved en ungdomsskole (10 informanter) 7 elever og rektor ved en videregående skole (8 informanter)
Metode	Observasjon og intervju
Datamateriale	Observasjonsnotater og transkripsjoner av intervjuer
Analysestrategi	Tematisk innholdsanalyse <i>Strategi kapittel 4:</i> Tykke beskrivelser, induktiv tilnærming <i>Strategi kapittel 5:</i> Tematisk analyse, abduktiv tilnærming

2.2 Utvalg

Undersøkelsesenheterne i datamaterialet er elevrådene ved en ungdomsskole og en videregående skole. Det er hverken mulig eller et mål for kvalitative undersøkelser å undersøke en hel populasjon, det vil her si alle som inngår i studieobjektet, elevråd. I stedet velger man et utvalg av undersøkelsesenheter som sier noe om helheten man ønsker å studere (Everett & Furseth, 2012, s. 133). Skolene og deres elevråd er valgt ut på bakgrunn av eget kontaktnett. Dette kalles et *tilgjengelighetsutvalg*, og deltakerne velges ut basert på at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013, s. 61).

Det må imidlertid også avgjøres *hvem* som skal studeres i forskningen. Valget må tas på bakgrunn av populasjonen, eller helheten, man ønsker å beskrive (Firebaugh, 2008, s. 18). Fra ungdomsskolen og den videregående skolen er det innhentet henholdsvis ti og åtte deltakere til intervjustudien. Blant elevene deltar dermed omtrent en tredjedel av elevrådsrepresentantene. Rektorene (R1 og R2) ble begge rekruttert på bakgrunn av deres posisjon som elevrådskontakt.

Ettersom dette er en case-studie, avgrenses studien ved at det man ønsker å undersøke, her elevrådet, fremstår som en *enhet* (Tjora, 2017, s. 131). Informantene som skal inngå i studien bør derfor kunne gi rike beskrivelser om den aktuelle casen (Tjora, 2017, s. 134). Forskeren må gjøre en *strategisk* utvelgelse av informanter (Firebaugh, 2008, s. 26). Derfor var det et kriterium at utvalgene i tillegg til rektor (elevrådskontakt) skulle inneholde styremedlemmer og ordinære elevrådsrepresentanter. På denne måten forsikret jeg meg om at ulike typer aktører i casen deltok. Elevene ved ungdomsskolen ble valgt ut av rektoren, som så til at elevene kom fra forskjellige klasser og trinn. Ved den videregående skolen ble de fleste styremedlemmer intervjuet etter min forespørsel. Av de ordinære medlemmene deltok de to elevene som sa seg villig til å intervjues den dagen, og utvalget her er således basert på selvseleksjon.

I tillegg ble elevrådsmøter ved begge skolene observert. Ved ungdomsskolen var jeg tilstede under alle høstens møter. Ved den videregående skolen foregikk observasjonen over en noe kortere periode; fem møter over to måneder. Til gjengjeld var møtevirksomheten her hyppigere enn ved ungdomsskolen.

Tabell 2: Informasjon om utvalg

		Intervju	Observasjon
Sør ungdomsskole	Elevråd	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8	
	Styre	S1	4 elevrådsmøter (1 time) 1 seminar (3 timer)
	Ledelse	R1	
Nord videregående skole	Elevråd	E9, E10	3 møter (1 time)
	Styre	S2, S3, S4, S5, S6	2 møter (1 time)
	Ledelse	R2	

2.2.1 Sør ungdomsskole

I casestudier er konteksten avgjørende (Postholm & Jacobsen, 2018), og det er derfor nødvendig å gjøre rede for de kontekstuelle rammene rundt elevrådet. Den ene casen, Sør ungdomsskole, er en forholdsvis liten skole beliggende på Østlandet. Skolen består av omtrent 400 elever fra 8.-10.trinn med 4-5 klasser på hvert trinn. I tillegg har skolen en mottaksklasse, som er et midlertidig tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen befinner seg i et nokså moderne bygg. Derfor er det i utgangspunktet ikke behov for materiell utbedring av selve skolebygget, men elevene påpeker selv av det er mangel på ressurser som skolebøker. Dette kommer av stramme budsjetter og prioriteringsbehov.

I tråd med Opplæringsloven (1998), har skolen et elevråd bestående av representanter fra alle klassene, med unntak av mottaksklassen, som ikke ønsket å delta i år. To elever, helst en gutt og en jente, velges inn fra de respektive klassene så tidlig som mulig i første termin. Skolens rektor er kontaktperson for elevrådet. Elevrådskontakten har ansvar for å tilrettelegge for elevrådet, og er tilstede på møtene.

Datamaterialet består av intervjuer med åtte elevrådsrepresentanter (E1-8), ett styremedlem (S1) og rektor (R1) ved skolen. I tillegg har jeg observert fire elevrådsmøter og et halvdagsseminar. De fire ordinære møtene tilsvarte alle elevrådets møter gjennom høstterminen, og ble avholdt omtrent en gang i måneden. Hvert møte varte omtrent en time, men ukedag og tidspunkt varierte. Halvdagsseminaret ble avholdt i desember, og varte fra skolestart til midten av skoledagen.

2.2.2 Nord videregående skole

Nord videregående skole er en offentlig skole, med omtrent 700 elever fordelt på to studieprogram; dramalinjen og studiespesialiserende linje, samt en klasse for tilrettelagt opplæring. Skolen, som er lokalisert i et gammelt skolebygg, er i planleggingsfasen for renovering og bygging av nye skolelokaler. Materielle endringer er derfor iverksatt, men vil være tid- og ressurskrevende. Skolen har likevel et økonomisk overskudd, og har anledning til å bidra økonomisk i noen av elevrådets saker.

Elevrådet ved skolen består av en representant samt en vararepresentant fra samtlige klasser, med unntak av klassen for tilrettelagt opplæring. I tillegg har elevrådet et styre bestående av åtte representanter, som velges inn i vårterminen hvert år. Alle representantene er forventet å stille på møter, men ved behov kan en vararepresentant stille. Ettersom dette er en videregående skole er rektor elevrådets kontaktperson, men hun stiller normalt ikke på møter.

Utvalget består av to elevrådsrepresentanter (E9-10), fem styremedlemmer (S2-6) og rektor (R2). I tillegg ble to elevrådsmøter og tre styremøter observert. Elevrådsmøter og styremøter avholdes annenhver tirsdag i midttimen, ettersom pausen denne dagen varer noe lenger enn vanlig. Mine observasjoner fordelte seg derfor på fem møter over desember og januar.

2.3 Datainnsamling

Datamaterialet som inngår i denne studien, kommer fra intervjuer med elever og rektorer, og observasjoner av elevrådsmøter. Ulike former for datainnsamling belyser forskjellige aspekter ved en undersøkelsesenheter. En mulighet for å styrke egen forskning er derfor å benytte metodetriangulering eller *mixed method*, altså ved å kombinere ulike metoder. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at særlig casestudier kan dra fordel av å kombinere

disse. I denne studien er intervju primærkilden til informasjon, men kombineres med observasjon for å oppnå et helhetlig bilde av casene.

2.3.1 Observasjon

En del av datamaterialet i denne studien består av observasjoner av elevrådsmøter ved de to skolene i utvalget. Observasjon er en vanlig metode i kvalitativ forskning, og gir mulighet til å følge deltakerne i naturlige situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

Observasjonene kan således gi indikasjoner på et forhold eller fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 194). Dessuten kan observasjon gi viktig kontekstuell og utvalgt informasjon. Der hvor intervjuer gir informasjon om deltakernes opplevelser, gir observasjon forskeren en mulighet til å selv sortere og velge ut informasjon som anses som relevant (Fangen, 2011, s. 40). Gjennom observasjon fikk jeg innblikk i hva elevrådene gjorde. Slik ble det mulig for både meg og informanter å peke tilbake på konkrete situasjoner som utspilte seg under elevrådsmøtene.

Som observatør kan forskeren innta ulike roller, basert på graden av deltakelse. Forskeren kan i den ene enden av spekteret delta som utelukkende observatør, eller i den andre enden som fullstendig deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). I tillegg er det mulig å kombinere de to. Ved å kun være observatør har forskeren ingen innblanding i situasjonen. Dersom forskeren i stedet deltar aktivt inngår også forskeren selv i studien. I denne studien inntok jeg primært en observatørrolle, med unntak av presentasjon av prosjektet og svar på spørsmål angående rammene for forskningen.

Det er enkelte begrensninger ved å benytte observasjon som metode. En første og viktig begrensning er at forskeren ikke kan observere *alt*. Situasjonen vil aldri kunne bli observert i sin helhet, og forskeren har gjerne begrenset tid i feltet (Larsen, 2017, s. 125). Likevel vil observasjon kunne gi et overblikk over situasjonen. I tillegg er det en begrensning at observasjon alltid vil innebære en viss risiko for å påvirke situasjonen med egen bakgrunn eller tilstedeværelse, det vil si *kontrolleffekt* (Larsen, 2017, s. 125). En tredje begrensning ved observasjon dreier seg om *subjektivitet* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). En utenforstående forsker vil som observatør vil ikke kunne formidle et nøytralt perspektiv, og funn vil alltid til en viss grad være påvirket av egne antakelser og tolkninger underveis. Det er derfor viktig å ta dette i betraktning når man vurderer observasjonsdata. Observasjoner kan

uansett være svært nyttig i kombinasjon med andre forskningsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien brukes observasjonene i hovedsak for å danne kontekstuell kunnskap, som videre fungerer som bakteppe for intervjuene. Observasjonsdata kommer derfor til å supplere intervjuene for å danne helhetlig kunnskap om casene.

2.3.2 Intervju

For å få rike beskrivelser av informantenes livsverden, ble intervju benyttet som primærmetode for datainnsamling. Intervjuer muliggjør erfaringsbaserte samtaler som kan avdekke viktige forhold ved studiens tema. Et intervjustudie kan derfor ses på som en forskningsmetode hvor kunnskap konstrueres i interaksjonen mellom intervjuperson og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

For å sikre en rød tråd i tematikken for samtalen, samtidig som at jeg ga informantene mulighet til å lede samtalen inn på temaer de anså som viktige, gjennomførte jeg semi-strukturerte intervjuer. Dette krever god forståelse av det aktuelle forskningsfeltet, for å være i stand til å stille reflekterte og kritiske spørsmål underveis i prosessen. Intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015). Intervjuguiden tar utgangspunkt i egne antakelser om elevråd på daværende tidspunkt og temaer som er identifisert ut fra tidligere teori og litteratur om demokrati, medvirkning og elevråd. For å bli kjent med informantene og skape dialog, la jeg opp til en noe mer fri samtale innledningsvis, med spørsmål knyttet til skolen og interesser. Gjennom samtalene fikk jeg innhentet mye informasjon om deltakernes refleksjoner rundt elevråd og demokrati. På slutten av hvert intervju la jeg likevel opp til at informantene kunne legge til noe dersom det var noe mer de ønsket å snakke om i denne forbindelse, og noen benyttet seg av denne muligheten.

Forskningsintervjuer bygger på deler av den fenomenologiske forskningstradisjonen hvor individers egne opplevelser av verden står i sentrum. Tradisjonen søker innsikt gjennom informantens beskrivelser av egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). I utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å sørge for at spørsmålene kommer i en rekkefølge som ikke påvirket deltakernes forståelse på uheldige måter. Dette kalles *konteksteffekt*, og må unngås for at ikke informanten skal oppleve noen svar som mer ønskelige enn andre (Larsen, 2017, s. 125). I tillegg ble det både i utarbeidelsen av intervjuguiden og underveis i samtalen fokusert på å unngå å stille ledende spørsmål, det vil si, unngå *spørsmålseffekt* (Larsen, 2017, s. 125).

Blant annet fordi elevinformantene er unge, besluttet jeg at gruppeintervjuer ville være mest hensiktsmessig for denne gruppen. Dette kan skape trygghet for informantene, ettersom de har bekjente tilstede, i tillegg til at det gir rom for at elevene kan bygge på hverandres erfaringer i samtalen. Formålet er dessuten ikke å komme til enighet, men å identifisere flere synspunkter om et forhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Gruppeintervju gjorde også prosessen noe mindre tidkrevende enn det ville vært å intervju informantene individuelt, da hvert intervju varte mellom 30 til 45 minutter. En svakhet ved denne tilnærmingen i studien var at ett av elevintervjuene på begge skolene var med kun én informant, ettersom de andre planlagte deltakerne var borte fra skolen på intervjutidspunktet.

Det ble til sammen avholdt tre elevintervjuer på hver av de to skolene, og individuelle intervju med begge rektorene. I tillegg ble det avholdt et pilotintervju ved ungdomsskolen, som ikke inngår i materialet. Slik kan forskeren forberede seg på selve studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87). Dette intervjuet gjorde det mulig å gjøre relevante endringer for å tilpasse intervjuguiden bedre for deltakerne og tematikken.

For å få mulighet til å være tilstede og observant i samtalene, ble intervjuene tatt opp. Informantene fikk beskjed om dette i samtykkeskjemaet. I tillegg ventet jeg med å starte lydopptaket til jeg hadde forsikret meg om at alle var innforstått med at jeg ville benytte opptaket for transkripsjon. Ved avslutningen av intervjuet slo jeg av opptakeren for å gi informantene anledning til å snakke fortrolig uten at det inngår som materiale i studien.

2.4 Analyse

I analysen skal forskeren avdekke mønstre, systematisere og avgrense datamaterialet (Larsen, 2017). Valg av analytisk tilnærming avhenger av problemstilling og forskningsspørsmål, og det tilgjengelige materialet.

For at case-studien skal være så tett på virkeligheten som mulig, i tillegg til å få frem relevant tematikk, er analysen todelt. Begge delene er tematiske, men ulike fremgangsmåter benyttes. Tematisk analyse er en kjent og mye brukt analysestrategi, men den rommer stor fleksibilitet når det gjelder hvordan den gjennomføres. Veldig generelt kan man si at forskeren identifiserer temaer som er sentrale i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Temaene danner et mønster som fungerer som en avgrensning av datamaterialet. Fremgangsmåten i første del

av analysen er en empirisk kategorisering. Dette kommer til uttrykk gjennom tykke beskrivelser, basert på sitater fra intervjuer og observasjoner fra elevrådsmøter. Dette er viktig for casestudier, da de er kontekstavhengige og forutsetter grundige beskrivelser av situasjonen (Flyvbjerg, 2006). Fordi det opprinnelige materialet er omfattende, er utvelgelse og avgrensning særskilt viktig. Prosessen for andre forskningsspørsmål er en tematisk innholdsanalyse med utgangspunkt i både empiri, teori og tidligere forskning på feltet. Også her baserer diskusjonen seg på det empiriske datamaterialet, men knyttes også til relevante teorier, begreper og forskning.

Intervjuene er hovedkilden til informasjon. De suppleres likevel av observasjonsdata, som gir et bilde av konteksten intervjuene omhandler. Selv om man tar utgangspunkt i en overordnet analytisk tilnærming, vil prosessen alltid variere fra studie til studie. Det er vanlig å analysere data underveis i innsamlingen, og således er ikke analysen én tydelig fase av studien (Grønmo, 2004, s. 165). Prosessen vil derfor hele tiden bestå av veksling mellom faser som gjerne beskrives i en gitt rekkefølge i metodelitteraturen. Analyseprosessen i denne studien blir derfor gjennomgått steg-for-steg i det følgende:

Steg 1: Observasjonsnotater ble lest gjennom etter hvert enkelt møte. Notatene ble i første omgang benyttet som hjelp til å utforme en intervjuguide. Dette ble senere utgangspunkt for en tematisk kategorisering av temaer jeg anså som relevante for casen.

Steg 2: Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart etter gjennomførelsen. På denne måten kunne jeg innhente informasjon og analysere simultant, slik Grønmo (2004) anbefaler. Dette bidro til at jeg husket så mye som mulig av konteksten, det som ikke kunne fanges opp gjennom opptakeren. Jeg leste deretter gjennom intervjuet med opptaket i bakgrunn for å sørge for at transkripsjonen avvek minst mulig fra virkeligheten. I tillegg skrev jeg *memoer* til hvert intervju. Disse memoene tar opp relevante temaer som jeg identifiserte i prosessen.

Steg 3: Når alle intervjuene var gjennomført, transkribert og analyseprosessen påbegynt i form av memoer, markerte jeg temaer som jeg fant i materialet. Her analyserte jeg frem kategorier som *saker, saksbehandling, innflytelse, undervisning, læring, formaliteter og utbytte*. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 82) er det viktig å ha en formening om hva kriteriene for et tema er, som for eksempel hyppighet. I denne studien er det ikke et krav at temaer eller kategorier fremgår mange ganger, da det er problemstillingen og

forskningsspørsmålene som er det sentrale utgangspunktet for utvelgelsen. De fleste inkluderte temaene er likevel gjentagende. For å skape oversikt i analyseprosessen ble transkripsjoner og observasjonsdata fargekodet på papir.

Steg 4: Nye gjennomlesninger av transkripsjonene gjorde det tydelig at materialet hadde flere interessante situasjoner enn jeg først hadde faget opp i memoene. I denne fasen kategoriserte jeg derfor flere utspill og diskusjoner under temaene. I tillegg kunne flere temaer slås sammen, eller legges til. For eksempel integrerte jeg *saker om undervisning* i kategorien *saker*, og *læring* ble til *arbeid med ferdigheter*. Kategoriene kan sies å være en kombinasjon av begreper benyttet i intervjuguiden, og begreper informantene selv anvendte. Kategoriseringen bidro til å avgrense materialet, men det var også vesentlig å opprettholde helhetsinntrykket i de to casene.

Steg 5: I denne fasen arbeidet jeg med to analytiske prosesser: en empiridrevet del, og en tematisk analyse med vekslende utgangspunkt i teori og empiri. Analyseprosessen for det som fremgår i kapittel 4 tok utgangspunkt i *åpen (induktiv) koding*, det vil si, kategorisering på bakgrunn av temaer som utgår fra datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 267). Andre del av studien, kapittel 5, kan sies å ha en *abduktiv* tilnærming, altså hvor det veksles mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Selv om empirien var utgangspunktet også her, ble teorien trukket mer eksplisitt inn enn tidligere. Ettersom forskeren alltid vil besitte en form for bakgrunnskunnskap vil det også alltid ha en viss innvirkning på forskerens utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Slik kunnskap er helt essensiell for å forberede en god intervjuguide og ha innsikt nok i tematikken for forskningen. For eksempel ble *arbeid med ferdigheter* videreutviklet til *medborgeropplæring* på bakgrunn av demokratiteorien.

Steg 6: Jeg lyttet til intervjuene en siste gang idet jeg begynte å skrive analysen. Dette ble gjort for å påminnes situasjonen og samtalen som utspilte seg mellom deltakerne i intervjuene. Ettersom jeg ønsker å opprettholde nærhet til materialet hadde jeg transkripsjonene for hånd i hele skriveprosessen. Analysen består derfor av sitater og tykke beskrivelser, hvorav første del av analysen er særlig empirinær.

2.5 Kvalitet i forskningen

Enhver studie må sørge for å ta høyde for aspekter som omhandler studiets kvalitet, slik som troverdighet og gyldighet. I enhver fase av studien må derfor forskeren reflektere over valg, da dette forteller noe om kvaliteten ved undersøkelsen (Holand, 2018, s. 99). I denne seksjonen tar jeg for meg viktige aspekter ved kvalitet i forskning, nemlig *reliabilitet*, *indre validitet*, og *ytre validitet og generaliserbarhet*.

2.5.1 Reliabilitet

En studies reliabilitet, eller troverdighet, avhenger av at forskeren selv er bevisst egen rolle og påvirkning, og er åpen om de beslutninger som er tatt i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Blant annet må forskeren ta høyde for trekk ved egen person, kontekst og tilgjengelige deltakere. Det vil eksempelvis kunne anses som en svakhet ved denne studien at enkelte elever deltok basert på selvseleksjon, da disse informantene kan skille seg fra de som ikke ønsket å delta.

En styrke ved denne studien er at det foreligger opptak av alle intervjuer, og informasjonen avhenger således ikke av min egen hukommelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er også viktig at transkripsjonene reflekterer intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Jeg transkriberte derfor så nøyaktig som mulig ved hjelp av lav hastighet på avspillingen, samt flere gjennomlyttinger av opptakene i etterkant. Videre vil åpenhet om metodiske valg og beskrivelser av datamaterialet bidra til gjennomsiktighet, slik at leseren selv er i stand til å vurdere studiens reliabilitet.

2.5.2 Indre validitet

Validitet som begrep beskrives gjerne som forskningens gyldighet. Det kan skilles mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) om årsakssammenhenger, altså hvorvidt man trekker gyldige kausale slutninger, og samsvar mellom begrepsanvendelse og realitet. Sistnevnte kommer gjerne til uttrykk i spørsmålet «måler du det du tror du måler?» (Kerlinger i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I denne sammenheng innebærer det å vurdere hvorvidt elevrådets praksis, formål og funksjon kan undersøkes gjennom det empiriske materialet, altså intervjuer og observasjon av møter. Forskeren må spørre seg hvorvidt slutningene som trekkes på bakgrunn av empirien forteller noe om fenomenet (elevråd) som undersøkes. Undersøkelsen skal kunne gi svar på

problemstillingen (Krogtoft, 2018). For å forsikre seg om at begrepene er meningsfulle representasjoner av virkeligheten, benytter jeg i denne oppgaven som nevnt tykke beskrivelser. Slike tykke beskrivelser fungerer som en form for bevismateriale for at begrepene som anvendes er hensiktsmessige merkelapper for det empiriske materialet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ifølge Creswell og Miller (2000) må forskeren utvise refleksivitet i henhold til egen forforståelse. Med dette menes det at man må være bevisst sine egne forkunnskaper, antakelser og kulturelle krefter som kan bidra til å forme forskerens tolkninger. Når det er sagt, må det også fremheves igjen at kunnskap konstrueres i samtalen mellom deltakere og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Forskerrollen baserer seg således på å være bevisst egen rolle, men studien avhenger også fundamentalt av forskeren selv, som er et viktig verktøy for studien. Det er derfor viktig å være åpen om alle relevante valg og fremgangsmåter i forskningen.

Som nevnt i kapittel 2.3, kan en studies kvalitet styrkes gjennom triangulering, (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Denne studien trianguleres for det første gjennom et helhetlig datamateriale fra både intervjuer og observasjon, metodetriangulering. Det er fordelaktig å kunne sammenlikne funnene fra to ulike innsamlingsmetoder, i tillegg til at funnene kan valideres i hverandre. I tillegg er oppgavens validitet styrket gjennom triangulering av datakilder, altså ved å intervju flere aktører i casene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Ved å intervju både rektorene, styremedlemmer og ordinære elevrådsrepresentanter fikk jeg studere elevrådet fra flere ulike perspektiver. I tillegg utmerker det seg som positivt når forskeren benytter lang tid i feltet (Creswell & Miller, 2000, s. 128). I min studie er dette særlig tilfellet for Sør ungdomsskole, hvor jeg fikk anledning til å observere alle elevrådsmøtene i ett semester. Ettersom gjentagende observasjon ifølge forfatterne kan styrke deltakernes tillit, kan de fem møtene ved begge skolene ha vært viktige for informantenes villighet til å snakke åpent med meg i intervjuene. Videre trianguleres denne studien gjennom kritiske lesninger av medstudenter og veileder (Creswell & Miller, 2000, s. 128). Denne listen over mulige former for triangulering er forøvrig ikke uttømmende, da det finnes en rekke andre måter å triangulere på for å styrke troverdighet og gyldighet (Creswell & Miller, 2000).

I tillegg er det viktig for intervjuene at transkriberingen er gyldig. Først og fremst har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på transkripsjonenes natur: De er ikke bare tekst, de er levende samtaler og sosialt konstruerte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Ved å skrive informantens uttalelser ordrett har jeg forsøkt å gjengi korrekte transkripsjoner, men det anerkjennes at transkripsjoner aldri kan representere virkeligheten på en helt objektiv måte, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) skriver.

2.5.3 Ytre validitet og generaliserbarhet

Ytre validitet handler om hvorvidt resultater har gyldighet utover undersøkelsesenheten som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Spørsmålet i denne sammenheng blir derfor i hvilken grad funnene fra disse elevrådene kan ha gyldighet for andre elevråd.

Det er en nokså vanlig antagelse at case-studier ikke kan generaliseres, hvilket kan være riktig, avhengig av hva som menes med generalisering. Det er imidlertid ikke slik at case-studier ikke kan ha *overførbarhet*. En som har argumentert godt for et slik synspunkt, er Flyvbjerg (2006). Han legger frem det han mener er fem vanlige misoppfatninger om casestudier:

- 1) Teoretisk kunnskap er mer verdifull enn praktisk kunnskap
- 2) Kunnskap basert på casestudier kan ikke generaliseres
- 3) Casestudier er i utgangspunktet bare nyttig for å lage hypoteser, eller som en del av et bredere forskningsdesign
- 4) Casestudier har et for stort rom for subjektivitet og forskerens forutinntatte meninger
- 5) Det er vanskelig å generere funn fra konkrete casestudier

(Flyvbjerg, 2006, s. 3-4)

Grunnet de misoppfatningene som nevnes, er det ikke uvanlig at case-studier møtes med skepsis. Flyvbjerg (2006) fremhever at til tross for at breddestudier kan være hensiktsmessige, kan de ikke innhente den samme dybdekunnskapen som casestudier kan. Likeledes begrenses casestudiet ved å ikke kunne tilby bredde i studiene. Case-studier har forøvrig en sensitiv tilnærming til kunnskap som andre fremgangsmåter vanskelig kan måle seg med, gjennom grundige beskrivelser av casen (Flyvbjerg, 2006). I stedet for statistisk generalisering, som er vanlig i kvantitativ forskning, kan studien slik muliggjøre *naturalistisk generalisering*, altså ved at leseren gjenkjenner casens kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Videre er det mulig å gjennomføre det Riddin (2006, s. 806) peker på som vanlig i

juridiske felt, nemlig at case-studier ikke generaliseres til en populasjon, men til andre caser. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) *analytisk generalisering*. Dette kan gjennomføres ved å presentere beviser og argumenter, slik at leseren kan vurdere generaliserbarheten selv. Slik hviler ansvaret for generaliseringen både på forskeren og leseren. Denne studien tilbyr tykke beskrivelser av de to elevrådene og nærhet til datamaterialet, og det vil derfor være mulig for den enkelte leser å vurdere i hvilken grad resultatene kan overføres til en gitt kontekst.

2.6 Etiske betraktninger

Ved kvalitativ forskning finnes det en rekke etiske prinsipper forskeren må ta i betraktning. Disse etiske retningslinjene må ivaretas gjennom hele forskningsprosessen, altså både ved utarbeidelsen av studien, gjennomførelsen og i det ferdige resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018)

Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har blitt godkjent for gjennomførelse. Endringer i utvalg underveis i studien er også meldt. NSD stiller en rekke krav for personvern og etisk forskning. Blant annet forutsetter slike studier at deltakerne har avgitt frivilling *informert samtykke*.

Informert samtykke innebærer at eventuelle deltakere er innforstått med prosjektets rammer, gjennom åpenhet om forskningsdesign, formål og eventuelle implikasjoner av deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Fordi studien er frivillig, må de i tillegg få informasjon om deres muligheter for å trekke seg. For studier hvor informantene er barn, er det tilsvarende viktig at de avgir frivillig og informert samtykke. NSD opererer med en aldersgrense på 15 år for eget samtykke for barn (NSD, 2019). I denne studien har elever ved videregående skole (17-19 år) og rektorene gitt personlig skriftlig samtykke. For å verne om elevene fikk elevrådsrepresentanter ved ungdomsskolen utdelt et liknende skjema som måtte underskrives av både elev og foresatt. Både elever som ble intervjuet og de som kun ble observert avga sitt samtykke. Ved begge skolene møtte jeg opp personlig for å gi elevene informasjon om studien.

Intervjuer med barn innebærer en risiko for skjeve maktforhold mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174-175). Risikoen kan endog dempes ved å ta enkelte

forholdsregler. Et tiltak var å avholde intervjuene i trygge omgivelser, som diskutert over. For det andre er det viktig å ha kontakt med en voksen *gatekeeper* (Morrow, 2008). Det vil si en voksenperson som kan gi adgang til feltet og beskytte informantenes interesser. Jeg fikk tilgang til feltet gjennom kontakt med rektorene ved de respektive skolene, og ved ungdomsskolen hvor informantene var under 16 var jeg i særlig tett dialog med ledelsen.

Forskeren er videre ansvarlig for å beskytte deltakerne gjennom konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien fremgår det derfor ikke hvor data er innhentet, og begge skolene har fått pseudonymer. Intervjudeltakerne har fått tildelt nummer, og er derfor ikke identifiserbare. Dette er for å beskytte deltakernes privatliv.

Alle intervjuene ble tatt opp med Universitetet i Oslos (UiO) applikasjon «Nettskjema-Diktafon». Applikasjonen er tilknyttet UiOs lagringsområde, og er derfor aldri tilgjengelig på private mobile enheter, men oppbevares underveis i opptaket ved kryptert mellomlagring. Dette styrker personvernet og gjør materialet mindre sensitivt for å havne på avveie. Ved avslutning av opptak sendes den krypterte filen til UiOs Nettskjema, og slettes fra enheten. Lydmaterialet er så tilgjengelig og kan innhentes gjennom brukerinnlogging på nettskjema.uio.no på en av universitetets enheter (Universitetet i Oslo, 2017).

3 Teori

3.1 Demokrati

Formålsparagrafen i Opplæringsloven (§1-1) fremhever at skolen skal fremme demokrati, og skape engasjement og kritisk tenkemåte for at elevene skal kunne delta i samfunnet.

Oppgaven søker å belyse elevrådets rolle i demokratiet ved to skoler. For å kunne undersøke dette er en redegjørelse av *demokrati* som fenomen og begrep således et godt sted å begynne.

I faglitteraturen er demokratibegrepet et omfattende og omstridt begrep, med mange ulike innfallsvinkler og tilnærminger. Dette har også betydning for hvordan man velger å betrakte skolens demokratimandat. Der det er politisk enighet om at demokratisk opplæring er et viktig mål ved utdanningen, er det likevel stor variasjon i synet på hva demokrati er og bør være. Snarere enn å være ett tydelig begrep, er demokratibegrepet dynamisk og alltid i prosess (Davies, 1999, s. 134). Samfunnet er alltid i bevegelse, og likeledes vil demokratiforståelsen tilpasses og endres på bakgrunn av slike prosesser. På en side kan man se demokrati som en styreform og organisering av samfunnet – folkestyre. I tillegg har borgere en rekke grunnleggende rettigheter og goder som følger av deres statsborgerskap. Dette er imidlertid en noe unyansert beskrivelse av demokrati. Demokrati er ikke et avgrenset institusjonelt system, det er også et *sosialt konstruert* fenomen (Biseth, 2014, s. 27). Hva demokrati er vil derfor variere historisk og på tvers av samfunn. Det norske demokratiet i dag er for eksempel milevis fra det som ble kalt demokrati i antikkens Hellas, hvor for eksempel både stemmerett og meningsytring var forbeholdt menn fra høye sosiale lag, såkalte frie menn.

Også i dag er det konkurrerende forståelser av hva demokrati er og bør være. I denne sammenheng er særlig diskusjonen om individets rettigheter og plikter sentral, og det stilles gjerne også spørsmål om hvilken rolle staten skal inneha. Normative demokratimodeller, eller idealtypiske demokratiforståelser, tar for seg slike spørsmål. Et mye omdiskutert skille er skillet mellom kommunitaristiske (republikanske) og liberale demokratiforståelser.

Kommunitaristiske demokratiforståelser vektlegger særlig individets ansvar og *plikt* til å bidra til fellesskapet. I liberale demokratiforståelser er det på den annen side individets *rettigheter* som står i sentrum. Det er staten som har forpliktelser overfor enkeltmennesket (Stray, 2011, s. 28). De to forståelsene kan dermed ses som to ytterpunkter i forståelsen av

ansvarsforholdet mellom individ og stat. Den politiske filosofen Habermas (1995) foreslår imidlertid en tredje (vei og) normativ forståelse, som han kaller deliberativt demokrati. Han kritiserer ytterpunktene i debatten, og foreslår derfor heller en diskursteori som setter kollektiv beslutningsdannelse i sentrum (Habermas, 1995, s. 52). Ifølge Habermas (1995, s. 34) er kommunitarismens grunnleggende innsikt at den vektlegger fellesskapet og fornuftens rolle i det politiske. Samtidig hevder han at kommunitaristiske demokratiforståelser forutsetter en kollektiv identitet, noe som vanskelig lar seg gjøre i store, pluralistiske samfunn. Til motsetning er liberale demokratimodellers grunnleggende innsikt at de vektlegger nødvendigheten av individets negative rettigheter, det vil si frihet fra noe. På den annen side går slike demokratimodeller ifølge Habermas for langt i å nedvurdere betydningen av fellesskapet og fornuftens rolle i politikken. Gjennom sin deliberative demokratimodell forsøker Habermas (1995) å forene det han oppfatter som det beste fra begge parter, ved å sette *herrefri dialog*, der alle synspunkter legges frem og vurderes, i sentrum for politikken.

En annen måte å forstå demokrati på er gjennom fire analytiske nivåer: Folkestyre, rettigheter, deltakelse og verdigrunnlag (Østerud, Engelstad & Selle i Stray, 2014, s. 654). De to nivåene folkestyre og rettigheter regnes som viktige aspekter i statsvitenskapelig forskning, og inngår i det *representative demokratiet* hvor stemmerett og representasjon i staten gjennom politiske preferanser vektlegges. (Stray, 2014, s. 654). I tillegg er nasjonens lover og menneskers rettsvern i sentrum, særlig i en liberal demokratiforståelse (Østerud, Engelstad & Selle, 2003, s. 20). De sistnevnte nivåene; deltakelse og verdigrunnlag, tilhører det som kalles *deltakerdemokratiet* (Stray, 2011, s. 27). En slik tilnærming anses som grunnleggende i en pedagogisk tilnærming til begrepet, da demokrati i en slik forståelse ikke kun er plikter og rettigheter i det representative demokratiet, men også stiller krav til deltakelse. En medborger i deltakerdemokratiet kjennetegnes ved aktiv deltakelse gjennom diskusjon og engasjement. Innlemmet i deltakerdemokratiet er som nevnt også innarbeidelsen av et felles verdigrunnlag. Stray (2011, s. 27) trekker frem behovet for en felles identitetsskaping innenfor et demokratisk rammeverk. Med dette menes utvikling av felles verdier som kan bidra til å løse utfordringer med demokratiske virkemidler. Deltakerdemokratiet skiller seg dermed fra det representative demokratiet ved at de fleste former for deltakelse inngår i demokratiet. Det vil si at det å leve i fellesskap, diskutere og argumentere i all sin allmennhet er viktige komponenter innenfor rammen av en slik demokratiforståelse.

Tabell 3: Det representative demokratiet og deltakerdemokratiet, basert på egen lesning av Stray (2011, 2014) og Østerud, Engelstad & Selle (2003).

Det representative demokratiet		Deltakerdemokratiet	
Folkestyre	Rettigheter	Deltakelse	Verdigrunnlag
Statsform med stemmerett. Makt direkte eller gjennom valgte representanter.	Lovbestemte rettigheter til medlemmer. For eksempel tilgang på velferdsgoder og utdanning.	Systemer for aktiv deltakelse i demokratiske prosesser. For eksempel gjennom argumentasjon og diskusjon.	Samlende institusjon for utvikling av fellesskap og tilhørighet.
Formelt	Formelt	Uformelt	Uformelt

Skolens samfunnsmandat har som målsetting å ivareta begge målene i opplæringen. Ifølge Stray (2014, s. 651) er skolens mandat om grunnleggende ferdigheter for deltakelse i samfunnet (deltakerdemokrati) og opplæring som styrker demokratiet gjennom aktiv deltakelse (representativt) uatskillelige. Altså vil det i praksis være vanskelig å se som atskilt.

3.1.1 Demokrati i skolen

Også i pedagogisk fagtradisjon har demokratibegrepet en lang historie. Her har John Dewey vært særlig betydningsfull. For Dewey var det viktig å ikke begrense demokrati til å kun omfatte politikk. For Dewey var demokrati snarere «a way of life», eller en livsform (Dewey, 1939, s. 2). Skolen er ifølge Dewey den viktigste institusjonen for demokratiet (Vaage, 2000). Han ser ikke på skolen kun som noe forberedende for det livet barn har i vente, men som en prosess i selve livet Dewey (2000, s. 58). Demokratiet handler altså ikke bare om å forberedes for fremtiden, men for livet mennesker lever i dag.

Både Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og fagfornyelsen viser til at skolen skal fremme demokrati. Men fordi samfunnet og demokratiet er dynamisk, har skolen en kompleks rolle å utøve. Skolen er den institusjonen som samler hele befolkningen gjennom at alle på et eller annet tidspunkt *har* studert eller *skal* studere. Dette gjør også at skolen er en svært viktig

arena for politisk sosialisering (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 18-19). I pedagogisk sammenheng har en bred forståelse av demokratibegrepet, altså hvor også uformell aktiv deltakelse og verdigrunnlag vektlegges, vært særlig fremtredende.

Den overnevnte fagfornyelsen, som legger føringer for fremtidens skole, kan tolkes dithen at den er fastsatt med bred forståelse av demokrati. Fornyelsen begrunnes med et behov for mestring både i den private sfære, men også i yrkeslivet og samfunnet for øvrig (NOU 2015:8). Det tverrfaglige området «demokrati og medborgerskap» skal bidra til å gi skolens demokratilæring et løft gjennom arbeid på tvers av fagområder. Dette vil kunne gi undervisningen mer fleksibilitet samt gi elevene bedre tid til dybdelæring.

Fagfornyelsen har imidlertid også blitt møtt med kritikk. Kjetil Børhaug (2017) kritiserer det utpekte utvalget for fornyelsen, Ludvigsen-utvalget for å fremme en avpolitisert forståelse av demokratisk deltakelse, og hevder demokratiopplæringen må knyttes tettere opp mot politiske institusjoner. Ludvigsen-utvalgets vektlegging av kompetanser som *samhandling* og *kommunikasjon*, er ifølge Børhaug (2017) problematisk, fordi disse kompetansene presenteres som overlappende med, kanskje til og med som kjernen i, «demokratisk kompetanse». Børhaug fremmer her et institusjonsbasert syn på demokratiopplæring, i kontrast til blant annet John Deweys (1939) synspunkter, der demokrati ses som en livsform, en tradisjon man kanskje kan lese Ludvigsen-utvalgets anbefalinger inn i.

I lys av Børhaugs kritikk av fagfornyelsen, har også Stray og Sætra (2018) skrevet seg inn i tradisjonen fra Dewey, og argumentert for behovet for å se demokrati som en livsform. De kritiserer Børhaugs (2017) fokus på demokratilæring i politiske institusjoner fremfor i skolen, og hans antakelser om at demokratilæring med skolen som utgangspunkt gjør at elever får en feilaktig oppfatning av hva demokrati er, ved at demokrati helt enkelt kan forstås som å lytte til og ta hensyn til alle. I stedet fremhever de at skolen er egnet som en medierende institusjon, hvis den oppfyller noen sentrale betingelser.

En sentral betingelse flere har pekt på, er at det er en forutsetning for demokratisk deltakelse at skolen har en demokratisk oppbygning (Dewey, 1903, s. 193; Stray, 2011, s. 657).

Børhaug (2017, s. 4) fremhever ironien i at elever i skolen har langt færre rettigheter enn øvrige samfunnsmedlemmer, og mener derfor at opplæringen heller bør finne sted i tilknytning til de institusjonene hvor de faktisk skal delta i demokratiet. Børhaug viser til at

spørsmål om skolens demokratiske funksjon har fått stå relativt ubestridt i diskusjoner om demokrati, og at det er behov for å problematisere forholdet mellom skolen som institusjon for demokratilæring og politiske institusjoner de vil møte i fremtiden. Han stiller slik spørsmål ved hvorvidt og i hvilken grad læringsutbyttet fra skolens demokratiopplæring er anvendbart også utenfor og etter endt skolegang. Stray og Sætra (2018) hevder på sin side at demokratilæring i skolen kan ha overførbarhet gitt at noen sentrale betingelser for *læring* oppfylles. Her nevnes elevrådet som en av institusjonene som kan bidra til en demokratisk skole.

3.1.2 Demokratisk medborgerskap

Tett tilknyttet demokratibegrepet er *medborgerskap*. Demokratisk medborgerskap innebærer «å lære å leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap» (Stray, 2014, s. 655). Selv om begrepet får mye omtale i dagens faglitteratur, har også dette begrepet konkurrerende forståelser. Hvilken demokratiforståelse en legger til grunn vil ha implikasjoner for hvordan en tolker medborgerskap (Stray, 2011, s. 45).

Stokke (2017, s. 195) legger frem det han beskriver som fire tilknyttede nøkkeldimensjoner ved medborgerskap: medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Medborgerskap som *medlemskap* handler om en distinksjon mellom interne og eksterne, det vil si, forskjellen mellom de som tilhører og de som ikke tilhører et samfunn. I tillegg til medlemskap kan mennesker ha en *juridisk status* som statsborger. Statusen gir deg plikter, men også rettigheter som følger av statusen. Medlemskap og statsborgerskap i et samfunn eller en nasjon gir også en rekke rettigheter. Det er dette som beskrives som medborgerskap som *rettigheter*. Noen rettigheter er direkte tilknyttet statusen som statsborger, slik som medlemskap i folketrygden, og andre er universelle, slik som menneskerettigheter. Til slutt beskrives medborgerskap som *deltakelse*. Det deltakende aspektet ved medborgerskap innebærer aktive handlinger, slik som betaling av skatter, men også engasjement i politiske bevegelser eller deltakelse i det representative demokratiet gjennom valg (Stokke, 2017). Dimensjonene er tett tilknyttet og vil stort sett inkluderes i alle forståelser av medborgerskap, men ulike tilnærminger vil vektlegge dimensjonene noe ulikt.

Den tradisjonelle måten å se på medborgerskap på, er som *statsborgerskap*. Statsborgerskap knytter seg til formelle rettigheter og goder en person har som følger av en juridisk status.

Dette er rettigheter tilknyttet et individs status som formell borger av et land (Stray, 2011, s. 47). Som statsborger i Norge kan man for eksempel få pass, har lovfestet rett til utdanning, rett til helsehjelp og andre goder. En slik status er å regne som *passiv*, da en statsborger uavhengig av deltakelse i samfunnet har rettigheter tilknyttet nettopp denne statusen (Stray, 2011, s. 47).

I tillegg til statsborgerskap er også medborgerskap (samfunnsborgerskap) en velkjent og fremtredende forståelse av det som på engelsk betegnes som «citizenship». Medborgeren (samfunnsborgeren) utfyller på sin side en rolle gjennom *aktiv* deltakelse. For Stray (2011) er det nettopp denne dimensjonen, som betinges av *handling*, som er viktig i utdanningssammenheng. Deltakelse i protester, organisasjoner og liknende hører derfor til under handlingsdimensjonen. Noe som også er viktig å merke seg er at til tross for at de to dimensjonene er tett tilknyttet hverandre, er de uavhengige. Det vil si, et individ kan ha status som statsborger uten å utøve rollen som medborger, og det er mulig å være en aktiv medborger uten status som statsborger. Medborgerskap er heller ikke en fast enhet, men er sosialt konstruert og vil variere med kontekst (Stray, 2011). Begrepet defineres også noe ulikt innenfor ulike fagdisipliner. En statsvitenskapelig tilnærming til begrepet fokuserer gjerne på aspekter tilknyttet statusen som beskrevet over, men ser også medborgerskap som relasjonelt, altså medborgere i møte med andre medborgere. En sosiologisk tilnærming tar i enda større grad utgangspunkt i det relasjonelle ved medborgerskap (Stray, 2011, s. 49).

De siste årene har diskursen rundt medborgerskap som begrep og fenomen utviklet seg drastisk. Store samfunnsendringer har gjort det tilnærmet umulig å benytte begrepet på samme måte som før. Særlig har debatten rundt liberalistiske og kommunitaristiske forståelser av medborgerskap dratt begrepet i ulike retninger. Slik sett er medborgerbegrepet i dag en *medierende* tilnærming til de to (Stray, 2011, s. 53). Stray (2011, s. 53-54) presenterer på bakgrunn av dette fire retninger innen forståelser av medborgerskap: Inkludering, tilbaketrekking, utvidelse og forvitring. Retningene tar utgangspunkt i ulike utfordringer medborgerrollen står overfor. Et *inkluderingsperspektiv* innebærer refleksjon og diskusjon over sentrale likestillingsspørsmål, mobilitet og det flerkulturelle samfunnet. I retning *tilbaketrekking* tematiseres utfordringer med svekket politisk deltakelse. Hvordan deltakelsen igjen kan styrkes er derfor et viktig spørsmål som diskuteres. Videre tar diskusjoner om *forvitring* for seg debatten om konsekvensene av å reversere sosiale rettigheter som følger av

nyliberalisme. Til slutt betyr en *utvidelse* av medborgerskapet at dagens begrep må være dekkende i et pluralistisk og globalisert samfunn (Stray, 2011, s. 54).

I forbindelse med slike omfattende samfunnsendringer peker også Stokke (2017) på at forståelser av medborgerskap har tatt en kritisk vending de siste årene. Han i knytter i likhet med et forvitningsperspektiv (jf. Stray, 2011) liberalisme til svekkede rettigheter for særlig utsatte grupper. Han hevder liberale tilnærminger til medborgerskap forutsetter homogenitet, noe som i liten grad reflekterer dagens samfunn. Han henviser blant annet til Young (1990; 1998 i Stokke, 2017, s. 198) som hevder at liberalistiske perspektiver på medborgerskap bidrar til å dekke over det faktum at etablerte grupper får definisjonsmakt for hva medborgerskap er, hvilket fører til undertrykkelse snarere enn styrkede rettigheter for de som står utenfor disse gruppene. Det liberalister kaller *universalitet*, det vil si like rettigheter for alle, tolker Stokke (2017) som en begrensning for undertryktes frigjøring. I likhet med Stray (2011) peker han også på globalisering som en annen utfordring for medborgerskap som begrep og fenomen. Økonomisk globalisering og mobilitet utfordrer en medborgerskapsforståelse hvor statsborgerskapet står i sentrum, ettersom landegrenser stadig mister noe av sin betydning. Ikke minst har deltakelse i internasjonale og overnasjonale organisasjoner satt deler av nasjoners suverenitet på spill (Stokke, 2017). Som resultat blir det stadig vanskeligere å komme til enighet om hva medborgerskap innebærer. Dette vil også føre med seg implikasjoner for hvordan medborgerskapsundervisningen må foregå i skolen. Slike utfordringer som er gjort rede for over er som nevnt innledningsvis bakgrunnen for de reviderte læreplanene som snart trer i kraft.

3.1.3 Demokratisk medborgerskap i skolen

Skolen har betydning for utviklingen av demokratisk medborgerskap, og medborgerskap er således et viktig aspekt i pedagogikken. Trond Solhaug (2018, s. 2) definerer medborgerskap i skolen som følger: «school is an 'institution' mediating rights and duties concerning schooling between students and their parents and the levels of school government of which these students and parents belong.» I pedagogisk sammenheng handler imidlertid medborgerskap gjerne om utvikling av kompetanser for å delta i samfunnet (Stray, 2011, s. 73). Det vil si at man i skolen gjerne anser medborgerskap som en rolle som læres, i stedet for kun en status som statsborger. Dewey (2005, s. 110) trakk allerede i *Democracy and Education* (fra 1916) frem et skille mellom utdanning av *mennesket* og *borgeren*, og

kritiserte at skolen hovedsakelig vektla sistnevnte. Dette skillet har likhetstrekk med medborgerskapsbegrepet, slik det gjerne benyttes i dag.

Hva som skal til for å være en god medborger er imidlertid også omdiskutert. Biesta (2011, s. 141) kritiserer for eksempel at mål om å utdanne gode medborgere forutsetter kunnskap om hva en *god* medborger er. Spørsmålet om hvilke kvaliteter, kunnskaper og ferdigheter som er ønskelig hos en medborger har slik å forstå ikke et ensformig svar. Medborgerutdannelsen vil således medføre ulikt resultat, med bakgrunn i hvilke kvaliteter som verdsettes.

Eksempelvis identifiserer Westheimer og Kahne (2004) tre typer medborgere basert på ulike beskrivelser av hva en medborger er. Den første formen for medborger gir de navnet *personlig ansvarlig medborger*. En personlig ansvarlig medborger er et ansvarlig handlende individ, som er pliktoppfyllende ved å følge lover, betale skatt eller gir blod. En slik medborger bidrar gjennom god oppførsel og omtanke for det øvrige samfunnet. Videre identifiserer de individer som aktivt deltar i samfunnet som *deltakende medborgere*. Deltakende medborgere kjennetegnes av handlekraft og engasjement. En deltakende medborger vil for eksempel kunne bidra til å arrangere et loppemarked for å samle inn penger til hjelpetrequende. Deres siste kategori er *rettferdighetsorienterte medborgere*. Rettferdighetsorienterte medborgere har et systemperspektiv på samfunnet. Deres fokus omfatter et ønske om å arbeide mot urettferdighet ved å endre etablerte ulikhetsstrukturer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240).

Alle formene for medborgere er utvilsomt viktige, men utfallet vil variere i de ulike tilnærmingene. Særlig vil en personlig ansvarlig medborger kunne ses som et godt medmenneske, men det kan settes spørsmålsteget ved hvorvidt det egentlig handler om demokrati (Westheimer & Kahne, 2004, s. 244). I tillegg er det mulig at personlig ansvarlige medborgere begrenses av et fokus på utelukkende individuelle handlinger, og ikke behovet for kollektiv handling og kritikk av sosiale strukturer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243). Også for deltakende og rettferdighetsorienterte medborgere vil resultatet av medborgeropplæringen være nokså ulik, da de deltakende individene ikke søker mot roten av problemet slik rettferdighetsorienterte individer gjør, mens det til gjengjeld kan argumenteres for at de er aktive og utretter noe håndfast (Westheimer & Kahne, 2004, s. 264). Gjennom studier av medborgersopplæringen ved to skoler, konkluderes det med at ulik opplæring gir ulikt resultat. Elevene ved skolen som arbeidet med aspekter ved en rettferdighetsorientert

medborgeropplæring ble trent til å se etter kjernen av problemer, og ble dyktige på nettopp dette. Elevene som arbeidet med deltakelse i lokalmiljø og engasjement lærte på sin side hvordan de skulle delta. Altså er utgangspunktet for medborgeropplæringen viktig for elevenes læringsutbytte.

Et normativt ideal som har fått relativt bred oppslutning i faglitteraturen er at demokrati kan skje *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse. Det innebærer at demokrati er mer enn bare kunnskap *om* en styreform. For en forståelse av forholdet mellom utdanningen og demokrati må man også legge til rette for utdanning *for og gjennom* demokrati (Biesta, 2006, s. 123). Opplæring *om* demokrati handler i hovedsak om kunnskap om demokratiet, altså organisering, historie og demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 107). Opplæring *for* demokrati innebærer arbeid med ferdigheter. For å kunne delta i demokratiet forutsettes det at medborgere har utviklet ferdigheter som kritisk tenkning og god kommunikasjon, i tillegg til verdier og holdninger som respekt og toleranse (Stray, 2014, s. 659). Opplæring *gjennom* demokrati innebærer på sin side også aktiv deltakelse. Det vil si at elever gjennom deltakelse i demokratiske prosesser kan få en medborgeropplæring som ikke kan oppnås gjennom metoder med fokus på utelukkende kunnskap og ferdigheter. Deltakelse i demokratier på mikronivå, som for eksempel elevråd, kan være et godt eksempel på dette. Dette kan også knyttes til Deweys (2000) refleksjoner om demokrati i utdanningen. Han argumenterte for at førstehåndserfaring er uerstattelig (Dewey, 2000, s. 94). Dewey er kjent for sitt motto *learning by doing*, og hevder at erfaring i kombinasjon med refleksjon er nøkkelen til god undervisning (Madsen & Munch, 2005, s. 14).

Merk likevel at de tre tilnærmingene ikke er uavhengige, men snarere bygger på hverandre. Kunnskaper om demokratiet og ferdigheter tilknyttet deltakelse er helt essensielle for å kunne aktivt delta i det respektive samfunnet. Medborgeropplæring er derfor en viktig del av skolens organisasjon.

3.2 Elevråd

Elever ved ungdomsskolen er godt i gang med utdanningsløpet og demokratiopplæringen, men kan samtidig sies å ha få arenaer for direkte innflytelse grunnet sin alder. For eksempel er politiske valg forbeholdt den myndige andelen av befolkningen. Likevel har unge som beskrevet i innledningen rett til medvirkning i eget liv. I forlengelsen av dette har norske

elever også lovfestet rett til medvirkning på skolen. I skolesammenheng er elevrådet en av institusjonene hvor elever har mulighet til å søke innflytelse gjennom et formelt organ. Elevrådet kan derfor tenkes å bidra til at skolens demokratimandat oppfylles.

Det har blitt gjennomført et begrenset antall studier om elevrådene. Berger Hareide (1972) tok for seg elevrådets historie i sin avhandling, og takket være den påfølgende boken er mye av norsk elevrådshistorie tilgjengelig i dag. Til tross for at elevrådet har en lang historie i Norge, er det imidlertid gjort få studier som har elevrådet som primærfokus. I nyere tid har Kjetil Børhaug (2006, 2008) gjort grundige studier av elevrådets demokratiske virksomhet i forbindelse med sin doktoravhandling. I tillegg har Buland og Bungum (2009) publisert en rapport om elevrådet vegne av Elevorganisasjonen, som tar for seg viktige forhold i elevrådsdriften. I tillegg tar en rekke bøker, rapporter og avhandlinger for seg elevrådet i mindre omfang (Biseth, 2012, 2014; Huang et al., 2016; Solhaug & Børhaug, 2012).

3.2.1 Historie

De første elevrådene hadde lite til felles med elevråd i dag. På eliteskoler som Eton i England kan tidlige varianter av elevråd spores helt tilbake til før 1600-tallet (Hareide, 1972, s. 23). De første elevrådene var nokså ulike det vi kaller elevdemokrati i dag, da de i hovedsak eksisterte for å bistå lærere i medelevers atferdsproblematikk og fungerte som en dømmende makt. I tiden som gikk mot begynnelsen av 1900-tallet, fikk for øvrig elever ved flere britiske skoler større innflytelse i styret av institusjonen.

I USA ble arbeidet med elevdemokratiet inspirert av John Deweys (1903) kritikk av misforholdet mellom demokratiet i samfunnet, og mangelen på nettopp det samme i skolesystemet. I Tyskland, hvor mye av den norske pedagogikken hentet inspirasjon fra på den tiden, bidro ungdomsbevegelser til en rekke reformer som sammen bidro til å styrke skoledemokratiet (Hareide, 1972, s. 33-35).

På norsk jord ble det første elevrådet kjent i dag etablert ved Nissens pikeskole i 1919. I de foregående årene hadde skolen hatt tillitsvalgte, som i denne sammenhengen fikk et ekstra ansvar for å opprettholde god oppførsel (Hareide, 1972, s. 47). Det var for øvrig først etter første verdenskrig at elevrådet etableres. Halvparten av elevrådet var utpekt av rektor, og den

andre halvparten var valgt fra de respektive klassene (Hareide, 1972, s. 70). Elevrådet skulle ha rådgivende og dømmende myndighet (Hareide, 1972, s. 48).

Rektor ved Nissens pikeskole var svært fornøyd med deres prestasjoner gjennom 20-tallet, og ønsket å være en inspirasjonskilde for opprettelsen av elevråd ved andre skoler (Hareide, 1972, s. 84). Elevrådet var likevel også gjenstand for kritikk. I en artikkelsamling fra 1936 ble rådet applaudert for å gi det et forsøk, men blir kritisert for å ikke være et elevselvstyre (Hareide, 1972, s. 85). De pekte på problemet ved at rektor var tilstede under møtene og at deres ansvar for orden ikke var tilstrekkelig, da de manglet medbestemmelse.

I årene som gikk fulgte en skole i Fredrikstad Nissens pikeskoles eksempel, men med unntak av dette tok det flere tiår før elevrådet som demokratisk institusjon ble mer utbredt i Norge. Etableringen av disse elevrådene blir av Hareide omtalt som den første bølgen i norsk elevdemokrati.

Den andre bølgen kom like etter andre verdenskrig. Elevråd ble stadig mer utbredt i videregående skole, og i 1949 ble folkehøgskoler lovpålagt å ha et elevråd (Hareide, 1972, s. 11). Det var likevel først i det som omtales som den tredje bølgen at elevråd ble lovfestet for alle skoler. I 1964 ble alle skoler pålagt å etablere elevråd, og arbeid med generelle instruksjoner for elevråd ble utarbeidet og utviklet i de kommende tiårene (Hareide, 1972, s. 12).

I 2019, ved hundreårsjubileet til Norges første elevråd, er rådernes virke noe annerledes, selv om det utvilsomt har noe til felles med dens tidlige aner. I flere år inneholdt læreplanen et eget kapittel for elevrådsarbeid, men dette har ikke blitt videreført.

3.2.2 Elevråd og kriterier for demokrati

Elevråd er et demokratisk valgt organ ved grunnskoler (5.-10.trinn) og videregående skoler (1.-3.trinn). Tillitsvalgte fra hver enkelt klasse skal representere sine medelever i møte med skoleledelsen gjennom å arbeide for elevenes interesser og skole- og læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998, §§11-2 og 11-6).

For at et elevråd skal være vellykket må elevrådsarbeidet gi en forsmak av demokratisk deltakelse gjennom diskusjon, argumentasjon og valg (Homana, 2018, s. 43). I så måte er det

identifisert tre formål med elevrådet: For det første skal elevrådet arbeide med skole- og læringsmiljø. Videre skal de arbeide for elevenes interesser, og til slutt skal elevrådet gi praksis i demokratisk deltakelse. Dette kommer også til uttrykk i det Buland og Bungum (2009) hevder er to formål med elevrådet: 1) Gi elevene mulighet til å medvirke i saker som omhandler skolen og deres hverdag, inkludert arbeid for lærings- og skolemiljø, og 2) Gi elevene grunnleggende ferdigheter for demokratisk deltakelse i samfunnet.

Hvilke kriterier forutsettes for at et elevråd skal fungere som et demokratisk organ? Børhaug (2006, s. 27) fremholder at minst to kriterier må ligge til grunne: For det første må elevrådet inkluderes i et bredt antall saker. De må få anledning til å være et talerør i alle viktige saker som omhandler deres hverdag. For det andre må det foreligge tydelige regler for deltakelse slik at elevenes stemmer skal bli hørt. Ifølge Børhaug (2006) må det med andre ord være faste prosedyrer elevrådet følger. Også i Solhaug og Børhaug (2012, s. 112) fremsettes liknende forutsetninger. Basert på Cohen (1971) skiller de mellom bredde, dybde og omfang av demokrati. Argumentet er dermed at et demokrati forutsetter mange deltakere (bredde), opplyste valg og diskusjon (dybde) og sakene må være av betydning (omfang). De advarer dessuten mot å blande velvillighet fra ledelsen med demokrati, da det må være fastsatte regler som sikrer medvirkningen.

3.2.3 Tidligere forskning

En rapport fra SINTEF på bestilling fra Elevorganisasjonen studerte elevråd ved norske ungdomsskoler og videregående skoler (Buland & Bungum, 2009). Gjennom en kombinasjon av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, henholdsvis intervjuer ved to skoler og landsomfattende surveydata, undersøkte de hvorvidt norske elevråd er velfungerende.

Rapporten skilte mellom elevrådets funksjon som redskap for reell elevmedvirkning, og for demokratisk kompetanse (Buland & Bungum, 2009, s. 4). Førstnevnte ble ilagt størst fokus i rapporten, som fant at elevrådenes hovedutfordring syntes å være kommunikasjonen ut og inn av elevrådet (Buland & Bungum, 2009, s. 36). Videre konkluderer rapporten med at elevrådets funksjon og rolle avhenger av ledelsens ønske og villighet til å la elevrådet ha reell innvirkning i beslutningstaking (Buland & Bungum, 2009, s. 37). Når det gjelder utvikling av demokratisk kompetanse, gir skoleledelsen uttrykk for at å gi elever mulighet til innflytelse og forberedelse til å delta i samfunnet er viktig, men svar fra elever tyder likevel på at

praktiske forhold og saker om fysisk skolemiljø opptar mye av tiden til elevrådet (Buland & Bungum, 2009, s. 29).

Som en del av sin doktoravhandling, har Kjetil Børhaug (2006, 2008) publisert to artikler om elevråd. Den første har tittelen «Mission impossible? School Level Student Democracy», og diskuterer hvorvidt elevrådene er demokratiske. Hans datamateriale er innsamlet over en periode på tre år ved fem norske ungdomsskoler på Vestlandet. Børhaug (2006) peker som nevnt på to forutsetninger for at elevråd skal være demokratiske: For det første må elevene få delta i et bredt spekter av demokratiske prosesser. For det andre må det foreligge tydelige regler for deltakelse (Børhaug, 2006, s. 27). Han fremhever at elevrådene i hans studie får uttrykke seg i diskusjoner omkring en rekke saker, men at de ikke nødvendigvis får delta aktivt i prosessen derfra (Børhaug, 2006, s. 36). Det fremgikk også at de sjelden eller aldri jobbet med saker innen skolens kjernevirksomhet – læring og undervisning (Børhaug, 2006, s. 30). Svært relevant er det også at elevrådene hadde få formaliserte prosedyrer å forholde seg til, noe han tolker som en begrensning for demokratiet. Som konklusjon fremsetter han at til tross for at elevrådene kan være nokså *vellykkede*, betyr ikke det at de er et uttrykk for *demokrati*. Elevråd kan i så måte bidra til at representantene får kunnskap og ferdigheter knyttet til demokrati, men de er likevel ikke demokratiske. Ifølge Børhaug (2006, s. 38) er dette problematisk sett i et politisk perspektiv.

I artikkelen «Elevrådet som politisk oppseding» diskuterer Børhaug (2008) igjen hvorvidt elevrådene fremmer demokratisk politisk deltakelse. Som minstekrav hevder han elevrådet må være demokratisk. Han finner imidlertid at elevrådene er lite demokratiske (Børhaug, 2008, s. 22). Han ønsket å finne ut om elevene fikk ta opp saker som de selv anså som viktige, samt hvorvidt forholdet mellom elevrådet og skolen er demokratisk. Resultatene tilsier at elevrådene arbeidet med et mangfold saker av ulik art. De arbeidet med pengeinnsamlinger til utviklingsland, holdt sosiale og sportslige arrangementer og utførte praktisk arbeid (Børhaug, 2008, s. 14). I noen situasjoner uttalte de seg også om større prosjekter for hele skolen. Han hevder for øvrig at elevrådsarbeidet begrenses ved at de kun får så mye medbestemmelse som skoleledelsen ønsker å tilby dem (Børhaug, 2008, s. 15). Han hevder videre at elevrådet blant annet kan gi elevene inntrykket av at det stilles ulike krav til ulike deltakere, at politisk deltakelse er byråkratisk, og skape avmakt. Han peker på at elevrådet gir et innblikk i demokratiske prosesser, men spør om erfaringer fra elevrådet

egentlig er egnet til å fortelle om slike prosesser i det øvrige samfunnet (Børhaug, 2008, s. 22).

En NOVA rapport basert på The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) studerer medborgeropplæringen til 9. klassinger (Huang et al., 2016). Skoledemokratiet får høy oppslutning i rapporten, som benyttet indikatorer som blant annet deltakelse i debatt, valg av tillitsvalgt og elevråds kandidatur. Rapporten slår fast at elevrådet gir elevene erfaring med representativt demokrati. Studien har ikke datamateriale som kan fortelle noe om den deltakerdemokratiske dimensjonen av elevrådsarbeidet (Huang et al., 2016).

I sin doktoravhandling ser Heidi Biseth (2012) på elevrådet som et av flere forhold ved demokratiopplæringen i Skandinavia. Hennes intervjuer med lærere avslører en viktig motsigelse ved skoledemokratiet: Til tross for at lærere ofte peker på elevrådet som svært viktig for skolens demokrati, kritiserer de også skoleledelsens manglende fokus og støtte til nettopp dette (Biseth, 2012, s. 38). Videre sier hennes informanter at selv om elevrådet ikke nødvendigvis fungerer optimalt, fremmes demokratiet på andre måter i skolen, for eksempel gjennom debatt.

Det finnes også et fåtall studier om elevråd og demokrati fra andre land, men også her er utvalget noe begrenset. Ett av disse studiene er et survey-, dokument- og intervjubasert studie utført på nasjonal basis i USA (McFarland & Starmanns, 2009). Studien fant at det er stor variasjon blant landets elevråd, og at skolens religiøse ståsted og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn spiller inn på elevrådenes kvalitet. I tillegg vises det til studier som viser at deltakelse i elevråd fører til økt deltakelse også senere i livet (Beck & Jennings i McFarland & Starmanns, 2009).

Også Homana (2018) har gjort et studie av unges politiske deltakelse i USA og Australia. Det kvantitative studiet analyserer 90 000 unges deltakelse i elevråd og frivillige organisasjoner, og fant at øvelse i slike *communities of practice* fører til høyere tillit til staten og et større engasjement. *Communities of practice* viser til at unge utvinner mening gjennom opplevelser i slike samfunn (Homana, 2018, s. 42). Unge som tidligere har deltatt i elevråd eller frivillige organisasjoner, har ikke bare høyere sannsynlighet enn andre for å gjøre et informert valg ved stemmegiving, men de er også mer aktive i andre former for politisk deltakelse (Homana, 2018, s. 47-48).

En håndfull norske masteroppgaver har også tatt for seg elevråd. Dahle (2018) vurderer i sin masteroppgave hvorvidt elevrådsvalg er demokratiske. Han finner gjennom intervjuer og dokumentanalyse at skolene benytter anerkjente valgordninger, men har noen kritikkpunkter som han hevder begrenser elevrådets mulighet til å gi kunnskap om det norske valgsystemet. Han hevder valgene er forholdsvis demokratiske tross personfokuset, men at elevrådet mangler en beslutningsmyndighet etter valget er gjort (Dahle, 2018, s. 68). Ledelsen har nemlig mulighet til å legge ned veto ved enhver beslutning elevrådet tar. Med dette hevder han at elevrådene ikke har mulighet til å utøve reell makt.

En masteroppgave i utdanningsledelse fra 2015 studerer elevråd og demokratisk deltakelse fra et skoleleder-perspektiv (Pladsen, 2015). Gjennom intervjuer med skoleledere, finner hun at informantenes skoler følger lovverk om elevråd, men at elevrådene skiller seg betraktelig fra hverandre. Dette kan ifølge Pladsen (2015, s. 60) være fordi skoleledere tolker lovteksten ulikt. I analysen vektlegges tilrettelegging av undervisning, elevrådets organisering og ledelse og øvrig personal sine refleksjoner om demokratiundervisningen. Hun hevder det kan se ut til at det er store tilfeldigheter som rår i hvordan demokratiet vektlegges i elevrådene (Pladsen, 2015, s. 61).

Michelsen (2006) har også skrevet en masteroppgave hvor elevråd er gjenstand for diskusjon. Hun undersøker hvorvidt elevråd i ungdomsskolen har reell medvirkning gjennom litteraturstudier, samt et intervju med elevrådenes kontaktperson. Hun tolker sine funn dithen at elevrådet har begrensninger for å kunne anses som en institusjon med reell medvirkning. Hun peker på at medvirkning varierer med hvem som er elevrådskontakt, og at de i hovedsak arbeider med sosiale tiltak og gjennomføring (Michelsen, 2006, s. 71).

De forskjellige masteroppgavene ser på elevrådenes demokrati på ulike måter. De peker alle likevel på problematiske sider ved skoledemokratiet, slik som tvetydighet, tilfeldighet og begrensninger i sakers omfang. Det er for øvrig også forskjell i hvordan resultatene tolkes. For eksempel er det verdt å merke seg at Dahles (2018) oppgave om valgprosesser ved elevråd i likhet med Kjetil Børhaug (2006, 2008) legger et statsvitenskapelig rammeverk til grunn for sin analyse. Begrensningen ved et statsvitenskapelig perspektiv i utdanningsvitenskapen er at de i hovedsak kun anser det representative demokratiet som reell deltakelse, og slik ser bort fra deltakerdemokratiske fordeler (Stray & Sætra, 2018). En

bredere demokratiforståelse vil på sin side kunne inkludere både representativt demokrati og også (kanskje særlig) deltakerdemokrati.

4 Analyse og diskusjon: Hvordan praktiseres elevråd?

Denne studien søker å belyse to elevråds praksis, formål og funksjoner. I de neste kapitlene vil dette derfor analyseres og diskuteres. Analysen er todelt, og baserer seg på to forskningsspørsmål:

- Hvordan praktiseres elevråd? (4)
- Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner? (5)

I dette kapitlet vil elevrådets praksis analyseres på bakgrunn av observasjoner av elevrådsmøter, og intervjuer med elevrådsrepresentanter og rektorene ved de to skolene. Kapitlet beskriver elevrådspraksisen ved de respektive skolene, og danner et viktig bakteppe for diskusjonen videre. For å beskrive praksisen vil elevrådenes ledelse, organisering, saksgang og prosedyrer diskuteres. I tillegg vil de ulike sakene elevrådet arbeider med presenteres med det formål å gi et innblikk i hva som engasjerer elevrådsrepresentantene.

Det er essensielt for casestudier at de opprettholder nærhet til datamaterialet i alle faser av forskningen (Flyvbjerg, 1988). Den primære analysestrategien i kapittel 4 er derfor tykke beskrivelser basert på empiriske data. Ifølge Flyvbjerg (1988, s. 10), skal informantene «have lov til at tale for sig selv», hvilket kommer til uttrykk gjennom sitater og grundige beskrivelser av situasjon og samtale. De tykke beskrivelsene i første del av analysen vil bygges videre på i kapittel 5.

I kapittel 5 forflyttes fokuset til elevrådets formål og funksjon. Analysestrategien her er en tematisk innholdsanalyse, tuftet både på det empiriske materialet og relevant teori. Kapitlet er tredelt, og tar utgangspunkt i tre mulige formål med elevrådet: innflytelse, godt skolemiljø og medborgeropplæring. På bakgrunn av informantenes beskrivelser, og gjeldende lovverk og litteratur på feltet vil jeg analysere elevrådets formål og funksjon.

Norske skoler har stor frihet i utforming og utførelse av elevrådsfunksjonen, og organiseres dermed noe ulikt fra skole til skole. Felles for alle elevråd er at de skal behandle saker på

vegne av elevene på skolen, men også her er det mulighet for variasjon i behandlingsprosess og prosedyrer. I det følgende skal forskningsspørsmålet om *hvordan elevråd praktiseres* besvares. Basert på intervjuer og observasjoner vil noen helt sentrale deler av elevrådets praksis behandles. Først vil informasjon om elevrådenes ledelse og organisering legges frem. Elevrådenes saksgang og prosedyrer vil deretter gjennomgå, før fokuset avslutningsvis er på omfanget og typen saker elevrådet arbeider med.

4.1 Ledelse

Elevrådet skal ledes av en valgt elevrådsleder (Opplæringsloven, 1998, §11-7).

Elevrådslederen er en elev som gjennom sitt verv får et utvidet ansvar for elevrådet. I tillegg skal det utnevnes en elevrådskontakt blant de ansatte ved skolen som har det overordnede ansvaret for driften av elevrådet (Opplæringsloven, 1998). Elevrådskontakten skal hjelpe elevene med deres arbeid gjennom sin tilknytning til ledelsen og som en mentor for elevene (Elevombudene, 2018). Ved ungdomsskolen er elevrådskontakten mer involvert enn ved videregående, og har rett til å delta på møtene.

Elevrådslederen ved Sør ungdomsskole går i 10. klasse, og har vært med i ledelsen av elevrådet i over ett år. I løpet av høstsemesteret velges det hvert år en nestleder fra 9. trinn til elevrådsstyret i tillegg til lederen. Nestlederen får gradvis større ansvar, slik at han eller hun er klar til å overta rollen som leder det påfølgende skoleåret. Tanken er at kunnskap videreføres fra foregående leder ved lederbytte, og at lederposisjonen alltid er avklart i begynnelsen av nytt skoleår. Styremedlemmet (S1) forteller at rollen som leder/nestleder går ut på at man...

... i stedet for å bare representere klassen og sitt trinn, så blir man en representant for hele skolen da. Når lederen sitter ved siden av rektor så føler man at man har mer ansvar, det blir ikke *meg* og *mitt* lenger, det blir *oss* og *vårt* (S1).

Elevrådslederen er også elevrepresentant i driftsstyret, som for øvrig er sammensatt av rektor, utvalgte foresatte og politiske representanter. Dessuten innebærer lederrollen også deltakelse i kommunale eller regionale medvirkningsorganer.

I ungdomsskolen skal i utgangspunktet en undervisningsansatt være kontaktperson for elevrådet. Rektor (R1) ved Sør ungdomsskole forteller likevel at hun er elevrådskontakt av den enkle grunn at ingen lærere ønsker ansvaret:

Og da har jeg bare tenkt at jeg må gjøre det. Men jeg kjenner at jeg får ikke gjort det fullt og helt. Så nå jobber jeg med en plan for hvem som kan være hovedansvarlig fra neste skoleår, og at jeg er med i det. Jeg vil fremdeles være med og styre det (R1).

Selv om rektor mener det er utfordrende å være elevrådskontakt samtidig som hun er rektor, ønsker hun å fortsette å styre, selv om hun i tillegg utnevner en ansatt som kontaktperson. På spørsmål om det er problematiske sider ved at hun som rektor deltar i elevrådet sier hun ja...

fordi at det kan bli litt sånn på siden ikke sant, at det blir mitt i stedet for at lærerne er involvert i det. Og at jeg kanskje ikke når inn i klassene på lik linje som en lærer ville gjort. Men samtidig er det noe positivt ved det også. At jeg kjenner veldig mange av elevene på skolen, og jeg blir veldig kjent. Og de har naturlig for å komme inn til meg, og bruker fornavnet mitt og sånt noe (R1).

Rektor peker således på at lærerne i utgangspunktet har bedre kontakt med elevgruppen, men at også hun har kjennskap til elever fra alle klasser. Hun viser videre til fordelene ved at elevene blir kjent med henne og kan skape et bånd som gjør det lettere å ta kontakt med henne direkte. Rektoren (R1) skiller også mellom ungdomsskole og videregående i elevenes kapasitet til å medvirke gjennom elevrådet. Hun forteller at hennes ansvar er å veilede, men at «hvis jeg slipper dem helt løs, så tenker jeg at da går vi glipp av noe på veien. De skal lære noe de også, de er bare på ungdomstrinnet. Straks de kommer på videregående er det noe helt annet» (R1). Ifølge rektoren er elevene ved ungdomsskolen for unge til å drifte elevrådet alene, slik man gjør på videregående. Hun fremhever også læringsaspektet ved deltakelse, og at dette fordrer tilstedeværende voksenpersoner. Av lovteksten fremgår det at elevråd ved ungdomsskolen skal ha en elevrådskontakt med tale- og møterett, i motsetning til videregående skole hvor det kun utnevnes en kontaktperson jf. Opplæringsloven (1998, §11-2). Rektorens uttalelse om at ungdomsskoleelever behøver noe mer oppfølging støttes med andre ord av Opplæringsloven.

Mine observasjoner av elevrådsmøter ved ungdomsskolen viser at elevrådslederen får ansvar for opprop og for å introdusere saker på elevrådsmøter. Samtidig har jeg observert på møter, og senere fått bekreftet i elevintervjuer, at det er rektor som står ansvarlig for saksagendaen. På spørsmål om hvem som har ansvar for innholdet i møtene forteller rektor (R1) følgende:

«Det skal jo være eh, leder, nestleder, altså styret, og meg da. Men det er veldig ofte at jeg setter ting på dagsordenen, også orienterer jeg dem.» Rektoren forteller selv at ansvaret for dagsordenen skal fordeles mellom elevrådsstyret og elevrådskontakten. Likevel gir hun uttrykk for at de andre partene blir orientert fremfor å inkluderes i planleggingen. Det fremgår at elevene blir fortalt hva som skal skje, og får stå for gjennomføringen, men deltar ikke i forberedelsene. Dette vitner om at elevrådslederens rolle er begrenset til å i hovedsak handle om utøvelse, og i mindre grad til å rette fokuset mot saker som elevene oppfatter som viktige.

På Nord videregående skole har elevrådslederen ansvar for å avholde elevrådsmøter og styremøter, samt innholdet i disse. I tillegg samarbeider lederen med rektor, og formidler saker inn og ut av elevrådet. Ifølge lovverket skal elevrådet selv velge leder, nestleder og sekretær (Opplæringsloven, 1998, §11-7). Elevrådslederen velges i løpet av vårmånedene hvert år, samtidig som resten av styret velges inn. Styremedlemmene (S3-5) forteller for øvrig om en situasjon i forkant av dette årets styrevalg de anså som problematisk. Rektoren hadde ifølge informantene foreslått at hun og den nåværende lederen sammen kunne utpeke en ny elevrådsleder. En av informantene forteller: «Det er ofte sånn at vi overstyres litt. Nå for eksempel når vi skal velge nytt styre, så sa hun sånn 'ja, kan ikke jeg og lederen bare velge noen?'» (S5). Ifølge elevrådsrepresentantene ønsket rektoren altså å gå bort fra demokratisk valg av ledelse for å sikre at noen med erfaring kunne overta vervet. Dette ville dermed vært i strid med Opplæringslovens (1998) §11-7, som sier at elevrådet selv velger leder, nestleder og sekretær.

Rektor (R2) ved Nord er ikke tilstede på møtene, men kan delta dersom det er ønskelig. Hun forteller at hennes oppgave er å fasilitere og hjelpe til med praktiske ting:

Roller min er å ha dialog med elevrådet, også hjelper jeg de å legge til rette for når de skal ha konferanser, elevråd, årsmøte, sånne ting. Men jeg deltar ikke fast på elevrådsmøtene, men det jeg gjør er at jeg har sånne lunsjmøter med elevrådsstyret cirka annenhver uke (R2).

Lunsjmøtene beskrives også av informantene som en god mulighet for å diskutere saker med rektor. Styremedlemmene møter da rektor for å diskutere saker elevrådet har tatt opp og ønsker behandling av, og rektor gir beskjeder eller saker som må videreformidles til

elevrådet. Ettersom skolen er medlem i Elevorganisasjonen, en interesseorganisasjon med valgfritt medlemskap, stiller lederen også på deres konferanser.

4.2 Organisering

Lovverket lar i stor grad organiseringen av elevrådet være opp til hver enkelt skole. Det foreligger likevel noen føringer for møtevirksomhet, medlemsantall og organisasjonsstruktur.

Det fremgår av lovteksten for ungdomsskolen at det skal innkalles til møte dersom en tredjedel av representantene, eller rektor, krever dette (Opplæringsloven, 1998, §11-2). Ved Sør ungdomsskole er månedlige møter et mål, men det varierer med timeplanen når møter avholdes. Gjennom høstsemesteret ble det avholdt fire møter og ett halvdagsseminar som jeg observerte. Første møte ble avholdt i slutten av september.

Det stilles ingen krav til hyppighet mellom møter ved videregående, men elevrådet, alternativt en femtedel av elevene, kan om ønskelig kreve allmøte for hele skolen (Opplæringsloven, 1998, §11-6). Elevrådsmøtet ved Nord avholdes annenhver uke i midttimen, og er åpen for alle elever som ønsker å delta. Ukene det ikke er elevrådsmøte avholdes et eget styremøte. Innkalling gjøres helgen i forveien av et møte.

Elevrådet skal bestå av elever fra samtlige klasser, valgt gjennom skriftlig votering. Antallet representanter varierer noe mellom ungdomsskole og videregående. I grunnskolen er antall elevrådsrepresentanter fastsatt av kommunen, mens i videregående skole skal elevrådet bestå av 1 representant per 20 elever (Opplæringsloven, 1998, §§11-2, 11-6). I tillegg skal det ifølge §11-7 velges en leder, nestleder og sekretær til et elevrådsstyre (Opplæringsloven, 1998).

Ved Sør avholdes det skriftlig valg av elevrådsrepresentanter i starten av hvert skoleår. To elever fra hver klasse velges som representanter til elevrådet. Ifølge informantene skal fortrinnsvis en gutt og en jente være representanter. Hvorvidt det avholdes en form for valgkampanje er opp til hver enkelt klasse, men de fleste informantene forteller at de holdt en appell hvor aktuelle kandidater presenterte sin motivasjon for å sitte i elevrådet. Også ved Nord videregående avholdes vanligvis valg etter at kandidatene har holdt en appell. Her er

ikke kjønn vektlagt, og kun én representant velges direkte inn i elevrådet, i tillegg til en vararepresentant.

Begge elevrådene har også noen valgte representanter som inngår i styret. Ved intervju- og observasjonstidspunktene bestod styret ved Sør kun av en leder og etterhvert en nestleder, men det ble arbeidet med å velge inn en representant fra 8.trinn inn i styret. Ved Nord videregående skole er det valg av styremedlemmer på våren. Alle elever ved skolen kan stille til valg i styret, men i praksis er det i hovedsak elevrådsrepresentanter som stiller. Lovteksten i Opplæringsloven (1998, §11-7) fastslår at det skal velges en leder, nestleder og sekretær, men skolen har i tillegg andre poster for å dekke deres arbeidsoppgaver. Under datainnsamlingen bestod Nords elevrådsstyre av 8 styremedlemmer med hver sine verv med tilhørende ansvarsområder som blant annet «leder», «nestleder» og «verneombud». I tillegg til å ha ansvaret for avholdelsen av ordinære elevrådsmøter har styret ukentlige møter hvor saker diskuteres og gjennomføring av møter planlegges.

Elevrådsrepresentantene har ansvar for å føre kommunikasjonen mellom elevene og elevrådet. Det vil si at de både gir beskjed til sine medelever om hva som har foregått på elevrådsmøtet, og at de videreformidler saker klassen foreslår. Elever ved grunnskolen har imidlertid ikke lenger lovfestet rett til tid til klasseråd, slik de hadde før 2014. Bakgrunnen for dette er at Utdanningsdirektoratet i et rundskriv fra 2012 informerte om at faget *elevrådsarbeid* skal tas ut av timeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Faget var felles for alle elever, og skulle fungere som forberedelse og etterarbeid til elevrådet. I stedet ble samlet timetall økt og valgfag innført i timeplanen. Læreplan i elevrådsarbeid (ELR1-01), som nå er utgått, oppgir at elevene skal ha 71 timer (x60 minutter) gjennom ungdomsskoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Fagets formål, som tar utgangspunkt i formålsparagrafen, var å sikre oppslutning om demokratiske verdier, aktivt medborgerskap, demokratiforståelse og medvirkning. Selvstendighet, samarbeid og medvirkning ble utpekt som hovedområder i faget. Selv om faget nå er ute av timeplanen praktiserer mange skoler økter eller sekvenser av økter kalt «klassens time» eller liknende.

Ved ungdomsskolen praktiseres dessuten et fag kalt *utdanningsvalg* (UDV). Hensikten med faget er å forberede elevene på fremtidig valg av yrke, men ved Sør ungdomsskole inngår også «klassens time» her. Elevene forteller at representantene da skal fortelle hva som har skjedd på møtet, eller eventuelt ta opp saker fra medelevene. Hvorvidt og i hvilken grad dette

prioriteres virker likevel å være varierende fra klasse til klasse. Flere av elevene forteller at UDV ofte utgår til fordel for andre fag. En elev (E1) forteller: «Min klasse gjør det sånn at de fleste klassens time har vi fag i. Fordi lærerne mener at ja.. vi går glipp av veldig mye fag, så tar de det opp i UDV.» Elevene forteller at når klassens time *blir* praktisert, får elevrådsrepresentantene ansvar for en sekvens av timen, og snakker om hva elevrådet har jobbet med og saker til elevrådet fra klassen. Flere klasser har for øvrig ikke gjort dette så langt i det inneværende skoleåret per november. En annen elev (S1) forteller at i hennes klasse brukes også UDV som «restetime», men at hun har hatt anledning til å ta opp saker fra klassen flere ganger. Også noen andre klasser har tatt opp saker, men på intervjudtidspunktet hadde det enda ikke vært tid til å drøfte saker fra klassene på elevrådsmøtet.

Rektor (R1) forteller at skolen gir elevene anledning til å ha klassens time i utdanningsvalg ettersom den er tatt ut av timeplanen. Hun sier likevel at økten er vanskelig å gjennomføre ukentlig, ettersom andre timer ofte utgår:

UDV-timen er en time i uka på hvert av trinnene lagt inn. (...) I den timen skal vi også ha lagt inn, altså at elevene får ha klassens time inn i blant det. Fordi den er tatt ut av kalenderen, timeplanen. Så vi har lagt det sånn. Så er det ikke sånn at vi gjennomfører UDV-timen hver eneste uke, for det er sånn at av og til er de på skolebesøk rundt omkring på videregående skole, og da er de borte en hel dag, så da må vi veksle litt på det (R1).

Selv om det er mulig å gjennomføre klassens time i utdanningsvalg, gir rektoren uttrykk for at disse timene kan utgå. Dette samsvarer med elevrådsrepresentantenes beskrivelser av UDV over. Hospitering og utdanningsmesser tar ifølge rektoren mye tid fra øvrige fag når disse utgår, og for å kompensere for tapt tid benyttes derfor UDV tidvis til fag.

Nord videregående skole har et fag på 1.trinn kalt klassens time. I denne timen får elevene anledning til å ta opp saker *til* elevrådet, og elevrådsrepresentantene kan videreformidle saker *fra* elevrådet. Rektor (R2) forteller imidlertid at klassens time nylig ble fjernet fra de øvrige trinnene. Begrunnelsen bak er at timene sjelden ble brukt til klasseråd, men at elevene heller fikk fri eller avspasere: «vi slutta med klassens time på... vi har klassens time på 1.trinn, vi har lagt det ned på vg 2 og vg 3 nå i år, fordi vi så at timene ble veldig lite brukt.» Hun forsvarer beslutningen med at skriftlige informasjonskanaler gir elevene tilstrekkelig med informasjon:

Jeg stod liksom i vinduet og ser elevene forsvinne ut av skolen, og da, etter å ha hatt en lang dialog over flere år med elevrådet rundt dette ble vi enige om at okey da har vi det ikke. Men vi har noe, vi har skriftlige informasjonskanaler i forhold til den informasjonen de skal få (R2).

I stedet for klassens time får altså lærerne ta igjen en økt med fag på tidspunktet økten pleide å være. Rektor sier at hun ikke ser noen vesentlige problemer ved å ha fjernet klassens time, da hun kan gå inn i klassene når som helst ellers for å gi beskjeder. Rektors utgangspunkt synes her å være at klassens time først og fremst er til for at ledelsen kan gi informasjon til elevene, og ikke at *elevene* vil fremme saker. Jeg spør hvordan elevene tar opp saker i kjølvannet av at klassens time er fjernet. Hun responderer først tvilende og med usikkerhet, men peker likevel på at elevrådet er kjent for elevene, og at alle vet hvem sin representant er. Elever kan ifølge rektoren (R2) også komme til hennes kontor om det er noe de ønsker å ta opp direkte med henne. Dermed oppfattes ikke dette som et problem, og i alle fall ikke som et direkte resultat av nedleggelsen av klassens time.

Elevene i styret ved Nord videregående ser heller først ikke noen særlige utfordringer med at klassens time har utgått. Likevel legger en elev (S3) til at det var ledelsen som tok den beslutningen på grunn av behov for mer undervisningstid. Dette skiller seg noe fra rektorens (R2) uttalelse om at ledelsen tok beslutningen i samråd med elevrådet. På spørsmål om fjerningen av klassens time påvirker elevrådet forteller en (S5): «Det er jo litt dumt da. Det er ofte noen sier sånn 'nei, jeg har ikke fått snakket med klassen min om det, og vi har ikke hatt tid, og det er vanskelig å få ut beskjeder og sånn'.» Det er med andre ord ikke satt av tid til at klassene får fremme saker de ønsker å få behandlet i elevrådet. Flere elever har på sin side ingen innvendinger mot at 2. og 3.trinn ikke lenger har klassens time. Noen elever forteller at de får tildelt tid av læreren i andre fag til tross for at timen er fjernet, og at dette sjelden er noen utfordring. En annen informant (S2) forteller at man enkelt kan sende en melding til tillitsvalgt dersom man ønsker å ta opp noe, og tror ikke dette er problematisk for noen. Rektor (R2) forteller dessuten at elevrådet har en Facebook-side hvor informasjon publiseres, og man kan kontakte elevrådet. I tillegg peker hun på at elevrådet «er jo veldig tilgjengelig (...) og jeg tror alle vet hvem som sitter i elevrådet og hvem de skal snakke med.» Det anses dermed ikke som et vesentlig problem at avsatt tid til klasseråd utgår etter 1.trinn. Blant annet legger både rektoren og flere elever sin lit til at kontakt gjennom meldinger og sosiale medier kan erstatte klassens time.

4.3 Prosedyrer og saksgang

Det finnes få formaliserte retningslinjer i lovverket som gir føringer for prosedyrer som må følges av norske elevråd, og praksis vil derfor trolig variere mye.

Ifølge Opplæringsloven (1998, §11-2) skal elevrådet ved ungdomsskolen jobbe med saker som omhandler elevenes interesser. Saker fra ungdomsskoleklassene ble for første gang tatt opp mot slutten av skoleårets tredje elevrådsmøte. Elevene har ifølge rektor (R1) mulighet til å bestemme over de sakene som behandles: «Det har de helt klart. Det har de. Men vi er liksom ikke der helt enda. Nei, så det... Og de har anledning til å komme med saker selv ikke sant, men det er veldig lite som kommer.» Med andre ord har elevene tilsynelatende anledning til å bestemme over saker, men ifølge rektor tar de sjelden opp noe. I intervjuene peker elevene imidlertid på svært mange saker de anser som viktige, men få har vært gjenstand for diskusjon i elevrådet. Årsaken kan være at det ikke har blitt satt av tid til dette på de to første møtene. Rektor (R1) påpeker endog at styremedlemmene både ble orientert om saksagendaen og fikk komme med innspill før halvdagsseminaret de hadde i høst. Et styremedlem hadde foreslått «at de ikke skulle sitte sånn samlet 8., 9. og 10., for når de sitter i hestesko, så sitter de trinnvis» (R1). Dette vitner om at elevene enten ikke fikk gi eller ikke hadde innspill hva gjelder *saksagendaen*, men mer om selve organiseringen.

Også ved Nord er det nokså få saker fra klassene som diskuteres på møtene. Mine observasjoner viser at det brukes mye tid til saker elevrådsstyret tar opp, men det blir kun viet noen minutter på slutten av møtet til saker fra klassene. I tillegg forteller et styremedlem (S4) at elevrådet sjelden kommer med saker fra klassene sine. Dette kan ha sammenheng med at elevene ikke har snakket med klassen sin, eller det kan være tidsbegrensning på elevrådsmøtet.

Både i elevrådet og elevrådsstyret ved Nord er det regler for votering. I saker hvor de skal stemme for eller mot en sak er det pluralitetsvalg, altså er det alternativet med flest stemmer som vinner. Kun representanter i elevrådet får stemme, selv om øvrige elever kan være tilstede. Noen av elevrådsrepresentantene er i tvil om de har stemt over saker på ordinære møter, men alle viser til elevrådsseminaret de har hvert halvår. En informant (E10) forteller at «det var ganske strenge regler da vi var på elevrådsseminaret.» Hun utdyper: «Det var sånn at

når vi skal stemme så er det ikke lov å prate. Alt skal skje individuelt.» En annen elev i samme intervju legger til:

man sier 'blablabla, og det stemmes...' også skal man, de som er enig, de skal rekke opp hånden (...) Og så er det kontra, og da er det de som er med de motsatte de rekker opp hånden samtidig. Og avholdende. Og da er det de som har flertallet, de vinner saken (S6).

Sitatene viser at elevrådet har forholdsvis tydelige prosedyrer for avstemming under elevrådsseminarene. Likevel etterspør flere elever muligheter for votering underveis i semesteret, og ikke kun på de to elevrådsseminarene de har årlig. Informantene fra Sør, med unntak av en, kunne ikke huske å ha stemt over noen saker og heller ingen slike situasjoner ble observert. Det kommer altså tydelig frem at prosedyrer for stemmegiving er noe mer formaliserte ved den videregående skolen. Likevel har også den videregående skolen forholdsvis få regler og prosedyrer å forholde seg til.

Også saksbehandling kan se ut til å variere ved skolene, ettersom det er mangel på prosedyrer. Opplæringsloven (1998) legger ingen føringer for hvordan behandlingen av saker skal foregå, og det blir dermed opp til hver enkelt skole å avgjøre hvordan denne prosessen foregår. Intervjuene tyder på at dette ikke alltid er en avklart og tydelig prosess. Felles for begge skolene er at elevrådet tar imot saker både fra ledelsen til elevene, og fra elevene til ledelsen. Ledelsen konsulterer med elevrådet i saker de ønsker at elevene skal drøfte eller få vite om. I tillegg kan de respektive klassene fremme forslag til saker de ønsker å få behandlet gjennom elevrådet. Det har vist seg å være noe høyere trykk på saker fra ledelsen og ned, enn fra klassene og opp.

Elevene ved Sør ungdomsskole gir uttrykk for at de ikke vet hvordan saksbehandlingen foregår. En elev forteller:

Ja, det var sånn at hvis det er en sak som går gjennom ihvertfall da, så går den videre til ledelsen, og ledelsen... jeg er jo ikke helt sikker på hva som foregår inne i ledelsen, men de tar kanskje opp saken i driftsstyremøtet eller noe sånt? (...) Og hvis det ikke går gjennom, da går det ikke videre, da er det fast (E1).

Utsagnet indikerer at eleven har lite kjennskap til hva som skjer med en sak etter den er tatt opp i elevrådet. En annen informant forteller at (S1) «først så tar vi det opp med rektor, så

pleier på en måte folk å henge seg på, så har vi en liten debatt for og mot, hvorfor vi skal og ikke skal ha det. Også kommer vi til en konklusjon ganske raskt. Og hvis ikke kan det hende rektor tar med saken videre eller ikke kan svare på og sånn da. Det er sånn de sakene blir behandlet.» I løpet av perioden jeg observerte ble det ikke stemt over noen saker. Det var likevel rom for å diskutere enkelte saker fra tid til annen, men mine observasjoner fra møtene tilsier at få deltok i diskusjoner.

Heller ikke ved Nord videregående har elevene ett tydelig svar på hvordan sakene behandles. Elevene forteller at saker som er av materiell karakter henvises direkte til vaktmester. I kontorbygget ligger det derfor til enhver tid en bok alle elever kan skrive i, og slike saker blir derfor sjelden behandlet utover at man refererer til boken. Andre type saker må vurderes fra gang til gang. Rektor (R2) forteller følgende på spørsmål om en gjennomgang av saksgangen:

Jeg tror faktisk vi oftest starter med en uformell samtale over bordet.. Tenker på noen saker.. Ehm, altså jo. På et tidspunkt så fikk jeg tilbakemelding fra elevrådet at de ønsket en klarere instruks rundt for eksempel klage på lærere. Det gjorde vi noe med. Altså da, men det var jo vi i skolens ledelse og meg som rektor som vedtok hvordan vi ønsker at en klage skal... (...) Hvis det blir en klage, saklighetsnivået på den og hva som bør ligge der (R2).

Hun beskriver først og fremst saksbehandlingen som en uformell prosess hvor saken først foreslås av elevrådet, før ledelsen tar beslutningsansvaret.

Begge rektorene forteller at det er meningen at elevene får tilbakemelding på sakene. På ungdomsskolen kan dette komme i form av et møtereferat. Styremedlemmet fra ungdomsskolen (S1) forteller at de stort sett får tilbakemelding fra ledelsen om sakene de tar opp: «Enten der og da, eller at vi kanskje tar det opp på neste møte. Det blir sånn 'nei, det kan vi ikke nå' eller 'det får vi heller tenke på senere når det er mer aktuelt'.» Jeg tolker dette som at elevene forstår rektors direkte avslag på en sak som en tilbakemelding. En annen elev forteller at rektor ofte sier hun skal ta det videre «men jeg får ikke beskjed om at den saken kanskje ikke går videre da, at det på en måte ikke.. at den på en måte blir fullført. Og da blir jeg sånn 'ja, hva skjedde med den saken egentlig, ble det noe av eller ikke?」（E3). Det kan her se ut til at noen saker ikke får en tydelig nok avklaring. Hvorvidt dette er fordi noen saker aldri blir tilstrekkelig behandlet, eller fordi det ble avslått i behandlingsprosessen kan ikke sies sikkert.

Nord benytter i mange tilfeller læringsplattformen It's Learning til å komme med informasjon og tilbakemeldinger til elevene. Elevrådet bruker selv Facebook til å nå de andre elevene. I tillegg forteller både elever og rektor at de har jevnlig kontakt og snakker om de ulike sakene. Likevel kan det se ut til å være noe vanskelig å holde oversikt over vedtakene til de ulike sakene. Eksempelvis forteller flere styremedlemmer og rektor at elevrådets forslag om en vinteraktivitetsdag ble avslått, men en annen (S6) var ikke klar over at utfallet allerede var bestemt: «Folk bestemte seg på et seminar da at de ville ha en vinteraktivitetsdag. Så vi prøver å snakke med rektor og overtale henne nå da.» Med andre ord kan det se ut til at begge elevrådene til en viss grad mangler nødvendig kjennskap til og blir trolig ikke tilstrekkelig involvert i behandlingen av saker.

4.4 Saker

Gjennom observasjon og intervjuer fremkommer en rekke saker elevrådet er opptatt av og arbeider med. Det er ingen regler for hvilke saker som kan tas opp i elevrådet, men elevrådsparagrafene §11-2 og §11-6 spesifiserer at elevrådet ved både grunnskolen og videregående skal arbeide med saker om skolemiljø og saker som støtter elevenes interesser (Opplæringsloven, 1998).

Ved Sør ungdomsskole omhandler saker som kommer opp i intervjuet i hovedsak materielle/fysiske forhold ved skolen og sosiale arrangementer. Saker som matalternativer til kantina, idrettsturneringer, datamaskiner, vannmaskiner, skolegensere, temperatur, vipps i kantina og dør til gymgarderoben kommer opp i elevintervjuene mangfoldige ganger. På ledelsens initiativ har også flaskeknusing i skolens nærområde vært et gjentakende fokus på elevrådsmøtene, hvor resultatet ble at elevrådet påtok seg ansvaret for rydding.

Rektor (R1) er mindre interessert i saker som spill og godterier i kantina. Når hun forteller om den tidligere elevrådskontakten sier hun at «hun var innmari dyktig altså, men det var bare sånn 'ja, kan vi få spill i klasserommet, kan vi få spill på do?', bare sånne typer saker. Og det er ikke-eksisterende nå.» Dette samsvarer for øvrig ikke med mitt inntrykk fra intervjuene, ettersom så og si alle saker elevene har nevnt i samtalene inngår i samme kategori som spill, altså fysiske oppgraderinger. Det fremgår likevel at rektor er svært opptatt av skolens psykososiale miljø, og ønsker at dette skal være et satsningsområde også i

elevrådet. To elever nevner likeledes psykososialt miljø og tiltak de ser for seg kan forbedre dette.

Også ved Nord videregående vies det stort engasjement til sosiale arrangementer og materielle forbedringer ved skolen. Saker de brenner for er benker i skolegården, få tilbake kantine, vannmaskin, vinteraktivitetsdag, skolegenser og OD-dagen. Styret har i tillegg et verneombud som mottar saker som temperatur i bygget, misnøye med karakterer og ødelagte doer.

Oppsummering av kapittel 4: Hvordan praktiseres elevråd?

De to elevrådene har både likheter og ulikheter når det gjelder hvordan elevrådsarbeidet praktiseres. Begge elevrådene ledes av en demokratisk valgt leder, slik elevrådsparagrafene i Opplæringsloven (1998) krever. De skiller seg likevel fra hverandre på flere områder når det gjelder ledelse. Først og fremst har lederen ved Nord videregående hovedansvar for både saksagenda og de fire månedlige elevråds- eller styremøtene. Sammen med elevrådsstyret har lederen i tillegg jevnlig møter med rektor, som her ikke er tilstede på møtene. Ved Sør har lederen (og nestlederen) delvis ansvar for å gjennomføre møter, men har liten innvirkning på saksagendaen. I tillegg har elevrådskontakten ved ungdomsskolen rett til å stille og ytre seg på møter (Opplæringsloven, 1998, §11-2). På ett punkt fraviker dette elevrådet imidlertid fra lovteksten ved at det er rektor, og ikke en undervisningsansatt, som er elevrådskontakt.

Det tas opp relativt få saker i begge elevrådene. En mulig forklaring kan være at klassens time er nedlagt på flere trinn. Foruten regler for votering ved Nord, fremgår det og at elevrådene har få formelle prosedyrer for å behandle saker. Når en sak forlater elevrådet er det ingen tydelige retningslinjer for saksbehandling, og hverken elever eller ledelse presenterer en beskrivelse av prosessen. Til tross for at elevrådsrepresentantene foreslår en rekke saker i intervjuene, er det få av disse som tas opp eller får gjennomslag i elevrådet.

5 Analyse og diskusjon: Hva er elevrådets formål og funksjon?

Med bakgrunn i beskrivelsene av elevrådspraksisen over, vil den videre diskusjonen tematisere elevrådets formål og funksjon. Hvorvidt og i hvilken grad elevrådet er til for innflytelse, forbedring av skole- og læringsmiljø eller medborgeropplæring vil være hovedfokuset her. Dette vil derfor diskuteres i lys av lovverk, relevant teori og tidligere forskning på feltet.

Seksjonen om elevrådspraksis over har vist at det er noen forhold ved elevrådets virke som kan tyde på at elevråd som institusjon har noen begrensninger. Formålsparagrafen beskriver det ansvaret skolen har for å utdanne elever som blir demokratiske medborgere gjennom å gi elevene anledning til å medvirke i egen skolehverdag (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Elevråd, som ifølge Børhaug (2008) er en egnet institusjon for formalisert medvirkning, er en av metodene for å oppnå dette.

Lovverket inneholder en rekke paragrafer som eksplisitt omhandler elevrådet. Lovverket for ungdomsskolen forteller at «(e)levrådet skal fremje fellesinteressene til elevene på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø» (Opplæringsloven, 1998, §11-2). Med andre ord er formålet med elevrådet slik Opplæringsloven beskriver det: 1) fremme elevers interesser, 2) skape godt skole- og læringsmiljø. Også i videregående opplæring skal elevrådet «arbeide for læringsmiljøet, arbeidsforholda og velferdsinteressene til elevene» (Opplæringsloven, 1998, §11-6). I tillegg gir elevrådet et innblikk i organisasjonsledelse og demokratisk deltakelse.

Dette kapittelet tar utgangspunkt i Opplæringslovens (1998) §§11-2 til 11-7, tidligere forskning og relevant teori og informantenes egne beskrivelser av elevrådets formål. Tre ulike måter å forstå elevrådets formål og funksjon vil diskuteres. De to første, *skoledemokrati og godt skole- og læringsmiljø*, fremgår direkte av elevrådsparagrafene i Opplæringsloven (1998). Lovteksten gir tydelig uttrykk for at elevrådet som institusjon skal ivareta elevenes interesser og arbeide for skole- og læringsmiljø.

I tillegg viser mine intervjuer og observasjoner av elevrådsmøter at elevrådet også kan være en arena for medborgeropplæring. Buland og Bungums (2009, s. 4) rapport tar utgangspunkt i at elevrådet har to formål: Det første formålet er medvirkning eller innflytelse som beskrevet over. Det andre tar utgangspunkt i at elevrådsarbeidet skal gi elevene demokratisk kompetanse. Dette kan også begrunnes med bakgrunn i formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998, §1-1), som ilegger skolen et ansvar for å utdanne demokratiske medborgere. Det tas derfor utgangspunkt i at ett av elevrådets formål er medborgeropplæring.

Kapittelet er tredelt: Først vil det diskuteres hvorvidt elevrådets formål og funksjon er *skoledemokrati*. Dernest vil jeg diskutere om *medborgeropplæring* er hensikten med elevrådsinstitusjonen, og om dette speiles i det arbeidet elevrådet foretar seg. Til slutt drøftes det hvilken betydning arbeid med *skole- og læringsmiljø* har for elevrådets formål og funksjon.

5.1 Elevrådet som arena for skoledemokrati

Det står nedfelt i loven at elevrådet skal arbeide for elevenes interesser (Opplæringsloven, 1998). Det er derfor rimelig å anta at elevrådet har som formål å være en arena for skoledemokrati. Det vil si at elevene skal ha innflytelse.

Selv har informantene ulike beskrivelser av hva de anser som elevrådets formål. En ungdomsskoleelev (S1) forteller at elevrådet skal representere skolen og elevene på en god måte og videreformidle andres meninger. En medelev (E3) oppfatter at de skal fungere som et mellomledd mellom elevene og rektoren for å «forhindre kaos». Rektor (R1) forteller at deres langsiktige mål er «medvirkning i forhold til skoledriften.» I tillegg peker hun på at elevene får kontinuerlig opplæring i demokratiske prosesser gjennom elevrådsarbeid. Rektor og elevene har altså litt ulike beskrivelser av hva som fremgår som elevrådets formål. Elevene peker i hovedsak på kommunikasjon og representasjon, og rektor peker på medvirkning. Dette kan tolkes dithen at ledelsen har høyere forhåpninger om hva elevrådet kan få til enn elevene. En annen mulig forklaring er at de peker på ulike aspekter: Elevene beskriver hva de faktisk oppfatter at skjer. Rektoren beskriver på den annen side det hun oppfatter som målet eller *intensjonen* med elevrådet.

De fleste informantene fra Nord beskriver også elevrådet som et «ledd» i møtet mellom elevgruppen og ledelsen. En elev (S4) forteller at deres rolle er å være...

kommunikasjonsleddet mellom ledelsen og elevene, og hvis elevene har noe de vil klage på så (...) tar vi det til ledelsen, også løser de det (S4).

At elevrådet fungerer som et kommunikasjonsledd fremstår således funksjonelt for at flest mulig skal oppleve å bli hørt. Fra et demokratiperspektiv kan det dog hevdes å være problematisk at ingen trekker frem reell innflytelse i sine resonnement rundt elevrådets oppgaver. Heller ikke rektoren peker direkte på innflytelse på spørsmål om elevrådets formål. Rektoren (R2) forteller at hun «prøver å holde elevrådet orientert og at de drøfter saker hvor det, det som er relevant for deres hverdag. Men det er klart at jeg som rektor og skolens ledelse har jo ansvar for de fleste beslutninger.» Selv om det kan anses som positivt at rektor holder elevrådet orientert og drøfter saker med de, er det viktig å påpeke at det å drøfte ikke nødvendigvis er det samme som å påvirke.

Kommunikasjon har utvilsomt en plass innenfor elevrådets virkeområde, og i likhet med hvordan representasjon fungerer i storskala demokrati, kan elevrådsrepresentantene minske distansen mellom de representerte (elever), og beslutningstakere (ledelse).

Elevrådsparagrafene i Opplæringsloven (1998) viser imidlertid at elevrådet skal arbeide for godt skolemiljø og læringsmiljø, samt fremme elevenes interesser. Ifølge Børhaug (2006) er elevrådet demokratisk dersom to kriterier oppfylles: 1) Elevrådet må arbeide med viktige saker som angår deres hverdag, og 2) Elevrådet må ha formaliserte regler og prosedyrer som sikrer innflytelse. Altså kan det sies at elevrådet må ha en funksjon utover å være et talerør for elever, for å kunne oppfylle disse målene.

5.1.1 Elevrådssaker og arbeidsoppgaver

Observasjoner og intervjuer med elevrådsrepresentanter viser at både ungdomsskoleelever og videregående elever fra utvalgene arbeider med et mangfold av saker. Forrige kapittel (4) viste at saker som ble tatt opp og arbeidet med både ved ungdomsskolen og ved den videregående skolen omhandlet alt fra fysisk skolemiljø, læremidler, sosiale aktiviteter, oppgraderinger, psykisk helse og bistandsarbeid. I så måte kan begge elevrådene sies å oppfylle Børhaugs (2006) krav om at elevrådet skal arbeide med mange ulike saker. Når det

er sagt, er det særlig noen typer saker som er gjennomgående på elevrådsmøter og i intervjuer, hvorav fysisk skolemiljø og praktiske forhold er overrepresentert.

Et ensidig repertoar med saker i elevrådet kan føre til at elevene trekker slutninger om at mer komplekse saker er for vanskelige for elevrådet å håndtere (Børhaug, 2006, s. 38).

Lærdommen fra elevrådsarbeidet kan i så måte bli at utfordrende tematikk anses som noe som er forbeholdt de med mer kompetanse, slik som for eksempel politikere (Børhaug, 2006, s. 38). På den annen side viser mitt datamateriale at det er elevene selv som hovedsakelig vektlegger en type saker, hvorav fysisk skolemiljø og oppgraderinger er særlig fremtredende. Deltakerne gir dermed uttrykk for at dette er saker som opptar dem. Rektorene er riktignok mindre opptatt av dette, og rektoren fra Sør ungdomsskole (R1) forteller som vist over at hun ønsker å unngå såkalte «bekvemmelighetssaker». Det fremgår av Opplæringsloven (1998, §§11-2 og 11-6) at elevrådet skal arbeide for elevenes interesser i skolen, og såfremt elevene opplever dette som viktig, kan slike saker være å anse som tilhørende elevrådsvirksomheten.

Elevrådene arbeider imidlertid ikke med saker som omhandler skolens primærfunksjon; undervisning. Ingen elever ved Sør viser til slike saker i intervjuene, men en gruppe elever forteller at saker som omhandler undervisningen gjerne tas opp med lærer, og ser ikke hvordan elevrådet kan være et hensiktsmessig sted å ta opp dette. Andre som får det samme spørsmålet svarer med usikkerhet at de i alle fall ikke kan huske å ha arbeidet med saker som omhandler dette. Ved Nord videregående er et unntak at elevrådet har fått innsyn og mulighet til å kommentere strategisk plan, altså plan for skolens drift og satsingsområder over en fastsatt periode. Planen var utarbeidet av ledelsen, og rektor ønsket tilbakemeldinger fra elevrådet før den skulle vedtas i driftsstyret. Elevene kom imidlertid ikke med noen tilbakemelding. Jeg oppfatter det som at rektoren gjerne vil at elevene skal komme med mer innspill og forslag om læring og undervisning. Samtidig er dette det eneste eksempelet på en slik situasjon som fremgår av alle intervjuene. Når undervisning er skolens primærfunksjon kan det derfor synes å være noe motstridende at slike saker har et forholdsvis begrenset fokus i elevrådet. Også Børhaug (2006; 2008) forteller at få elevrådsrepresentanter i hans materiale har opplevd å få påvirke undervisningen. Dette kan dermed se ut til å være et gjentakende fenomen, til tross for at Opplæringsloven fastslår at elevrådet skal få medvirke i saker som er av interesse for elevene (Opplæringsloven, 1998, §§11-2 og 11-6). Da vil nødvendigvis undervisning og læring inngå i denne kategorien.

Denne problematikken er ikke et nytt fenomen. Allerede i 1930-årene ble elevrådet kritisert for å stå i kontrast til skolens organisasjon og virke (Hareide, 1972). Kritiske stemmer hevdet at «det nytter lite å gi elevene ansvar for 'tukt og orden' så lenge de ikke har spor av selvbestemmelsesrett når det gjelder hvad de skal lære eller hvordan arbeide skal legges an, ikke engang for hvordan arbeidstiden skal disponeres» (Hareide, 1972, s. 85).

Det kan være flere forklaringer for hvorfor slike saker ikke vektlegges i elevrådet. Ved Nord viste rektors forsøk på å inkludere elevene i utformingen av strategisk plan seg å feile ettersom elevrådet ikke viste noen interesse for å gjøre endringer, og ikke gav noen tilbakemelding til ledelsen. Ved ungdomsskolen forteller en elev (E5) at

alle er sånn 'okei, vi skal gå her i tre år. Det er liksom bare en skole vi skal gjennom, det er ikke så viktig.' Ihvertfall for meg er det ikke så viktig at vi endrer på noe skikkelig stort her (E5).

Det ser derfor ut til at eleven ikke ser hensikten med å gjøre store endringer, ettersom de alle kun skal gå på skolen i en begrenset periode. Elevenes innsats vil kun påvirke deres hverdag i maksimalt tre år, og det oppleves derfor ikke som særskilt viktig. Rektorene uttrykker et ønske om at elevene skal involvere seg i saker som omhandler undervisningen, men opplever lite engasjement. Med andre ord kan det tenkes å være andre forhold ved skolehverdagen som er av størst interesse for elevene.

Buland og Bungums (2009) rapport for Elevorganisasjonen hevder en forklaring er at elevene oppfatter direkte demokrati som en enklere vei for medvirkning. For eksempel forteller flere elever at dette er noe de stort sett føler de kan snakke med lærerne om direkte. Det gir som nevnt også flere elever ved Sør uttrykk for. Dette er ifølge Buland og Bungum (2009) også et hensiktsmessig demokratisk prinsipp å følge, slik at man siler ut saker som ikke behøver å tas i elevrådet. Veien gjennom elevrådet kan være en tidkrevende prosess, og undervisningssaker kan være viktig å få rask avklaring på. Ikke minst kan mange saker være av mer personlig karakter eller tilknyttet klassen, og saken kan dermed rettes direkte til læreren eller situasjonen det gjelder. Elevene kan derfor oppleve klasserommet som en mer hensiktsmessig arena og medvirke på. På spørsmål til Nords rektor (R2) om hun tror elevene oppfatter at hun ønsker at de skal arbeide med slike saker i elevrådet, tenker hun seg om en stund før hun sier: «Det er ikke sikkert de gjør det. Det er... det er jeg usikker på. Vi har ikke holdt den informasjonen tilbake, men om de reelt føler det... kanskje ikke? Ihvertfall ikke alle, det tror

jeg ikke» (R2). Det kan derfor tenkes at elevene ikke oppfatter de signalene rektoren sender om at dette også tilhører elevrådets virksomhet.

Som vist i forrige del, er det også klare tendenser til at elevrådet får ansvar for *praktisk utførelse* av sosiale arrangementer. Også Buland og Bungum (2009) sine studier for Elevorganisasjonen finner at elevrådene har et stort ansvar i gjennomføringen av Operasjon Dagsverk, skoleball og liknende. Disse funnene samsvarer også med Børhaug (2008) funn om at elevrådene får ansvar for praktisk arbeid, hvorav enkelte for eksempel fikk tildelt oppgaver som vanning av blomster. Elevrådet har dermed ansvar for utførelse både av egne saker, men også tiltak utover elevrådsvirksomheten. Dette gjelder særlig ved Sør Ungdomsskole, hvor alle elevrådsrepresentantene skal delta i en av fem komiteer: Internasjonalt arbeid, idrett, skolegenser, kultur og årbok. Elevrådet tar ansvar for utførelsen ettersom de ofte kjenner prosjektene godt, og fordi de fungerer som et naturlig samlingspunkt for elever fra alle klassetrinn. Det må likefullt stilles spørsmål ved hvorvidt dette bør være elevrådets ansvar. Særlig vil dette gjelde praktisk arbeid som ikke egentlig er blant elevrådets saker, men som de får ansvar for. Dersom elevrådets formål er ment å være medvirkning og innflytelse, vil utførelse av oppgaver kunne anses å være utenfor disse rammene. Det vil trolig også ta av tiden elevrådet har til å arbeide for medelevenes interesser. Børhaug (2008, s. 14) peker i sin studie på at implikasjonene av at elevrådet får utførelsesansvar kan tolkes på flere måter. Først og fremst trekkes det paralleller til deltakerdemokratiet, hvor organisering av aktiviteter og liknende bidrar til medborgeropplæringen. Altså kan det praktiske arbeidet bidra til at elevene får erfaring i prosesser som styrker medborgeropplæringen. På den annen side argumenterer han for at saksomfanget og treningen i praktisk arbeid ikke er tilstrekkelig for at elevrådet skal være demokratisk (Børhaug, 2008).

Med andre ord ser det ut til å være et misforhold mellom rektorene og elevenes intensjoner eller forståelse av elevrådets rolle. Elevene tar i hovedsak opp saker av materiell og praktisk karakter, og opplever slike saker som relevante for egen skolehverdag. Når det er sagt trekker også rektorene frem saker som omhandler aktiviteter som innenfor elevrådets virke, men det tas muligens for gitt at elevrådet også skal bidra som arrangør. Det som uansett fremgår er at elevene i liten grad anser elevrådet som et egnet sted for medvirkning til undervisning og læringsprosesser.

5.1.2 Nedprioritering av elevrådet

En annen forklaring på hvorfor elevene i liten grad benytter elevrådet til saker som omhandler viktige tema, slik som undervisning, kan være at elevdemokratiet tilsidesettes til fordel for andre funksjoner som anses som viktigere enn medvirkning. De to skolene har som nevnt begge kuttet ned på klassens time, og elevutsagn vitner om at dette er et nedprioritert felt i skolehverdagen. Ved ungdomsskolen benyttes UDV stort sett til fag, og sjelden er det satt av tid til klassens time. Likeledes anses det ikke som nødvendig å ha klassens time etter fullført 1.trinn ved den videregående skolen. Et viktig spørsmål er derfor om dette skyldes manglende interesse for elevrådets arbeid, eller om det er andre faktorer som spiller inn.

Begge rektorene er svært positive til elevrådene i sine beskrivelser, og begge gir uttrykk for å ønske å involvere elevrådet i skolens virke. Det vil imidlertid, som Buland og Bungum (2009, s. 32) påpeker, være problematisk dersom elevrådet ikke har tilstrekkelig kontakt og kunnskap om elevmassen, uansett om samarbeidet beskrives som velfungerende.

Begrensningene ved mangel på avsatt tid til klasseråd kan i så måte medføre dårligere kommunikasjon, og vanskelighet for elevrådet å arbeide i tråd med elevenes interesser. Det er også holdepunkter for å hevde at det mangler politisk vilje for å prioritere elevrådene. De siste årene har både elevrådsarbeid blitt tatt ut som eget fag i læreplanen, og rett til timeplanfestet klasseråd er fjernet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette kan tolkes som signaler på at elevråd på generell basis ikke er et prioritert felt i skolepolitikken.

Det empiriske materialet vitner også om at lærere ikke er spesielt engasjert i det arbeidet elevrådet gjør. Eksempelvis forteller rektoren (R1) ved Sør ungdomsskole at hun har tiltrådt som elevrådskontakt ettersom ingen av lærerne ønsker ansvaret, til tross for at de får nedslag på timer. Det fremgår tydelig i lovverket at «ein medlem av undervisningspersonalet på skolen skal ha som oppgåve å hjelpe elevrådet i arbeidet» (Opplæringsloven, 1998, §11-2), men dette har altså ikke hatt noe å si på utfallet her. Ved den videregående skolen forteller en informant (S2) at lærerne ofte ikke ser hensikten med elevrådet, men påpeker at situasjonen har forbedret seg. En diskusjon av skolens håndtering av arbeidet med OD-dagen viser likevel at flere elever fremdeles opplever problemer med lærernes engasjement:

E4: Operasjon Dagsverk har jo nesten blitt nektet kontakt med ledelsen. De fikk jo ikke komme på lærermøte, som jeg synes er litt rart, for de skal jo bare snakke om at når man har den aksjonen og gjennomfører Operasjon Dagsverk, så burde lærerne

være informert. Jeg vet ikke om det er rektor som setter en stopper for det eller om det er lærerne som ikke er interessert.

E5: Men det burde de jo. Jeg synes at de burde bry seg om litt mer enn om bare undervisningen. Men også elevrådet og skolekomiteen. Ting som skjer rundt da.

E4: Ja, også er det jo litt mot det som er skrevet da. Det kommer ofte skriv med noen mål hvert år, og da kommer det ofte frem at de har lyst på bedre kommunikasjon med elevene og bedre kontakt med elevmiljøet (...).

Elevene er tydelig kritiske til at OD-representanter ikke får presentere opplegget sitt, og undrer hvorvidt det er lærerne eller ledelsen som stikker kjepper i hjulene. En elev forteller også at til tross for at han ikke lenger opplever at lærerne er uinteresserte er det «... mange steder hvor elevrådet blir sett på som nesten en plage av lærerne. Mer forstyrrende, men da skjønner de på en måte ikke helt funksjonen vår da. Og det er jo litt utfordrende» (S2).

Manglende engasjement fra lærere ser ut til å være noe som fremgår i flere studier. Børhaug (2006) rapporterer i sin studie om varierende engasjement fra lærernes side. Buland og Bungum (2009, s. 33) finner at lærere selv ikke opplever at de har et ansvar for å tilrettelegge for elevrådsarbeid, og at lærere ikke synes elevdemokrati er viktig dersom det ikke angår deres fag. Dette kan videre begrense elevrådets forutsetninger for å få innflytelse. I Biseths (2012) avhandling fremgår det imidlertid av intervjuer med lærere at elevrådet nedprioriteres, men lærere i denne studien legger skylden på *skolelederens* manglende engasjement for elevrådet.

Buland og Bungum (2009) peker videre på at det manglende engasjementet fra lærerne blant annet kan medføre dårligere kommunikasjon mellom elevrådsstyre og ledelsen. Dette kan være tilfelle også ved Nord og Sør, hvor som nevnt klassens time velges bort og lærerne viser manglende engasjement. Likevel gir informantene uttrykk for at de har god kommunikasjon med ledelsen. Det kan i så måte være en fordel at rektor er elevrådskontakt ved ungdomsskolen, da dette skaper direkte kontakt mellom elevrådet og ledelsen. Ved den videregående skolen beskriver informantene de overnevnte lunsjmøtene med rektor som nyttige for å opprettholde god kontakt. Det empiriske materialet gir derfor ikke skjellig grunn til å tro at lærerne står i veien for kommunikasjonen mellom elevråd og ledelsen. Det kan, derimot, tyde på at kontakten mellom elevene *utenfor* elevrådet og ledelsen svekkes av manglende areaer for kommunikasjon.

5.1.3 Manglende prosedyrer

Intervjuene med elevrådsrepresentanter antyder at elevene har begrenset innsikt i hvordan saker behandles. Som beskrevet over, viser elever ved både videregående og ungdomsskolen mangelfull forståelse av saksgangen. Heller ikke rektorene kan tilby en tydelig beskrivelse av hvordan sakene behandles. Som vist i kapittel 4, fremgår det av intervjuene at elevrådene ikke har noen faste prosedyrer for saksbehandling, hvilket vil kunne medføre at saker behandles forskjellig fra gang til gang. Dette samsvarer med funnene Børhaug (2006) gjorde, som peker på at informantene ikke hadde kjennskap til saksbehandlingen etter møteslutt. Flere elevråd fikk i forlengelsen av dette heller ikke tilbakemelding på utfallet av saker. I det empiriske materialet i denne studien oppgir flere elever ved både Nord og Sør at de opplever motstand ved forslag til saker. Særlig ved ungdomsskolen, hvor rektor er tilstede på møtene, beskriver informantene situasjoner hvor saker avslås før elevrådet har fått diskutert eller kommet til enighet. Dette vitner om at ikke alle saker gjennomgår noen saksbehandlingsprosess, og dermed er elevenes rolle i behandlingen derfor minimal.

Det utmerker seg også at elevrådene mangler prosedyrer for å sikre innflytelse. Børhaugs (2006) andre kriterium for demokratiske elevråd peker på at formaliserte regler er en forutsetning for at institusjonen skal være demokratisk. Det finnes imidlertid ingen nasjonale retningslinjer som legger føringer for grad av medvirkning. Dermed blir det opp til hver enkelt skole å avgjøre elevenes involvering. Likevel har heller ikke skolene har vedtatt bindende reglement for innflytelse. Beskrivelsene i analysen i kapittel 4 viser at elevrådet ved Sør hverken har regler for eller praktiserer stemmegivning eller diskusjon. I stedet noteres saker ned for vurdering av rektor eller avslås direkte. Dette kunne muligens vært forhindret dersom en undervisningsansatt hadde vært elevrådskontakt.

Børhaug (2006, 2008) argumenterer for at manglende regler og prosedyrer i elevrådet svekker deres innflytelse. Han hevder på bakgrunn av sine studier at «retten elevrådet har til å delta, går så langt som skoleleiinga til ei kvar tid meiner han bør gå» (Børhaug, 2008, s. 15). Elevrådene i Børhaugs (2008) materiale har i likhet med elevrådene i min studie ingen formalisert rett til å få gjennomslag for saker de vedtar, og det er derfor opp til skoleledelsen å avgjøre hvorvidt og når elevrådet skal få innflytelse. Likeledes er elevrådene ved både Sør og Nord avhengig av ledelsens velvillighet ved forslag av saker. Selv om de har muligheten

til å medvirke er det ingen garanti for at deres mening tillegges vekt. Dersom elevrådet er ment å være et demokratisk organ er dette utvilsomt kritikkverdigg.

En måte å styrke elevrådets innflytelse på, kan være i innføre formaliserte regelverk for elevråd. Et studie av elevråd av McFarland og Starmanns (2009) undersøkte ulike elementer ved en rekke amerikanske elevråds grunnlover. Lovene er inspirert av den amerikanske grunnloven, men forenklet til å kun gjelde områder av relevans for skolene. Et av elevrådene sin grunnlov er publisert i sin helhet i studiet, og består av tolv artikler. Artiklene formaliserer en rekke forhold ved elevrådsarbeidet, slik som formålet med elevrådet, maktstruktur, innflytelse, valgordning, fratredelse, ansvarsoppgaver og regler for møtevirksomhet (McFarland & Starmanns, 2009, s. 31-32). Per dags dato finnes det til sammenlikning ingen bindende formaliserte regler for elevråd i Norge, med unntak av de nevnt i Opplæringsloven (1998) §§11- 2 til 11-7 som beskrevet over. Det er derfor i prinsippet opp til hver enkelt skole hvordan elevrådet fungerer. Dermed vil det trolig være stor variasjon i demokratisk praksis blant landets elevråd. De norske masteroppgavene av Michelsen (2006) og Pladsen (2015) peker begge på at elevrådenes praksis preges av store tilfeldigheter. De trekker frem at elevrådene i deres materiale er svært ulike til tross for at de følger gjeldene lovverk. Potensialet for variasjon kommer til uttrykk også i det empiriske datamaterialet i min studie. Dette kommer trolig av at regelverket slik det er i dag gir skolene stor fleksibilitet i utforming og praktisering av elevrådsarbeidet.

Et særlig tydelig eksempel på manglende prosedyrer i mitt datamateriale er da elevrådet ved Nord gjennom flertall ved votering fastslo at skolen skulle arrangere vinteraktivitetsdag, men det likevel ble avvist. Et styremedlem forteller at ledelsen ikke nødvendigvis lytter til elevrådet:

Jeg tror det er andre ting de prioriterer. (...) Vi har jo foreslått vinteraktivitetsdag som vi hadde skikkelig lyst til å få til, vi vedtok det på elevrådsseminaret liksom, men det ble også satt en stopper for. Så ja. Det er, jeg vet ikke helt hvilken grad av påvirkningskraft vi egentlig har, men ja» (S4).

Rektor (R2) viser også til denne saken, og forteller at hun så seg nødt til å avvise forespørselen på grunn av dårlige erfaringer tidligere, samt dårlig oppmøte. Hun sier også at

... med elevenes timetall og at jeg som rektor også skal kunne garantere at de har fått alle timene så langt som mulig, så, og fraværgrensa har gjort at vi har blitt strengere, vi er ganske streng på hvilke aktiviteter vi legger ned undervisning for at elevene skal ha alternative opplegg. (...) og det er det noen som er lei seg for, men det har vi, der har jeg sammen med ledelsen bestemt at nei, det blir ikke aktivitetsdag, selv om det er en del av elevmassen som nok kunne tenke seg det (R2).

På spørsmål om hvordan elevrådet mottok avslaget på vinteraktivitetsdagen forteller rektor (R2) at «de tar det vel til etterretning, men klart, de som var mest ivrig og mest for det blir jo litt skuffa. Og det må jeg jo bare leve med.» I realiteten medfører dette at ledelsen kan avvise ethvert saksforslag uten formelle konsekvenser. Rektor (R1) ved ungdomsskolen forteller på sin side at hun sjelden må fatte beslutninger som strider mot elevenes ønsker: «Det er vel ikke så mange ting jeg har besluttet som går på tvers av deres ønsker. Jeg tror ikke det.»

En måte å styrke elevrådets innflytelse kan være å innføre prosedyrer for avslag. Grunnloven fra McFarland og Starmanns (2009) beskrevet over hadde, i tillegg til de ovennevnte prosedyrene, en egen artikkel om rektors rett til veto. Artikkel IV fastslår at «(t)he principal of John Doe High School shall veto any council decision that may not be in the best interest of the school. In case of a veto, the Principal will have to submit a written explanation of the decision at the next council meeting» (McFarland & Starmanns, 2009, s. 31). Elevene får nokså stor frihet til å vedta saker, men kan til gjengjeld bli avvist ved veto. Dette betyr for øvrig ikke at elevene ifølge elevrådets grunnlov ikke har mulighet til å endre rektorens beslutninger. Artikkel V gir nemlig elevene hjemmel til å anke rektors veto med 2/3 flertall. Dette gir elevene en nedfelt rett til å felle rektors veto ved uenighet. Med slike prosedyrer til grunn ville det foreligget tydelige retningslinjer for hva elevene kunne gjøre når deres forslag ble avslått. Elevene kunne dermed påberopt seg en ny gjennomgang av saken, for eksempel den vedtatte vinteraktivitetsdagen ved Nord videregående.

Ifølge elevrådsrepresentanter ved ungdomsskolen har ledelsen siste ordet i saker hvor de er uenige. I samtalene med elevene var det umiddelbare svaret kort og kontant «nei» på spørsmål om hvorvidt de kan endre ledelsens beslutninger. En elev sier:

Nei, jeg føler ikke det ass. Det er alltid de som har det siste ordet på en måte. Det er sånn, vi kan ta opp saker, men de bestemmer det. Vi kan ikke bestemme selv om vi skal ha kildesortering eller ikke, det må liksom lærerne ta en siste beslutning på (E5).

Eleven peker på at elevrådet kun får foreslå saker, men at ledelsen har beslutningsansvaret. En annen (S1) forteller at det er vanskelig å endre rektors beslutninger, men at det hender representantene forsøker å snakke sammen etter at rektor har gått fra møtet, for å diskutere avgjørelsen. Det pekes likevel ikke på situasjoner hvor elevene har gått videre med en klage til ledelsen som følger av en beslutning de er uenige i.

Selv om noen av elevene ved Nord uttrykker skuffelse over ledelsens avslag av vinteraktivitetsdag, peker også noen (S6) på de samme utfordringene som ledelsen, og legger til at god argumentasjon kan overtale rektoren. Dette forteller også rektor (R2), som selv har opplevd å bli overtalt av elevrådet til å sette av noe tid til arbeid med OD-dagen:

Vi har slitt med at deltakelsen til Operasjon Dagsverk har vært litt blanda, og deltakelse i internasjonal dag på forhånd hvor det skal gis informasjon, det har ikke vært så vellykket. Vi synes ikke at elevarbeidene, altså elevrådets involvering på forhånd har ikke vært tydelig nok, og det ble mer en fridag, eller fri-halvdag enn det ble noe aktiv læring av det. Men i år fikk jeg en veldig pågående og veldig konstruktiv og flink Operasjon Dagsverk-komite (...), og da klarte de å overtale meg gjennom at jeg skjønnte at her er det virkelig mye entusiasme og pågangsmot i gang, og at de fortjente å få innvilget sine krav. Så de fikk ikke en hel dag, men de startet tidligere på dagen enn jeg egentlig hadde tenkt, så de gikk glipp av litt mer undervisning enn jeg egentlig hadde tenkt, fordi jeg tenkte det var såpass god kvalitet på det innledende arbeidet deres (R2).

Elevrådet ved Nord har lyktes i å overtale rektor til å prioritere OD-dagen. Situasjonen tyder dermed på at elevene har mulighet til å oppnå innflytelse overfor ledelsen. I dette tilfellet løsningen et kompromiss mellom aktørene, slik at elevene fikk avholde OD-dagen, uten at det måtte gå på bekostning av all undervisningstid.

Det fremgår likevel at de mangler en form for prosedyre som garanterer alle parter innflytelse. Både Børhaug (2006) og Buland og Bungum (2009) peker på at det er positivt at ledelsen kan la seg påvirke av elevene, da dette er noe som forekommer også i deres datamaterialer. Det poengteres for øvrig at uten formaliserte retningslinjer vil medvirkning aldri være en garanti. I eksempelet over forteller rektoren (R2) at elevene *fortjente* å få gjennomslag. Dersom dette er tilfellet vil det medføre stor variasjon i hvilke saker som gjennomføres alt ettersom hvorvidt elevene har gjort seg fortjent til gjennomslag. Det er nemlig ikke tilstrekkelig at skoleledelsen ønsker å være snille, da de også må ha tillit til at elevenes medvirkning påvirker skolen til det bedre (Buland & Bungum, 2009).

Resultatene fra intervjuer tyder dermed på at elevrådene mangler bindende regler og prosedyrer som sikrer alle parters medvirkning. Flere situasjoner som er blitt beskrevet i intervjuene antyder at ledelsen kan sette en effektiv stopper for elevenes initiativer, uten at elevene har noen form for ankemulighet. I praksis betyr dette at elevrådet ikke har reell innflytelse, men betinget av ledelsens velvillighet.

5.1.4 Makt og avmakt

Ulikhet i makt mellom aktørene i skolen vil også ha betydning for elevenes innflytelse. I utdanningskontekst kan man se for seg en kjede av makt som begynner i staten og departementene, etterfulgt av kommunal eller fylkeskommunal styring for henholdsvis ungdomsskole og videregående. Kjeden fortsetter så til rektor og skolens ledelse, og så øvrige ansatte før kjeden stanser på bunnen hos elevene. Elevrådet som institusjon skal derfor ivareta og fremme elevrøsten, men også her besitter aktørene ulik grad av makt. Som nevnt over er det få prosedyrer som sikrer elevenes innflytelse. Rektorene ved både Nord og Sør forteller begge at de har det overordnede beslutningsansvaret når det gjelder skolen, og hverken skolene eller lovverket har formaliserte standarder for makt. Buland og Bungum (2009, s. 37) peker på at elevrådet er særlig sårbart på grunn av de jevnlig utskiftingene av stort sett hele rådet. Til sammenlikning er det i hovedsak samme ledelsen hvert år. Med utgangspunkt i et statsvitenskapelig perspektiv der elevrådet sammenliknes med det politiske systemet, er det ifølge Børhaug (2008) flere kritikkverdige elementer ved elevrådet: Det finnes for eksempel ikke muligheter for interesseorganisering, aksjonering eller parlamentarisme. Det betyr her at elevene ikke har mulighet til å velge eller forkaste ledelsen.

En ytterligere konsekvens av å ikke få innflytelse kan være avmakt. Børhaug (2006, 2008) hevder mangel på innflytelse kan føre til fremmedgjøring. Elevrådet kan ses som et «villeiande døme fordi dei gjer politisk deltaking meir avmektig enn det er» (Børhaug, 2008, s. 19). Dersom elevene ikke opplever at deres stemme teller, kan dette ha potensiale for avmakt snarere enn deltakelse. Saker som blant annet avslaget av den vedtatte vinteraktivitetsdagen ved Nord nevnt over kan i så måte gjøre at elevene opplever at deres engasjement er nytteløst. En videregåendelev (S4) forteller også at elevrådet er i tvil om «hvilken grad av påvirkningskraft vi egentlig har.» På bakgrunn av dette kan elevenes manglende innflytelse i verste fall begrense representantenes deltakelse.

I amerikansk kontekst presenterer Mosher et al. (1994) et eksempel på en skoles omvelting fra et svært hierarkisk system og maktesløse elever, til et vellykket demokratisk system hvor alle parter vektet likt. De peker på at suksess i elevdemokrati beror på villighet til å etablere en ordning hvor makt deles mellom aktører. Børhaug (2008) hevder på sin side at maktavgivelse ville vært irrasjonelt i et politisk perspektiv, ettersom de som besitter maktdominansen ikke ville vært villig til å overføre makten til andre parter uten å få noe tilbake. Han hevder dessuten at det er usannsynlig at elevråd vil kunne få utvidet reell makt.

Det empiriske materialet viser imidlertid at elevene, til kontrast fra Børhaugs (2006, 2008) antakelser om avmakt, i hovedsak er tilfreds med sine respektive elevråd. Intervjuene viser tvert imot at elevene verdsetter muligheten til å påvirke, og viser takknemlighet over å få delta uansett utfall: «Men jeg tenker så lenge vi får tatt opp saker og de blir diskutert, så er det jo ofte at de blir gått gjennom og sånn, men da er det jo hun som har siste ordet og sånn da» (E5), forteller en ungdomsskoleelev. På et annet tidspunkt blir elevene også spurt om å fortelle hva som er positivt med elevrådet, og også her forteller en elev (E1) at «selvfølgelig er det at man kan komme dit, også kan vi jo si noe, selv om det kanskje ikke kommer gjennom. Men man kan fortsatt si sin mening.» Det kan dermed se ut til at informantene ved Sør ser verdien av deltakelse, selv om dette ikke nødvendigvis medfører gjennomslag. Til tross for at avmakt kunne vært et reelt utfall av manglende innflytelse (jf. Børhaug, 2006, 2008), viser disse elevene få tegn til fremmedgjøring.

I likhet med ungdomsskoleelevene, forteller også elevene ved Nord videregående at de forstår at de har begrenset innflytelse. Til tross for at deres vedtak kan bli avslått er imidlertid informantene svært engasjerte i elevrådsarbeidet, og benytter mye tid på møtevirksomheten, samt planlegging og gjennomføring av arrangementer. En elev forteller at de har forståelse for elevrådets begrensninger, og legger til: «Men vi har møter, og vi liker å tro at vi gjør ting» (S4).

Børhaugs (2008) informanter gir òg uttrykk for at de er innforstått med at skoleledelsen besitter makten. Dette tolkes dithen at elevene *spiller med*, og får det til å virke som de faktisk tror de har innflytelse. I argumentasjonen refererer Børhaug til en studie fra 1995 av elevers medvirkning i blant annet høringsrunder (Haugen i Børhaug, 2008, s. 17). Også her lot barna som at de trodde deres stemme ble vektet. Det kan derfor se ut til å være et gjentakende fenomen at elevene fortsetter å spille med, selv om de selv opplever at deres

medvirkning er begrenset. Intervjuer med elever ved Nord og Sør viser imidlertid at de opplever at elevrådet har tilstrekkelig gjennomslagskraft. Det er derfor ikke indikasjoner på at elevene spiller med, men snarere at de er fornøyd med å få *muligheten* til å påvirke. Når det er sagt, vil elevenes oppfattelse av egen innflytelse selvsagt ikke endre det faktum at elevrådet ikke har en absolutt rett til å bli hørt.

Det finnes riktignok andre metoder som kan styrke elevrådets innflytelse. En tilnærming til demokrati har sin kjerne i åpen diskusjon; *deliberativ demokratiteori*. En særlig kjent figur innen denne retningen er den politiske filosofen Jürgen Habermas. Habermas (1995) etablerer grunnlaget for en normativ demokratimodell, hvor målet er felles enighet gjennom samtaler - deliberasjon. Deltakerne skal sammen komme til enighet om et utfall, til tross for at de kan gå inn i rommet med ulik oppfatning. Dette kan tenkes å være et hensiktsmessig utgangspunkt for å sikre at alle stemmer vektes i elevrådet.

I min studie er det imidlertid en ulikhet i makt mellom deltakerne i deliberasjon i elevrådssammenheng, altså mellom elever og ledelse. En av de som har kritisert Habermas' normative teorimodell er Flyvbjerg (2000). Han peker på at Habermas' teori kan fremstå som urealistisk og mangelfull, fordi den ser bort ifra maktaspekter ved samtalen. Han refererer blant annet til Foucault som hevder at «power is always present» (Flyvbjerg, 2000, s. 5). Grunntanken er at det ikke finnes noe sånt som fravær av makt i deliberasjon. Den normative teorien tematiserer altså ikke ubalanserte maktforhold, og kan derfor oppleves som en virkelighetsfjern tilnærming til demokrati. Rektorene i dette materialet, uansett om det innebærer deltakelse på ordinære elevrådsmøter som på ungdomsskolen eller lunsj med elevrådsstyret som ved Nord, vil stille sterkere enn de øvrige deltakerne. Elevene vil dermed ikke oppleve det som beskrives som *herrefri* dialog.

Kort oppsummert har de to elevrådene en rekke begrensninger hva gjelder skoledemokrati. Børhaugs (2006, s. 27) to kriterier for demokratiske elevråd er i liten grad oppfylt: Det fremgår at elevrådet først og fremst arbeider med et noe beskjedent utvalg sakskategorier, hvorav fysiske forhold og planlegging og praktisk utførelse av arrangementer er særlig fremtredende. Kun et fåtall saker omhandler læring og undervisning. Selv om rektorene begge uttrykker et ønske om at dette skal arbeides med i elevrådet, kan elevrådsrepresentantenes beskrivelser tolkes dithen at elevrådet likevel nedprioriteres. Dette kan ses i lys av blant annet nedleggelse av klassens time og fortellinger om manglende

interesse fra lærernes side. Analysene viser også at elevrådet har et lite utfyllende regelverk å forholde seg til, og det mangler prosedyrer som formaliserer alle parter innflytelse. Funnene føyer seg inn i rekken av studier som også finner at elevrådene har begrenset innflytelse (Buland & Bungum, 2009; Børhaug, 2006, 2008). Til tross for at elevene medvirker, kan det hevdes at institusjonen ikke lever opp til sitt formål dersom det er reell medbestemmelse.

5.2 Elevrådet som arena for medborgeropplæring

Flere informanter vektlegger at elevrådsarbeidet gjør at de utvikler viktige ferdigheter for å delta i politikk og arbeidsliv. Formålsparagrafen pålegger skolen å arbeide med en rekke ferdigheter og holdninger som er av relevans for demokratisk deltakelse, blant annet kritisk tenking, etisk handlemåte og respekt (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Slikt holdnings- og ferdighetsarbeid skal gjøre elevene i stand til å delta som aktive medborgere.

Elevrådene mangler som vist over prosedyrer som sikrer elevenes rett til medvirkning. Selv om elevrådet på mange måter er fungerende, er det ifølge Børhaug ikke er tilstrekkelig for å kalle elevrådet demokratisk: «Thus, even if they are valuable in many ways they can hardly be labelled examples of democracy even if that is their *raison d'être*» (Børhaug, 2006, s. 39). Til tross for at ledelsen ønsker medvirkning er elevrådet begrenset av at dette ikke er en formalisert rett. Basert på funnene fra elevrådene i denne studien er elevrådenes demokratiske funksjon sett i et slikt perspektiv derfor begrenset.

Om vi går tilbake til demokratibegrepet, kan vi imidlertid vurdere om andre aspekter ved medborgeropplæringen i større grad oppfylles i elevrådet. Buland og Bungum (2009) hevder elevrådet har to formål: 1) Reell elevmedvirkning, og 2) arbeid med ferdigheter som fremmer demokratisk medborgerskap. Selv om førstnevnte er fokus for rapporten, kan også ferdighetsutvikling anses som et sentralt aspekt ved elevrådsfunksjonen. Ulike demokratiforståelser vektlegger forskjellige aspekter ved opplæringen. Strays (2011) skille mellom det representative demokratiet med fokus på folkestyre og rettigheter, og deltakerdemokratiet med fokus på ferdigheter og verdier viser til to ulike forståelser av opplæring til demokrati. Med et representativt demokrati til grunn er det flere elementer som uteblir i elevrådene, og det vil kunne argumenteres for at elevrådene derfor ikke bidrar til å oppfylle skolens demokratimandat. Til tross for at ikke alle kjennetegn ved et representativt

demokrati finnes i casene, ville det endog vært urimelig å se bort fra de deltakerdemokratiske fordelene ved elevrådsarbeid.

Et mulig ideal i demokratiopplæringen er at opplæringen skal foregå *om, for og gjennom* demokrati (Stray, 2011). Opplæring *om* demokrati dreier seg om kunnskaper som er viktige for å forstå demokratiet. Gjennom ordinær undervisning, som for eksempel samfunnsfag, vil elevene få slike kunnskaper. Eksempelvis vil de gjennom arbeid med kompetansemålene få kunnskap om Stortinget og valgordningen. Opplæring *for* demokrati retter seg mot å gi elevene nødvendige ferdigheter for deltakelse. Ifølge Stray (2011) har denne opplæringen en aktiv dimensjon som kan tilknyttes ethvert fagområde. Eksempler på slike ferdigheter som muliggjør deltakelse er argumentasjon, kommunikasjon og kritisk tenking for å nevne noen. Mine observasjoner og intervjuer har vist at begge elevrådene arbeider med slike ferdigheter, bevisst eller ubevisst. Elever ved Sør forteller at de får et høyt læringsutbytte av å delta i elevrådet. En representant (E1) forteller at man får kunnskap om hvordan politikk fungerer, og at man lærer seg å debattere. I tillegg nevner en elev (E5) at elevrådet har gjort de flinkere til å presentere, diskutere og lede andre. En medelev i samme intervju (E8) legger til at å lære å presentere er nyttig i mange settinger:

Du må ikke akkurat bli dommer eller politiker for at det skal hjelpe, for det er jo mange andre jobber hvor du kanskje bare så lett som å holde en presentasjon om sin mening eller om noe, og da må du jo lære å kunne snakke foran noen. Og ikke bare holde seg unna det helt til man kommer på jobb (...) (E8).

Eleven peker her på et viktig argument ved medborgeropplæring, nemlig at elevene ikke bare skal forberedes for politisk deltakelse eller veien til stemmeurnene, men også deltakelse i samfunnet som yrkesaktive. På grunn av endringer i arbeidslivet er dette aspektet vektlagt i utformingen av fagfornyelsen for å tilrettelegge for en fremtidsrettet medborgeropplæring (NOU 2015:8, 2015).

Det virker heller ikke tilfeldig at elevene opplever at de arbeider med ferdigheter i elevrådet. Rektoren ved Sør (R1) forteller at hun ønsker at «de lærer seg å diskutere, prate uten å gi navn på lærere, elever, ikke sant. (...) De skal utvikle seg som i et demokrati, og få si sine meninger.» Diskusjon og respekt pekes her ut som viktig for elevrådsarbeidet ved ungdomsskolen.

Også ved Nord videregående skole utvikler elevene ferdigheter som muliggjør deltakelse. Blant annet får de ferdigheter for deltakelse i diskusjon og utvikler deres samarbeidsevner. Ved det årlige elevrådsseminaret avholdes det en rekke diskusjoner og påfølgende voteringer. Nestlederen (S3) forteller at diskusjoner er spennende og lærerike, og at dette er noe de gjerne skulle hatt mer av. Samtlige elever forteller også at de holdt en appell i forkant av valget til representantskapet. I tillegg snakkes det ofte om samarbeid og kommunikasjon, noe representantene forteller at de kontinuerlig arbeider for å få til.

Ved opplæring *gjennom* demokrati tillegges en erfaringsdimensjon (Stray, 2011). Elevene må erfare deltakelse for å lære om demokratiprosesser. Selv om det er mulig, kan det være vanskelig å oppfylle denne dimensjonen utelukkende i klasserommet. Elevrådet er for øvrig et eksempel på en institusjon hvor elevene kan få praktisk opplæring i demokrati (Stray & Sætra, 2018). Men dersom elevrådet skal være et egnet eksempel på opplæring gjennom demokrati kan det hevdes at elevrådet også nødvendigvis må være demokratisk. I likhet med Børhaugs (2006, 2008) konklusjoner, er det heller ikke i dette materialet grunnlag for å hevde at skolene oppfyller demokratimandatet gjennom elevrådet, hvis kriterier for et representativt demokrati legges til grunn. Elevrådene har imidlertid andre elementer ved seg, som kan gi demokratidannende erfaringer. En elev ved Sør (S1) forteller at det er lærerikt å være i elevrådet fordi ...

... elevrådet er jo et lite plan på demokratiets start da liksom. Det gir jo et slags innblikk i hvordan det store som liksom leder Norge fungerer. Det er jo et slags miniatyropplegg av det samme. For det er jo mye samfunnsfag og mye man kan ta med seg videre da, liksom vite hvordan man kan snakke med folk, og ta opp relevante saker (S1).

Gjennom deltakelse i elevrådet får elevene ifølge informanten oppleve et demokrati i liten skala. Elevrådene har en rekke elementer som har likhetstrekk med storskala-demokrati. Børhaug (2008, s. 9) peker derfor på at elevrådet blir benyttet som et eksempel på hvordan det øvrige samfunnet styres, og viser til et konstruktivistisk læringssyn hvor utvikling skjer gjennom organisering av erfaringer, *skjemaer*. Mennesker søker kunnskap gjennom å handle ut fra eksisterende skjemaer, slik at elevrådet i dette tilfellet kan ha overførbarhet til demokratisk deltakelse også utenfor skolen. Altså kan det hevdes at lærdommen fra deltakelse i elevråd kan ha overførbarhet til andre situasjoner. Det pekes imidlertid på at dette heller gir et feilaktig bilde av hvordan politisk deltakelse ser ut (Børhaug, 2008, s. 18). Det

vises særskilt til at elevrådet ikke har parlamentariske ordninger og interesseorganisering, slik som i storskala-politikken. Til tross for at flere elementer i elevrådene skiller seg fra andre demokratiske institusjoner, har de endog mye til felles. For det første har de valgte representanter, og elevrådsstyre som utgår av elevrådet. I tillegg har begge elevrådene jevnlig møter og avholder diskusjoner i større eller mindre grad. Elevrådet ved Nord har også regler for votering. Det er riktignok problematisk at det ikke finnes regler og prosedyrer som gir tilsvarende makt til begge parter som diskutert over, men at ikke alle saker får gjennomslag er heller ikke særskilt kontrasterende til deltakelse i andre demokratiske institusjoner. Dessuten gir elevrådet de tillitsvalgte en mulighet til reell deltakelse. En kan tolke Stray (2011) dithen at det er denne *erfaringsdimensjonen* som gjør at vi kan hevde at elevrådet gir elevene opplæring gjennom demokrati. Ikke minst gir arbeidet elevene utfører i forbindelse med sosiale arrangementer og liknende verdifull erfaring for fremtidig deltakelse både i arbeidslivet og politikken. Med andre ord kan erfaringene fra deltakelse i elevrådet gi elevene mulighet til å få medborgeropplæring *gjennom* demokrati.

Demokratiutdannelsen i skolen skal ikke bare skal være en forberedelse for fremtiden, men også være relevant for barnets liv i dag (Dewey, 2000). For eksempel vil elevrådsarbeidet også være en mulig inngang for deltakelse i politiske eller ideelle ungdomsorganisasjoner. En gruppe styremedlemmer fra Nord videregående skole forteller at elevrådsrepresentanter gjerne viser engasjement også i andre sammenhenger:

Men det jeg har opplevd er at de som ofte driver med dette, de som sitter i elevrådet, det er de som engasjerer seg på andre arenaer også. Du er engasjert i Skeiv Ungdom, jeg jobber med Operasjon Dagsverk, du i Elevorganisasjonen (E4).

Flere elevrådsrepresentanter ved Nord deltar i tillegg til elevrådet i organisasjoner utenfor skolen. Også amerikanske studier viser at elever som har deltatt i elevrådet har større sannsynlighet for å bli aktivt deltakende medborgere i fremtiden (Homana, 2018, s. 47-48). Dette styrker grunnlaget for elevens antakelse om at elevrådsrepresentanter er mer engasjerte enn øvrige elever. Opplæring gjennom demokrati, slik Stray (2011, s. 107) beskriver det, gjør at elever får verktøyene for å selv delta i demokratidannende prosesser. Ifølge Stray og Sætra (2018, s. 106) er derfor skolen en medierende institusjon, altså en institusjon som knytter elever og samfunnsliv. Slik sett har også elevrådet en medierende funksjon. Opplæring til demokratisk medborgerskap gjennom elevråd kan derfor gi elevene de ferdighetene og erfaringene de behøver for å ta del i andre demokratiske eller politiske institusjoner.

Med en bred demokratiforståelse til grunn, kan elevrådet hevdes å fremme demokratisk medborgerskap. Som supplement til klasseromsundervisning, kan arbeid med elevråd bidra til at elevene utvikler ferdigheter *for* demokratisk deltakelse. Videre kan det hevdes at elevrådet også gjør at elevene får opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse. Til tross for at elevrådene er noe ulike og ikke har alle kvalifikasjoner for et representativt demokrati, har deltakelse fordelene av å gi praktisk erfaring i en institusjon som i det minste har likhetstrekk med andre demokratiske institusjoner.

5.3 Elevrådet som arena for arbeid med skole- og læringsmiljø

I tillegg til å medvirke i saker som omhandler elevenes interesser, beskriver Opplæringsloven (1998, §§11-2 og 11-6) at elevrådet skal arbeide med saker som handler om skolemiljøet. Selv om rektorene viser til begrepene demokrati og medvirkning i intervjuforløpet, retter de mye av deres fokus i intervjuet på det psykososiale miljøet ved skolen.

Rektor (R1) ved Sør ungdomsskole fremholder at hennes rolle er å veilede elevrådet og «at vi prater skolekultur, at vi prater om det psykiske miljøet, ting som elevene kan være med på å bidra på.» Hun frustrerer seg over en del av sakene som elevene tar opp, «bekvemmelighetssakene», og ønsker heller at man jobber mer med psykososialt miljø. Blant annet har hun tatt initiativ til en «Elevrådspris» som skal gå til elever som er spesielt bevisste på nettopp dette. Flere elever ved Sør synes å være enige med rektoren i at psykososialt miljø er en viktig del av virksomheten til elevrådet. En elev har ved flere anledninger tatt initiativ til saker elevrådet kan arbeide med for å styrke elevenes psykiske helse, slik som bedre kontakt med helsesøster. En annen elev trekker frem at elevrådsrepresentantene skal «egentlig bare passe på at alle har det bra og... det vanlige» (E3). Altså har representantene ifølge eleven et ekstra ansvar for å skape og opprettholde trivsel ved skolen.

Rektoren ved Nord (R2) forteller at hennes tette bånd med elevrådet gjør at de fortror seg til henne. Hun viser til et tilfelle hvor det ble opprettet en nettside for sladder og uthenging av elever, hvor elevrådet tidlig tok kontakt med rektor for å sette en stopper for problemet. Hun verdsetter derfor at elevrådet har kjennskap til elevmiljøet på en annen måte enn henne. Videre rangerer også flere av elevene ved Nord skolemiljø høyt over prioriteringer. Som diskutert over arbeider også begge elevrådene med sosiale arrangementer som styrker

skolemiljøet. En videregåendelev (S2) beskriver arbeid med læringsmiljø som elevrådets viktigste oppgave:

Jeg synes det er viktig å liksom fremme læringsmiljøet. Eh, ha et godt miljø her på skolen. Så saker som aktivitetsdager og ha dager hvor man har mer sosiale aktiviteter (...) Fordi på skolen har man jo den revyen, som er en veldig kollektiv greie som veldig mange er med på. Men de som ikke er med på det som kanskje heller ikke da er så sosialt oppsøkende av seg, da tror jeg de har lett for å havne utenfor (S2).

Videre forteller han følgende om hva han tror rektor forventer av elevrådet: «Hun vil jo at vi skal bidra til godt læringsmiljø. Fremme elevaktiviteter» (S2). Fokuset på vinteraktivitetsdag og deres engasjement for sosiale arrangementer i forbindelse med høytider forsterker inntrykket.

I likhet med funnene fra Nord og Sør viser også andre studier at elevrådsrepresentanter ofte forventes å ta ekstra ansvar for skolemiljøet. Buland og Bungums (2009, s. 26) intervjuer med elever fra ungdomstrinnet avslørte at elevrådsrepresentanter gjerne får ansvar for problemer som oppstår i klassen eller på skolen. Som lærernes nærmeste allierte elev ble blant annet en av deres informanter til stadighet bedt om å gi tilsnakk til medelever ved for eksempel forsøpling og bråk. En slik utøvelse av elevrådsfunksjonen kan minne om den Hareide (1972, s. 64) beskriver fra tiden etter første verdenskrig. Elevrådets hovedoppgave skulle da være «oppførelsessaker», og de tillitsvalgte hadde en dømmende rolle overfor medelevene. I denne studien har også elevene et visst ansvar for skolemiljø. En av Sørs representanter forteller at de må være til å stole på, og «vite at du er, eller jeg er, noen som folk kan gå til hvis det er noe de lurer på» (S6). En annen elev (S1) peker på at de som er elevrådsrepresentanter tross alt er *tillitsvalgte* fordi medelever stoler på dem, og at dette medfører et ekstra ansvar. Elevene gir òg uttrykk for at dette er noe de godtar at er en del av ansvaret som medfølger posisjonen som elevrådsrepresentant. I sine analyser trekker Buland og Bungum (2009) linjer mellom elevrådsrepresentantenes rolle og verneombudsfunksjonen i arbeidslivet. Det kan imidlertid være fordelaktig at elevrådsrepresentantene fyller verneombudsfunksjonen. Ettersom dette har vist seg å være en viktig funksjon i arbeidslivet er det grunn til å tro at denne rollen også vil kunne påvirke skolemiljøet positivt (Buland & Bungum, 2009, s. 36). Likevel gir ikke intervjuene fra Nord og Sør inntrykk av at elevene blir ilagt et særskilt ansvar for orden og tilsnakk, slik som i Buland og Bungums (2009) rapport, men at de heller forpliktes til en sosial funksjon.

Både rektorenes og elevenes vektlegging av det psykososiale miljøet vitner altså om at dette er svært viktig i deres arbeid. I elevrådsparagrafene er det tydelig nedfelt at i tillegg til elevers fellesinteresser skal også elevrådet arbeide for lærings- og skolemiljøet på skolen (Opplæringsloven, 1998, §§ 11-2 og 11-6). Dette kommer til uttrykk i materialet gjennom både elever og ledelse sine forklaringer av elevrådets funksjon. Begge skolene handler derfor i tråd med det lovverket forteller om elevrådets ansvar for arbeid med skolemiljø.

Oppsummering av kapittel 5: Hva er elevrådets formål og funksjon?

Analysene i dette kapittelet tar utgangspunkt i at elevrådet har tre formål: innflytelse, medborgeropplæring og arbeid med skole- og læringsmiljø. Det fremgår først og fremst at elevrådene *ikke* har formalisert rett til innflytelse. Det betyr ikke at elevrådet ikke har mulighet til å påvirke, men at deres medvirkning forutsettes av ledelsens velvillighet og ønske om deltakelse. Sett i lys av manglende regler og retningslinjer for makt, kan funnene tolkes dithen at elevrådet ikke er demokratisk (jf. Børhaug, 2006, 2008).

Analysene har imidlertid vist at elevrådene ved både Nord og Sør er en arena for opplæring til medborgerskap. Ifølge Stray (2011) kan *erfaringer* av demokratisk deltakelse styrke demokratilæringen. Elevrådet har derfor en unik mulighet for medborgeropplæring gjennom deltakelse i de demokratidannende prosesser som inngår i institusjonen.

Opplæringslovens (1998, 11-2 og 11-6) paragrafer om elevråd ilegger rådet et ansvar for arbeid med skole- og læringsmiljø. Informantene gir uttrykk for at elevrådet har en viktig funksjon hva gjelder skolemiljø, og deres saksagenda tolkes som en bekreftelse på dette. Kort oppsummert er elevrådet derfor en arena for arbeid med både skolemiljø og demokratilæring. De kan i noe mindre grad sies å ha innflytelse som funksjon i praksis. At elevenes innflytelse betinges av ledelsen og avgjøres fra sak til sak kan svekke elevrådsinstitusjonen. En måte å styrke denne funksjonen på kan være å formulere regler og prosedyrer som definerer de ulike partenes makt. Avslutningsvis er det dermed relevant å spørre hvilke implikasjoner funnene i analysen har for demokrati- og medborgeropplæringen i skolen og samfunnsfag.

6 Konklusjon

Kapittel 4 og 5 har drøftet problemstillingen, *hvordan praktiseres elevråd, og hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets ulike formål og funksjoner ved en ungdomsskole og en videregående skole?* på bakgrunn av informanters beskrivelser i intervjuer, og mine observasjoner av elevrådsmøter. Kapitlene har tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

4: Hvordan praktiseres elevråd?

5: Hvordan og i hvilken grad oppfylles elevrådets formål og funksjoner?

I kapittel 4 ble elevrådets praksis beskrevet gjennom tykke beskrivelser av datamaterialet. Her ble elevrådets lederskap, organisering, prosedyrer, saksgang og saksagenda tematisert. I del 5 ble det empiriske materialet drøftet på bakgrunn av tidligere forskning om elevråd og teori om demokrati og medborgerskap. Seksjonen inneholdt også tykke beskrivelser, men var i større grad knyttet til tidligere forskning og aktuelle begreper og teorier.

Analysene over har vist at elevrådet i relativt liten grad fungerer som en arena for reelt skoledemokrati. Dette kan begrunnes i flere forhold. Ifølge Opplæringsloven (1998, §§11-2 og 11-6) skal elevrådet arbeide med saker som er av interesse for elevene. En fellesnevner i de to elevrådene er at de arbeider med og engasjerer seg i saker som omhandler fysisk skolemiljø og praktiske forhold. Dette er saker som ledelsen anser som uviktige, såkalte «bekvemmelighetssaker» ifølge en av rektorene (R1), og kan anses som uheldig hvis elevrådet skal være en arena for skoledemokrati. For det første kan elevene oppfatte elevrådet som en arena som er uegnet til å arbeide med komplekse saker, slik som for eksempel saker som omhandler læring og undervisning (Børhaug, 2006). I tillegg gir Opplæringsloven (1998) elevene rett til å arbeide med saker som fremmer *elevenes* interesser, og således vil enhver kategori elevene anser som viktig kunne inngå i virksomheten, uavhengig av om de baseres på bekvemmelighet. I tillegg fremgår det at sosiale arrangementer er et viktig saksområde for elevene. Det er imidlertid indikasjoner på at elevrådet får (og tar) ansvar for utførelsen av en rekke oppgaver som ikke nødvendigvis faller inn under elevrådets virkeområde, og mye av tiden på elevrådsmøtene benyttes til nettopp denne tematikken. Dette kan tolkes som positivt i den grad at elevene får praktiske ferdigheter som kan komme dem til gode i yrkes- og samfunnsliv. Det er imidlertid *ikke* grunnlag for å hevde at det

styrker skoledemokratiet (Børhaug, 2008), men snarere at det tar av tiden som er avsatt til diskusjoner og saksbehandling.

Det fremgår også av analysene at elevrådet nedprioriteres av lærerne. Ved ungdomsskolen kommer dette først og fremst til uttrykk ved at ingen lærere har sett seg villig til å være elevrådskontakt, slik Opplæringsloven (1998) krever. I tillegg gir elevrådsrepresentantene ved begge skolene uttrykk for at deres kontakt med medelever er begrenset på grunn av nedprioritering av klassens time til fordel for undervisning i andre fag. Som konsekvens er det sjelden elevrådet arbeider med saker etter forslag fra de respektive klassene.

Skolene får trolig nedprioritere elevrådet uten konsekvenser fordi det er et fravær av regler og retningslinjer som avgjør deres grad av innflytelse. Børhaug (2008) hevder at dette kan føre til avmakt. Det empiriske materialet i denne studien viser imidlertid at dette ikke er tilfellet her. Elevene gir ikke uttrykk for at de opplever maktesløshet. De er riktignok bevisst elevrådets begrensninger, men er stort sett fornøyde med å få delta, selv når de ikke får gjennomslag. Det er også rektorene ved de to skolene, som begge gir uttrykk for at de ønsker elevrådets involvering i saker. Elevrådet har endog ingen *formalisert rett* til innflytelse ved noen av de to skolene. Selv om skoleledelsen ønsker elevmedvirkning, er det ikke tilstrekkelig at elevrådets innflytelse avhenger av ledelsens velvilje (Buland & Bungum, 2009; Børhaug, 2006). Derfor har jeg argumentert for at det kan være behov for retningslinjer som sikrer elevenes innflytelse, da elevrådet slik det er i dag har en begrenset funksjon som elevdemokrati.

Selv om elevrådet ikke nødvendigvis kan kalles fullt ut demokratisk basert på indikatorer for et representativt demokrati, viser analysene at elevrådet kan være en arena for demokratilæring. I et deltakerdemokratisk perspektiv, regnes også aktiv og uformell deltakelse som en del av demokratibegrepet (Stray, 2011). Stray (2011) peker på at demokratiopplæringen ideelt sett skal foregå ikke bare *om*, men *for* og *gjennom* demokrati. Elevrådet kan sies å være en arena *for* demokrati ettersom elevene får utviklet ferdigheter, verdier og holdninger som kritisk tenkning og argumentasjon. Videre kan elevrådsarbeidet gi elevene opplæring *gjennom* demokrati, altså gjennom egne *erfaringer* med demokrati. Selv om elevrådet kun i begrenset grad kan anses som en arena for skoledemokrati, gir institusjonen likefullt elevene praktisk erfaring i en rekke demokratidannende prosesser. Demokrati- og medborgeropplæringen i skolen baserer seg på en forståelse av demokrati som

noe mer enn kun representativitet. Gjennom *erfaringsbasert* kunnskap får elevene handlingskompetanse som muliggjør aktiv deltakelse. Elevene kan slik få en opplæring som gjør at de selv kan «navigere i det terrenget som demokratiet utgjør» (Stray, 2014, s. 660). Elevenes deltakelse og erfaringer med valgprosesser, representasjon, diskusjon og samarbeid vil gjøre de er rustet til deltakelse også på andre arenaer, for eksempel yrkesliv. Således kan demokrati anses som en *livsform*, og ikke kun en forberedelse for fremtidig politisk deltakelse (Dewey, 1939). Deres praktiske erfaringer fra elevrådsarbeid gir dermed grunnlag for å hevde at elevrådet er en arena for medborgeropplæring.

Til slutt hevdes det at elevrådet fungerer som en arena for arbeid med skole- og læringsmiljø, slik det fremgår av Opplæringsloven (1998). Begge rektorene forteller at dette er viktig for elevrådene, noe som kommer til uttrykk gjennom deres fokus på sosiale arrangementer. Flere av elevene vektlegger også en ansvarsdimensjon som medfølger rollen som tillitsvalgt fra klassen, nemlig at de skal ivareta medelever. Elevrådet er slik å anse en arena for arbeid med skole- og læringsmiljø.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Flere funn som belyses i denne studien har implikasjoner for demokrati- og medborgeropplæringen i skolen og samfunnsfagene. Særlig to funn anses som indikasjoner på at elevrådets praksis fungerer, og at deres formål og funksjoner delvis oppfylles. To andre funn belyser de mer utfordrende sidene ved elevrådsvirksomheten, hvor det kan argumenteres for at det er behov for forbedringer.

For det første fremgår det av analysene at elevene er fornøyde med å få delta i beslutningsprosesser. Elevrådsrepresentantene gir uttrykk for at de setter pris på å få ytre sine egne meninger, uavhengig av grad av innflytelse. I tillegg peker flere på praktiske og sosiale fordeler med å delta. Studien har for det andre vist at elevrådet er en hensiktsmessig arena for medborgeropplæring. Selv om skolen ikke nødvendigvis kvalifiserer for å være en politisk eller demokratisk institusjon, har den potensiale for å være en *medierende institusjon* (Stray & Sætra, 2018). Gjennom deltakelse i grupper kan unge få en anledning til å trene på ferdigheter som er nødvendige for å leve i samfunnet. Således vil de utvikle seg som medborger i samhandling med andre, hvilket vil tjene dem i møte med andre institusjoner. Det samme kan sies om elevrådet. Elevrådsrepresentantene får viktige ferdigheter og praksis i

demokrati, altså undervisning *for* og *gjennom* demokrati som vil være fordelaktig for skolegang og videre samfunnsliv (Stray, 2011).

Det fremgår endog av analysene at elevrådet i relativt liten grad kan anses som en arena for elevdemokrati. Elevrådene har ikke formaliserte retningslinjer som tar for seg elevrådets innflytelse. Dette vil ha betydning for elevenes grad av medvirkning, ettersom skoledemokratiet i så måte hviler på velvillighet og ønske om deltakelse av den enkelte skoles ledelse. Ledelsen kan dermed behandle elevrådets synspunkter slik det passer dem, og elevrådet står derfor kontinuerlig i fare for å nedprioriteres. Som konsekvens kan elevrådets innflytelse variere fra sak til sak, og fra skole til skole.

Selv om analysene har vist at elevrådet er en arena for medborgeropplæring er det videre usikkert hvilket læringsutbytte elevene som *ikke* deltar i elevrådet får av institusjonen. Først og fremst kan nedleggelsen av faget elevrådsarbeid (ELR1-01) og klassens time på nasjonalt og lokalt hold ha bidratt til å svekke forholdet mellom ledelse, elevråd og øvrige elever. Veien opp fra elever til ledelse er derfor lang. Dette belyses også av det faktum at elevrådsrepresentantene sjelden videreformidler saker fra sine respektive klasser til elevrådet. For det andre har elevrådet blitt identifisert som en arena for medborgeropplæring for de medvirkende. Det fremgår endog ikke hvorvidt eller i hvilken grad de andre elevene, som utgjør flesteparten av skolens elever, får slike fordeler. Dersom elevrådet er ment å bidra til å oppfylle skolens demokratimandat, må også de øvrige elevene være sikret å få ta del i den samme opplæringen som sine medelever i elevrådet.

I lys av skolens demokratimandat, det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, samt samfunnsfagenes fokus på demokrati i fagets formål, kan det være hensiktsmessig for samfunnsfag å ta utgangspunkt i elevrådet for at flere skal få praktisk erfaring i demokrati *gjennom* tilknytning til elevrådsinstitusjonen. Eksempelvis kan samfunnsfag benyttes som en arena for diskusjon og deliberasjon i den enkelte klasse, som kan videreformidles til elevrådet. Slik kan også elever utenfor elevrådet få demokrati- og medborgeropplæring gjennom elevrådsinstitusjonen. Anbefalingen kan se ut til å ha støtte fra Mathé (2018, s. 21), som hevder at en må unngå å overlate medborgeropplæringen til frivillige organisasjoner, ettersom de består av unge som allerede *er* engasjert. Overført til elevrådssammenheng, kan det derfor argumenteres for at elevrådet er til for de som allerede besitter slike ferdigheter eller engasjement. Dette belyses for eksempel av studier som viser at elevrådsrepresentanter

har høyere sannsynlighet for demokratisk deltakelse senere i livet (Homana, 2018).

Demokrati- og medborgeropplæringen i elevrådet må derfor i større grad inkludere de øvrige elevene.

Elevråd er, til tross for sin 100 år lange historie i Norge, et nokså lite studert felt både i skoleforskning og forskning for øvrig. Det er endog et stort ansvar som hviler på institusjonen, og med de resultater som fremgår her, samt i tidligere studier, er det behov for et økt fokus på elevrådet og dets rolle både i skoledemokratiet og som demokratidannende institusjon. Én mulighet er å studere elevrådet med bakgrunn i elever som ikke deltar i elevrådet, for å undersøke deres læringsutbytte hva gjelder demokrati og medborgerskap, og kunnskap om demokratiske prosesser.

Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
<https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy : a comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buland, T. & Bungum, B. (2009). *Tid for elevmedvirkning? : en undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler* (SINTEF A12927). Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- 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). Elevrådet som politisk oppseding. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(2), 7-24.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3), 18.
<https://doi.org/10.5617/adno.4709>

- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dahle, B. Ø. (2018). «Ikke velg klassens klovn!» En studie av elevrådsvalgenes demokratiske begrensninger og potensiale (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/18609>
- Davies, L. (1999). Comparing Definitions of Democracy in Education. *Compare*, 29(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/0305792990290203>
- Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193-204. <https://doi.org/10.1086/453309>
- Dewey, J. (1939). Creative Democracy: The Task Before Us. *Progressive Education booklet*, 14. Hentet fra https://www.philosophie.uni-muenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf
- Dewey, J. (2000). Demokrati i utdanning (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.), *Utdanning og demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Århus: Forlaget Klim.
- Elevombudene. (2018). Elevrådskontakten. Hentet 29.03.2019 fra <https://www.xn--elevrd-mua.no/kopi-av-politisk-pavirkning>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Firebaugh, G. (2008). *Seven rules for social research*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Flyvbjerg, B. (1988). *Case studiet som forskningsmetode*. Aalborg: Aalborg Universitetscenter, Institut for samfunnsudvikling og planlægning.

- Flyvbjerg, B. (2000). Ideal theory, Real rationality: Habermas Versus Foucault and Nietzsche. *Paper for the Political Studies Association's 50th Annual Conference, The Challenges for Democracy in the 21st Century, London School of Economics and Political Science*, 10-13.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2278421>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1995). *Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk* (E. O. Eriksen & A. Molander, Overs.). Oslo: Tano.
- Hareide, B. (1972). *De første elevrådene i Norge : "skoledemokratiske" tendenser i mellomkrigstiden*. Oslo: Aschehoug.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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.
- Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven - fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, C. & Munch, P. (2005). Indledning til en klassiker (J. Wrang, Overs.). I K. Krogh-Jespersen, C. Madsen & P. Munch (Red.), *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, Passivity and Detachment: 16-Year-Old Students' Conceptions of Politics and the Relationship between People and Politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5-24. <https://doi.org/10.1002/berj.3313>
- McFarland, D. & Starmanns, C. E. (2009). Inside Student Government: The Variable Quality of High School Student Councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.
- Michelsen, T. (2006). *Elevråd og demokratisk praksis : kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-12064>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/14733280701791918>
- Mosher, R. L., Kenny, R. A. & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship : teaching youth to live democratically*. Westport, Connecticut: Praeger.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NSD. (2019). Personverntjenester. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pladsen, Å. M. H. (2015). *Oppdragelse til demokratisk medborgerskap i skolen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roos, M. (2014). Skolens rolle i nasjonsbyggingsprosessen. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm
- Ruddin, L. P. (2006). You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812.
<https://doi.org/10.1177/1077800406288622>
- Ruud, M. (2019, 06.03.2019). Hyllet aktivistene på Elevtinget. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2019/mars/hyllet-aktivistene-pa-elevtinget/>
- Solhaug, T. (2018). Democratic schools - Analytical perspectives. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 2-12. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1791>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 71(4), 193-207.
<https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99-113.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2017, 12.03.2019). Nettskjema-diktafon. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html#toc5>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i elevrådsarbeid (ELR1-01)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/ELR1-01/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Kunnskapsløftet - om fag- og timefordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring* (4164). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2012/udir-1-2012.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet 20.03 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Vaage, S. (2000). Innleiing. I S. Vaage (Red.), *Utdanning og demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet : en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen* Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Elevråd: Utdannelse for demokratisk deltakelse”

Bakgrunn og formål

Tema for studiet er utdanning for demokratisk deltakelse gjennom elevrådsarbeid. Formålet er å forstå elevers perspektiver, praksiser og erfaringer med elevrådet som et demokratisk organ i norsk skole. Utdanning for demokratisk deltakelse er en av skolens viktigste oppgaver, og prosjektet ønsker å rette søkelyset på den rollen elevrådet har for demokratiopplæringen. Studiet er et mastergradsprosjekt ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du er invitert til å delta fordi du er valgt som elevrådsrepresentant ved din skole. Deltakelse i studiet innebærer at elevrådsmøter blir observert av mastergradsstudenten, Martine Harjo.

Noen elevrådsrepresentanter vil også bli invitert til å stille opp på et gruppeintervju, med varighet ca. 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp, og slettes etter studiet. Det er frivillig å delta. Studiet er helt uavhengig fra din skole, og deltakelse vil **ikke** påvirke ditt forhold med skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun masterstudent og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Ingen sensitive opplysninger lagres. Deltagerne og skolen vil **ikke** kunne gjenkjennes i publikasjonen. Datamaterialet slettes ved prosjektslutt. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studiet, ta kontakt med masterstudent Martine Harjo på 99159886 eller martharj@uio.no eller veileder Emil Sætra på 47669876 eller Emil.Satra@mf.no.

Samtykke til deltakelse i studiet

- Jeg samtykker til å delta i intervju (ved forespørsel)
- Jeg samtykker til å bli observert under elevrådsmøter

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For foresatte til elever i ungdomsskolen:

Jeg samtykker til at mitt barn får delta i forskningsprosjektet

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide elever

Takk for at du ønsker å delta. Som du leste i informasjonsskrivet kommer jeg til å ta opp intervjuet. I etterkant skriver (transkriberer) jeg inn samtalen vår i word. Dette er fordi jeg ønsker at vi skal kunne skakke fritt uten avbrytelse når jeg skriver, og får å rekke å få med meg alt som blir sagt. Du kan få transkriberingen og/eller oppgaven om du ønsker.

Jeg har laget noen spørsmål på forhånd som jeg vil stille. Du kan velge å ikke svare på spørsmål dersom du ikke ønsker det, og dersom du ikke er usikker på hva jeg mener med noen spørsmål kan du bare si ifra. Er det noe du/dere lurer på før vi begynner?

Oppvarmingsspørsmål

- Hvordan trives dere på skolen? Har dere noen favorittfag? Kjenner dere hverandre fra før? Hvordan er skolemiljøet her? (Hvilke linjer går dere på?) osv.

I klassen

- Hvordan foregikk valget da dere ble valgt? Hvorfor tror du nettopp du ble valgt?
- Har noen av dere vært tillitsvalgt før?
- Hvordan fungerer klassens time?
 - Hvor ofte har du møte i klassen før elevrådsmøter? Hvor mye tid setter dere av? Føler du at det er tilstrekkelig?
 - Får medelever ta opp saker som de ønsker at du skal sende til elevrådet?
 - Hva slags type saker tar de opp? (Får du anledning til å presentere de?)

Representasjon

- Kan du fortelle om hvorfor du ønsket å stille som elevrådsrepresentant?
- Hva er elevrådets rolle på skolen?
- På hvilke måter mener du at du kan representere medelever i møte med skolen?
- På hvilke måter føler du at du ikke kan representere medelever nok?
- Hvilket ansvar føler du rektor har for at elevene skal bli hørt?
- Hvordan mottar dine medrepresentanter dine meninger?
- Hva har du lært så langt av å være med i elevrådet?

Styreverv

- Hva går din rolle som elevrådsleder/styremedlem ut på?
- Hvorfor ønsket du å lede elevrådet/delta i styret?
- US: Jeg har jo sett når jeg har observert at du og rektor har ledelsen sammen - hvordan forbereder du og rektor dere på et møte? // Vgs: Hvordan forbereder du deg på et møte?
- Hvem setter dagsordenen?
- Kan du fortelle noe om driftsstyret? Hva er din rolle der?

Innhold i møtene

- Hvilke saker tar dere opp i elevrådet?

- Hvilke saker som elevrådet har behandlet synes du er viktigst? Hvordan gikk denne saken? Endte det slik elevrådet ønsket? (Passer best for de som har vært med før)
- Kan dere endre skoleledelsens beslutninger? Hvordan?
- Har dere noen innflytelse på innholdet i undervisningen på skolen?
- Har dere opplevd at skolens ressurser begrenser elevrådet i sitt arbeid?
- Hvordan fungerer elevrådet? Hva er bra? Hva kunne vært bedre?

Organisering

- Kan dere forklare hvordan elevrådet fungerer på skolen?
 - Hvilke oppgaver har dere?
 - Hva gjør dere på møter?
 - Hvor ofte har dere elevrådsmøter? Er det ofte nok?
 - Hvordan tar dere beslutninger?
 - Hvem bestemmer hvilke saker som skal tas opp?
 - Kan dere snakke om alle mulige saker? Føler du deg komfortabel med å gjøre det?
 - Har dere regler? For diskusjon? Oppmøte? Annet?

Avslutning

Oppsummer

Har jeg forstått deg riktig (...)?

Er det noe annet du har lyst til å legge til?

Tusen takk for at du ønsket å delta. Dersom det er noe du lurer på i ettertid kan du ta kontakt med meg eller min veileder.

Vedlegg 3: Intervjuguide rektor

Takk for at du tar deg tid til en liten samtale. Jeg har laget noen spørsmål på forhånd, som jeg kommer til å stille deg, men om det er noe annet som dukker opp underveis som du gjerne vil snakke om er det helt greit. Går det bra for deg at jeg tar opp? Er det noe du lurer på før vi begynner?

Innledende spørsmål

Organisering

- Hva er din rolle i elevrådet?
- Har elevene innsyn i økonomi? Har de eget budsjett?
- Hvilken posisjon har elevrådet i skolen?
- Hvem har ansvar for elevrådsmøtenes innhold?

Saker og saksbehandling

- Kan du beskrive en saks gang fra start til slutt?
- Ifølge elevrådet er klassens time ikke lenger på timeplanen. Hvorfor, og hvordan løser dere dette? Kan det ha noen implikasjoner for elevenes mulighet til å ytre sin mening?
- Hva er en typisk sak elevrådet viderebringer til deg?
 - o Hvilke saker som elevene har tatt opp synes du er viktig å vektlegge?
 - o Hvilke saker synes du er mindre viktig?
- Har elevene innflytelse på undervisning og læringsprosesser?
- Hvem har siste ord i en sak?
 - o Har elevene reell medbestemmelse?
- Hvilke muligheter har elevene for å endre beslutninger ledelsen har tatt?
 - o Kan du huske en sak der du og elevene har vært uenige? Hvordan endte saken?

Elevrådets funksjon og formål

- Hvilke forventninger har du til elevrådet?
- Hvilken funksjon og formål har elevrådet?
- Fungerer elevrådet bra? Hva er bra? Hva kunne vært bedre? utfordringer?
- Hva vil du si er et godt elevråd? Hva mener du er den viktigste oppgaven for elevrådet?
- Hvilke begrensninger finnes ved et elevråd slik du ser det?
 - o Opplever dere ofte at skolens økonomiske ressurser begrenser elevrådets arbeid?
 - o utfordringer?
- Er elevrådet viktig for skolens demokrati? Er det viktig at elevrådet styres etter demokratiske prinsipper?

Jeg tror dette var alt jeg ønsket å spørre om på forhånd. Er det noe du ønsker å legge til? Tusen takk for at du ville delta.

Vedlegg 4: NSD vurdering

7.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Elevråd: Utdannelse for demokratisk deltakelse

Referansenummer

265995

Registrert

13.08.2018 av Martine Harjo - martharj@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martine Harjo, martharj@student.uv.uio.no, tlf: 99159886

Prosjektperiode

15.08.2018 - 30.06.2019

Status

23.01.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

23.01.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.01.19

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.01.19. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

27.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!