

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 24

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:28
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	43
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5251189_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	606.815 KB
Opplastingstid	18.05.2016 20:15:01



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Navn: Julianne Granlund

Skole og demokrati

- skolen som demokratibygger

School and democracy

- the school as a developer of democracy

Dato: 18.05.2016

Totalt antall sider: 36



www.nord.no

FORORD

Denne oppgaven er mer enn bare en oppgave for meg. Gjennom denne oppgaven har jeg lært mye om emnet, samtidig som jeg har lært mye om meg selv. Oppgaven har hjulpet meg til å tenke over hvordan jeg ønsker å fremstå når jeg blir lærer, og jeg føler at jeg gjennom denne oppgaven har blitt mer bevisst på hvordan jeg som lærer kan imøtekomme noe av det som står i formålsparagrafen til Opplæringslova.

Oppgaven har gitt meg mye glede, men også mye frustrasjon. Jeg var klar over at demokrati var et stort tema før jeg tok fatt på oppgaven, men jeg var ikke klar over hvor stort det egentlig var. Jeg har derfor måttet ta mange valg gjennom prosessen om hva jeg skal prioritere og ikke. Det har vært en stor utfordring å begrense oppgaven såpass mye som jeg har gjort, og jeg håper at dette ikke har gått utover oppgavens sammenheng og helhet.

Jeg vil rette en stor takk til min veilederen, Eldar Taraldsen, som har hjulpet meg når jeg har stått fast og som har kommet med tips til hvordan jeg kan legge opp denne oppgaven. Han har vist et stort engasjement omkring min oppgave noe jeg setter utrolig stor pris på. Samtidig vil jeg også rette en takk til lærerne som tok seg tid til å stille opp på intervju i en hektisk lærerhverdag, og selvfølgelig vil jeg også rette en takk til elevene som stilte opp.

SAMMENDRAG

Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan man kan fremme demokrati gjennom opplæringen i skolen, og er forankret i Opplæringslovas § 1-1. Oppgaven tar også for seg flere krav i formålsparagrafen til Opplæringslova, blant annet det å møte elevene med tillit og respekt. I oppgaven har jeg sett det å møte elevene med tillit og respekt i sammenheng med det å fremme demokrati.

I oppgavens første del har jeg definert begrepet demokrati og skrevet om hvor man finner noe om dette i Opplæringslova og i læreplanen. Gjennom fenomenologisk hermeneutisk metode og gjennom fokusgruppeintervju har jeg funnet ut hva som er viktig når det gjelder å fremme demokrati gjennom opplæringen. Resultatene fra intervjuet er presentert i et eget kapittel og er drøftet sammen med teoriene subjektivering, jeg og du, intersubjektivitet og annen relevant teori i et eget drøftingskapittel. Intervjuet viser mange av mine for forståelser som blant annet handler om at demokratiet ikke blir tillagt så stor vekt i dagens skole. Lærerne pekte også på flere ting som gjør det vanskelig å fremme demokrati i dag, og at tiden de har til rådighet er et stort problem.

Jeg har ikke kommet frem til noen store sannheter gjennom denne oppgaven da det er flere måter å imøtekomme formålet om å fremme demokrati, og fordi jeg bare har fått et lite blikk inn i skolen. Likevel har jeg kommet frem til at for å fremme demokrati hos elevene er det viktig at skolen er en demokratisk organisasjon, det er viktig å la elevene få frihet og medbestemmelse og relasjonen til elevene er viktig. Men det viser seg at dette ikke er så lett da lærerne befinner seg i et spenningsfelt mellom hva de bør prioritere og ikke, og det viser seg at mye av dette bunner ut i styringen av norsk skole.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNGANG	Side 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	Side 1
1.2 Problemstilling og avgrensning	Side 2
1.3 Oppgavens oppbygging	Side 3
2.0 DEFINISJON DEMOKRATI	Side 3
3.0 DEMOKRATI I OPPLÆRINGSLOVA OG LÆREPLANEN	Side 4
4.0 METODE	Side 5
4.1 Fenomenologisk hermeneutisk metode	Side 5
4.2 Kvalitativt fokusgruppeintervju	Side 6
4.2.1 Utvalg	Side 7
4.2.2 Etiske betraktninger	Side 8
4.2.3 Validitet og reliabilitet	Side 8
4.2.4 Analyse	Side 9
5.0 TEORETISK PERSPEKTIV	Side 9
5.1 Subjektivisering	Side 9
5.2 Jeg og du	Side 10
5.3 Intersubjektivitet	Side 11
6.0 RESULTAT FRA INTERVJU	Side 11
6.1 Hvordan fremme demokrati hos elevene?	Side 12
6.2 Skolen som demokratisk organisasjon	Side 12
6.3 Relasjonen mellom lærer og elev	Side 13
6.4 Nasjonale prøver	Side 13
6.5 Hovedfunn	Side 14
7.0 DRØFTING	Side 14
7.1 Demokratisk – totalitært	Side 14
7.1.1 Hele skolens liv	Side 16
7.2 Frihet – kontroll	Side 16

7.2.1 Lærers makt over elevene	Side 17
7.2.2 Passive eller aktive elever	Side 17
7.2.3 Balansegangen mellom frihet og kontroll	Side 18
7.3 Tillit – mistillit	Side 20
7.3.1 Lærernes møte med elevene	Side 20
7.3.2 Elevene som subjekter eller objekter	Side 20
7.3.3 Skolens utvikling	Side 22
7.4 Respekt – manglende respekt	Side 23
7.4.1 Det intersubjektive møtet	Side 24
7.5 Lærernes spenningsfelt	Side 24
8.0 UTGANG	Side 25
9.0 LITTERATURLISTE	Side 27

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide lærere

Vedlegg 2: Intervjuguide elever

1.0 INNGANG

I Opplæringslovas formålsparagraf står skolens samfunnsmandat, og den forteller om skolens formål og hvilke overordnede målsettinger det norske samfunnet har for skolen. I formålsparagrafen står det blant annet at opplæringen skal fremme demokrati (Opplæringslova, 1998). Norge har demokrati som styringsform og demokrati er på bakgrunn av dette en av skolens viktigste oppgaver. Madsen og Biseth (2014) skriver at skolens mandat skal bidra til å øke elevenes demokratiske kompetanse, og den skal forberede elevene til deltakelse i et demokratisk samfunn. Dette forutsetter en undervisningspraksis som er basert på demokratiske prinsipper, noe som fører til respekt for og forståelse av forskjellighet og meningsbrytning mellom mennesker (ibid.). Likevel ser vi at skolen styres mer og mer gjennom en markedsstyrt tenkning, noe som gjør at sentrale ideer i Opplæringslova blir utfordret (Hestbek, 2014). Det vanskelige spørsmålet er derfor hvordan man kan arbeide i skolen for å oppfylle samfunnsmandatet som handler om å fremme demokrati.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har lyst til å skrive om temaet demokrati først og fremst fordi det er et viktig tema å arbeide med i skolen, noe man tydelig ser i blant annet Opplæringslova. I Opplæringslova (1998) står det også at elevene skal ha medansvar og at de har rett til medvirkning samtidig som det står at elevene skal møtes med tillit og respekt. For meg blir det vanskelig å fremme demokrati dersom elevene ikke blir møtt med dette og ikke får medansvar og medvirkning. Jeg opplever det som vanskelig å fremme demokrati i en hektisk lærerhverdag, samtidig som skolen stadig blir pålagt flere oppgaver. På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut hvordan jeg som framtidig lærer kan fremme demokrati hos elevene, noe som har gitt meg motivasjon for å skrive denne oppgaven.

Jeg tror at demokratibyggning blir vektlagt mindre i dag enn tidligere, og at dette kan ha noe med styringen av skolen å gjøre, og da særlig gjennom økende testing og kontroll. Jeg har lyst til å finne ut om dette stemmer gjennom denne oppgaven, og på den måten finne ut om min forforståelse er korrekt. Elevene tilbringer flere timer av dagen på skolen og det er klart at skolen må ha et dannelsesfokus, noe man også ser i blant annet Opplæringslova og den generelle delen av læreplanen. Der kan man tydelig se at skolen har et mye større formål enn å utvikle de kompetansene som blir testet på nasjonale prøver, selv om det ikke alltid virker slik. *“Et sterkt samfunnsmandat skal være styrende for den norske skolen. I stedet ser vi at kortsiktige resultater gjennom nasjonale prøver, et økende testsystem, og stadig flere rapporteringskrav har blitt mantra i den norske skolen.”* (Strickert, 2014, s. 12). Norske elever blir også testet internasjonalt gjennom PISA-prøver og lignende, og det har blitt viktig for Norge å komme godt ut i slike tester. Denne

utviklingen bekymrer meg, og jeg velger derfor å sette fokus på noe av det Opplæringslova og den generelle delen av læreplanen sier at elevene skal lære. Jeg håper gjennom denne oppgaven å kunne øke min (og andres) bevissthet omkring temaet demokrati, fordi det er viktig at demokratiet ikke blir glemt, og at vi ikke tar det for gitt. Demokrati er like aktuelt i dag som det var for flere hundre år siden.

(...) vi har tatt demokratiet for gitt; vi har tenkt og handlet som om våre forfedre hadde grunnlagt det én gang for alle. Vi har glemt at det må realiseres på nytt i hver generasjon, hvert år og hver dag, i de levende relasjoner mellom enkeltmennesker i alle sosiale former og institusjoner.

(Vaage, 2000, s. 260).

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen jeg har kommet frem til i forhold til hva jeg ønsker å skrive om er:

”På hvilken måte kan jeg som lærer gjennom opplæringen i skolen være med på å oppfylle formålet i Opplæringslova om å fremme demokrati? – med et kritisk blikk på deler av norsk utdanningspolitikk.”

Det å fremme demokrati hos elevene er et kjempestort område og innebefatter alt det som skjer i skolen, og alt det som læreren gjør i sitt daglige arbeid. På grunn av oppgavens begrensninger kan jeg derfor ikke skrive om alt dette i denne oppgaven. Jeg kommer til å ta for meg det jeg har funnet ut gjennom de kildene jeg har lest, det jeg har funnet ut gjennom intervjuene jeg har foretatt og det som står i Opplæringslova om demokrati. Fokuset i denne oppgaven blir derfor å se på skolen som demokratisk organisasjon, hvordan læreren møter elevene og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for demokratibyggning i skolen.

Jeg kommer ikke til å ta for meg hvordan læreren kan fremme demokrati gjennom ulike undervisningsopplegg, og jeg kommer heller til å ta for meg ulike metoder for å fremme demokrati, fordi å sverge til én bestemt metode kan komme til å redusere elevene til objekter (Røkenes & Hanssen, 2012). Bjørneboe (1962) skriver at det finnes så mange slags lærere, og så mange slags elever, og derfor vil det som er riktig av en lærer være uriktig av en annen. Videre vil det som er riktig for en elev eller en klasse være galt for en annen. Pedagogikk vil alltid dreie seg om en situasjon, og derfor finnes det ikke bare én pedagogikk, eller ett riktig forhold mellom lærer og elev. *”Noen oppskrift i pedagogikk kan aldri lages, selv om det ustanselig forsøkes.”* (Bjørneboe, 1962, s. 735).

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert i ulike deler og etter innledningen kommer det en definisjon på demokrati, før jeg tar for meg hvor man finner demokrati i Opplæringslova og læreplanen. Etter dette kommer et metodekapittel der jeg forklarer metoden min nærmere samtidig som jeg tar for meg hva jeg har gjort og hvorfor jeg har gjort det. Metoden min er todelt, og i metodekapittelet kommer jeg til å forklare sammenhengen mellom litteraturstudie og intervjustudie. Etter metodekapittelet går oppgaven over i et teorikapittel som danner deler av grunnlaget for drøftingen. I teorikapittelet har jeg fokusert på tre ulike teorier: Gert Biestas teori om subjektivering, Martin Bubers teori om jeg og du og teorien om intersubjektivitet. I kapittelet etterpå kommer presentasjonen av intervjuene i et resultatkapittel, hvor jeg tar for meg de viktigste funnene jeg gjorde gjennom analysearbeidet med intervjuene. Dernest kommer jeg til å ta for meg et drøftingskapittel hvor jeg kommer til å drøfte funn jeg har gjort i intervjuet, men også funn jeg har gjort gjennom den litteraturen jeg har lest. Drøftingen kommer jeg til å foreta meg i lys av relevant teori, og til slutt kommer jeg til å sammenfatte det jeg har funnet ut i et siste kapittel jeg har valgt å kalle for utgang.

2.0 DEFINISJON DEMOKRATI

Demokrati er ikke et entydig begrep, og har mange ulike definisjoner. Aktive medborgere kan forstå begrepet med ulikt innhold (Madsen & Biseth, 2014), noe som gjør det vanskelig å definere begrepet. De fleste forbinder demokrati med betydningen av ordet, demoskratos – folkestyre (Sundsdal & Øksnes, 2014a). Carl Cohen definerer demokrati som: *”Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem.”* (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Demokrati er et grunnleggende verdisyn som tar høyde for borgernes interesser og mulighet til å ta kontroll over sitt eget liv innenfor felles rammer, og for å få demokratiet til å fungere må man leve i forhold til dette verdisynet (ibid.). *”Demokrati er ikke ganske enkelt ei pille man får utdelt om morgenen, og om kvelden er en kurert. Det kan ikke bli tvunget på folk utenfra. Demokrati er en kultur som må vokse nedenfra i et samfunn og bli stimulert ovenfra.”* (Tønnesen & Tønnesen, 2007, s. 9).

I denne oppgaven kommer jeg til å se på demokrati mer som en livsform enn som en kort definisjon, og jeg kommer til å bruke John Deweys syn på demokrati videre i oppgaven. John Dewey er en av de mest innflytelsesrike tenkerne omkring demokrati og utdanning, og han bruker ikke begrepet demokrati om en bestemt forfatning eller styreform (Sundsdal & Øksnes, 2014a). Dewey ser på demokrati som en livsform som handler om interaksjon, kommunikasjon og en måte å være sammen på (ibid.). For Dewey handler demokratiet om en levemåte der man har troen på menneskers muligheter der man tror at mennesker er i stand til å lede sitt eget liv fritt fra andres herredømme.

Hans demokratioppfatning er nært knyttet til det å samarbeide med andre der alle samarbeider er potensielle konflikter (Sundsdal & Øksnes, 2014b). Dewey er av den formening at alle kan lære av demokratiske konflikter, og at de gir oss en mulighet til å uttrykke oss. Han har troen på at det å dele sin uenighet med andre kan bidra til å berike livserfaringen for begge parter, og at man på den måten kan skape felles grunn, og derfor kaller man denne forståelsen for en deliberativ demokratiforståelse (ibid.). Det handler om en livsform om relasjoner som bygger på likeverdighet, gjensidig respekt, tillit og mulighet for avklarende dialoger (Arneberg & Overland, 2001).

3.0 DEMOKRATI I OPPLÆRINGSLOVA OG LÆREPLANEN

Det er ingen tvil om at demokrati er en del av skolens samfunnsoppdrag, og det kan man tydelig se gjennom at det går igjen flere steder i styringsdokumentene som skal legges til grunn for den pedagogiske virksomheten i skolen. I Opplæringslovas (1998) § 1-1 finner man dette om demokrati: *”Opplæringa skal (...) fremje demokrati (...). Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk (...). Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (...). Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav (...).”*

Jeg mener at alt dette har med demokrati å gjøre. Demokratiske borgere tenker kritisk, og derfor er det viktig at elevene lærer seg dette. Samtidig er det vanskelig å fremme demokrati uten å gi elevene medansvar og medvirkning. Det at skolen skal møte elevene med tillit og respekt mener jeg handler om å fremme demokrati hos elevene, for hvordan kan man fremme demokrati hos elevene uten å møte dem med tillit og respekt? Siegel i Biseth (2014) mener at dersom demokratiet skal bli bærekraftig er det viktig å behandle alle elevene respektfullt. Videre hevder Østrem (2012) at samtaler som er preget av gjensidig respekt og likeverdighet, er en forutsetning for å skape et demokratisk samfunn. Det å møte elevene med tillit er også viktig, og Taraldsen (2015, s. 149) skriver: *”Tillit er demokratiets og det frie samfunns grunnpilar”.*

I Opplæringslovas (1998) § 11-2 står det også et eget kapittel om elevråd, der det blant annet står at det skal være elevråd for årstrinnene 5-7 og for årstrinnene 8-10 med representanter for elevene, og at det er et medlem av undervisningspersonalet ved skolen som skal ha oppgaven med å hjelpe elevrådet i arbeidet. Til slutt i paragrafen står det: *”Elevrådet skal fremje fellesinteressene til elevane på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane.”* (Opplæringslova, 1998, § 11-2).

Demokrati er hyppig nevnt i læreplanen, og i læreplanens generelle del (2011) som utdyper formålsparagrafen i Opplæringslova, står det at opplæringa må *”fremje demokrati, nasjonal identitet og internasjonalt medvit”* (Utdanningsdirektoratet, 2011). I prinsipp for opplæringa (2012) står det også mye om demokrati, og dette kapittelet i læreplanen sammenfatter og utdyper det som står i hele Opplæringslova. I prinsipp for opplæringa finner man blant annet et helt kapittel om elevmedvirkning. Der legges det vekt på at elevene må få delta i demokratiske prosesser slik at de kan utvikle *”demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i et mangfaldig samfunn.”* Det står at elevene skal utvikle kunnskap om demokratiske prinsipper og institusjoner, og at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. Videre står det at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrifter, og at medvirkningen vil variere med elevenes alder. I læringsplakaten som er en del av prinsipp for opplæringa står det: *”Skolen og lærebedrifta skal stimulere elevane (...) i det å utvikle (...) evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking”*. Videre står det også at: *”Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane (...) kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid.”* (Utdanningsdirektoratet, 2012). I tillegg står det om demokrati i læreplanene for fag, men det velger jeg ikke å gå innpå her, på grunn av oppgavens begrensninger.

4.0 METODE

Metode betyr et redskap som man benytter seg av for å få grepet på et bestemt felt man vil utforske (Nicolaisen, 2003). Metoden jeg har valgt for å finne svar på min problemstilling som omhandler å fremme demokrati hos elevene er fenomenologisk hermeneutisk metode, og den baserer seg i stor grad på del- og helhetsforståelse. Jeg har valgt den metoden for å kunne fordype meg i teori og filosofer for å finne ut noe om min problemstilling. Man kan si at metoden jeg har brukt er todelt, og jeg har fordypet meg i litteratur samtidig som jeg har intervjuet. Jeg valgte å intervju, fordi jeg ville ha et inntrykk fra skolen i min oppgave, og gjennom å intervju føler jeg at jeg kan komplettere annet innsamlet datamateriale. Dette vil si at jeg kommer til å bruke en god del litteratur videre i oppgaven. Metoden jeg har valgt passer bra for å finne ut noe om min problemstilling ettersom det er mange som har forsket på temaet før meg, og da er det tidsbesparende for meg å ta i bruk en del litteratur. Samtidig synes jeg at det er viktig å få et inntrykk fra skolen for å se om min forforståelse stemmer, og for å se om teorien og skolen sier det samme.

4.1 Fenomenologisk hermeneutisk metode

Grunnleggeren av fenomenologien regnes å være Edmund Husserl (Taraldsen, 2011). Uttrykket fenomenologi er satt sammen av de greske ordene *fainómenon* og *lógos*, som ofte blir oversatt til

læren om, og grovt sagt kan man si at fenomenologi betyr læren om fenomenene. Fenomenologien handler i stor grad om at subjektet som ser fenomenene bruker sine forkunnskaper når han/hun ser det som er synlig, og at forståelsen er mer tredimensjonal enn å bare trekke konklusjoner av den rene empiri (ibid.). Fenomenologien er derfor sentral i min oppgave fordi jeg har utforsket dette temaet gjennom mine øyne, gjennom meg som subjekt og gjennom mine forforståelser. *“Det finnes ingen objektiv verden, men kun en verden tolket gjennom oss som bevisste subjekter”* (ibid., s. 69). Man kan også si at intervjuet er en del av fenomenologien ettersom intervjuet er subjektivt, og det er mine subjektive oppfattelser av kvaliteten i intervjuet som kommer til syne i denne oppgaven.

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2009), og det er det jeg har tatt for meg gjennom å lese tekster, for så å forstå og fortolke dem. Den hermeneutiske tilnærmingen til oppgaven min handler i stor grad om at jeg har fordypet meg i teori, jeg har intervjuet, og jeg har fortolket og vurdert dette opp mot min problemstilling. Den hermeneutiske sirkelen er sentral i oppgaven min, da jeg stadig går fra del til helhet til del til helhet og så videre (ibid.). Gadammers hermeneutiske sirkel handler om at leseren har sine fordommer når han/hun tolker en tekst, disse fordommene blir revidert gjennom lesingen, og man tolker derfor med en utdypet forståelse før man begynner på nytt igjen. Dette gjelder også for min oppgave: Fordommene jeg har blir korrigert eller bekreftet gjennom lesingen og tolkningen, og jeg har stadig fått ny innsikt i helheten (ibid.). Denne metoden baserer seg på at man alltid er underveis ettersom man stadig får ny innsikt og utvider sin horisont (Taraldsen, 2011). Intervjuet passer også inn i hermeneutikken ettersom intervjuet er en del av helheten, og noe jeg har sett i sammenheng med teorien jeg har lest, og jeg har på den måten fått en større forståelse for helheten.

4.2 Kvalitativt fokusgruppeintervju

Intervju betyr en "utveksling av synspunkter" mellom to personer som snakker om et felles tema (Dalen, 2004). Det handler om å innhente informasjon i møte med andre personer, og jeg har valgt intervju for å få et inntrykk av skolen. Jeg har valgt å gjennomføre to kvalitative fokusgruppeintervju, kvalitative intervju for å kunne gå i dybden på temaet, og gruppeintervju for å kunne få frem mer enn enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger (Postholm & Jacobsen, 2011). Det ene intervjuet var med elever, og jeg valgte å intervju elever fordi jeg ønsket å få frem elevstemmer i min oppgave. Det andre intervjuet var med lærere. Intervjuene mine inneholdt relativt få spørsmål, og jeg gikk inn uten for mye forutinntatte holdninger for å kunne registrere det som skjedde. Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) beskriver det som om at forskeren *“går ut i feltet med et helt åpent sinn”*. Jeg valgte få og åpne spørsmål fordi jeg ville at informantene skulle fortelle mest mulig fritt om

temaet (Dalen, 2004), og jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg følte at det var behov. Intervjuene mine var derfor det man kan kalle for halvstrukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2011).

Å gjennomføre kvalitative fokusgruppeintervju har flere fordeler som jeg allerede har nevnt, men det har også noen ulemper. En av dem er at kvalitative intervjuer tar tid, og med den tiden vi har til rådighet kan jeg ikke intervjuer for mange, for da vil det bli for komplekst og uoversiktlig (Postholm & Jacobsen, 2011). Det å intervjuer grupper har også noen ulemper fordi noen enkeltpersoner kan komme til å dominere intervjuet og det kan bli heftige diskusjoner (ibid.). Det kan også være et følsomt tema å snakke om, noe man må tenke gjennom på forhånd. Jeg opplevde ikke at det var et følsomt tema som noe problem, men i begge intervjuene jeg foretok var det noen som dominerte mer enn andre. Likevel var ikke dette noe problem da oppfatningen jeg fikk var at alle fikk si det de ønsket, og de avbrøt ikke hverandre.

4.2.1 Utvalg

Et utvalg betyr at man velger noen, for man kan ikke velge alle (Postholm & Jacobsen, 2011). Lærerne og elevene jeg intervjuet er det man kan kalle informanter, og kjennetegnes av personer som vet mye om temaet (ibid.). Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervju, og jeg passet på at det ikke var for mange informanter i hvert intervju ettersom bearbeidingen kan bli en veldig tidkrevende prosess dersom man har for mange informanter (Dalen, 2004). Intervjuene ble foretatt på samme skole. Når det gjelder lærerintervjuet hadde jeg ikke så mye med utvalget å gjøre. Dette skyldes at jeg valgte fokusgruppeintervju, og det er vanskelig å finne flere lærere som kan stille opp til samme tid. Jeg tok derfor kontakt med en av mine tidligere praksislærere som hjalp meg med å finne lærere som hadde tid samtidig. Jeg endte opp med to lærere og en miljøarbeider som i tillegg var veileder for elevrådet. Selv om jeg ikke hadde noen innvirkning på utvalget, så var de lærere og hadde derfor noe å si om det jeg lurte på. En ulempe var kanskje at utvalget besto av bare damer, og jeg tror det kan ha styrket intervjuet å ha hatt med en eller flere menn slik at gruppen ikke ble så homogen.

Som sagt valgte jeg å intervjuer elever for å få frem elevstemmer i oppgaven. *"I intervjuene kommer elevenes egne meninger fram. Dette elevperspektivet kan dermed være et viktig bidrag i lærerens utviklingsarbeid. (...). Deres meningsuttalelser kan være med på å farge det subjektive blikket lærerforskeren på nytt møter handlingene med."* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 82). Jeg var mer strategisk i utvalget når det gjaldt elevene. Jeg valgte elever som jeg kjente til litt fra før, slik at det ble lettere å gjennomføre intervjuet ettersom elevene var trygge på meg fra før av. Jeg valgte tiendeklassinger fordi jeg ønsket å få frem mest mulig om temaet demokrati, og jeg tenkte at tiendeklassingene var mest modne og mest reflekterte, og på bakgrunn av dette hadde mest å si om

temaet. Jeg valgte fire elever, der to av dem var med i elevrådet, og to av dem ikke var med i elevrådet. Jeg valgte to jenter og to gutter som var fra to forskjellige klasser. Jeg ville at to av dem skulle være med i elevrådet for å høre hvordan de arbeidet med demokrati der, og for å se om det veilederen for elevrådet sa stemte overens med det elevene sa. Jeg synes det var viktig at ikke alle elevene var med i elevrådet ettersom fokuset også burde være på det som foregår i klasserommet.

4.2.2 Etiske betraktninger

Etikk er viktig når man jobber med innsamling av data, og blir en del av prosessen gjennom at man må behandle informasjon med forsiktighet, både under datainnsamlingen og når man skal presentere den for andre (Postholm & Jacobsen, 2011). Når man intervjuer elever er det en del ting man må ta høyde for. Elevene er ikke myndige og kan ikke bestemme over seg selv, og derfor måtte jeg få samtykke fra elevens foreldre før jeg foretok intervjuet. Dette sikret meg også at elevene deltok frivillig i intervjuet, noe som er viktig når man arbeider med barn. Dette trengte jeg ikke å ta høyde for når jeg intervjuet lærerne. Jeg opplyste om hvorfor jeg ville intervjuer deltakerne på forhånd slik at de visste formålet med intervjuene. Jeg opplyste om at de når som helst kunne trekke seg fra situasjonen, og at jeg i etterkant kom til å slette lydopptaket jeg foretok. Lærerne og elevene er gitt full anonymitet i oppgaven noe jeg informerte om før intervjuene startet.

Det kan være vanskelig å intervjuer elever på grunn av forskjell i maktforholdet mellom meg og elevene. Det var derfor viktig for meg å få elevene til å ikke assosiere meg som en lærer. Jeg ville ikke at elevene skulle tro at det bare var et riktig svar på spørsmålene jeg stilte, og jeg ønsket å få frem elevenes meninger. Derfor la jeg stor vekt på hvordan jeg formulerte meg. Jeg brukte formuleringer som: *"Hvordan opplever dere (...)?, Hva synes dere (...)? Hva mener dere om (...)?"*.

4.2.3 Validitet og reliabilitet

Det er umulig å tenke seg at det vi beskriver gjennom en undersøkelse er "sannheten" (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg har bare studert elementer og brokker av virkeligheten og kan derfor ikke generalisere det jeg har funnet ut, samtidig er den sosiale virkeligheten i en klasse eller på en skole stadig i utvikling og endring (ibid.). Tidligere i metodekapittelet har jeg skrevet åpent om hvordan jeg har gått fram når jeg har intervjuet, noe som gjør det mulig for andre å vurdere kvaliteten på arbeidet og på den måten kan arbeidet mitt oppleves som troverdig (ibid.).

Jeg mener oppgaven min har det som kalles indre validitet ettersom jeg intervjuet personer som vet noe om temaet, og fordi jeg har forsøkt å trekke linjer mellom teori og praksis (Postholm & Jacobsen, 2011). Men oppgaven min har derimot ikke ytre validitet fordi det handler om hvorvidt man kan

generalisere funn til en gruppe man ikke har utforsket (ibid.). Intervjuene ble foretatt på samme skole, noe som betyr at jeg bare har fått et inntrykk fra én skole, og derfor er ikke resultatene mine noe som trenger å gjelde flere skoler. Jeg har heller ikke intervjuet så mange personer på grunn av oppgavens begrensninger, og derfor kan jeg ikke generalisere funnene, men jeg kan anta at det kan være gjeldende flere steder. Likevel så samsvarte de to intervjuene mine bra med hverandre, og det til tross for at de lærerne jeg intervjuet ikke var lærerne til de elevene jeg intervjuet. Dette viser at det jeg har funnet ut i intervjuene virker å gjelde hele skolen, og ikke bare for eksempel i én klasse.

4.2.4 Analyse

Det første jeg gjorde i forbindelse med analysearbeidet var å skrive ned mine umiddelbare tanker rett etter jeg hadde gjennomført dem. Da fikk jeg skrevet ned det jeg tenkte med en gang, samtidig som det hjalp meg med å få i gang analyseprosessen. Deretter hørte jeg gjennom begge intervjuene en gang hver, samtidig som jeg skrev ned tanker omkring intervjuene, før jeg til slutt transkriberte dem for videre analyse. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene trakk jeg ut den viktigste informasjonen som jeg delte inn i kategorier jeg kunne få bruk for senere i oppgaven. Det er dette som kalles for deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2011). Fenomenologien står sentralt når jeg har analysert dataene, nettopp fordi man har en forforståelse, og fordi man er subjektiv når man tolker datamaterialet. Jeg tolket intervjuet gjennom mine øyne, noe som ligger i fenomenologiens natur. Det er mine fordommer mot virkeligheten, og noe jeg har trukket konklusjoner ut fra. Jeg har prøvd å være bevisst dette når jeg har fremstilt intervjuene i resultatkapittelet.

5.0 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapittelet kommer jeg til å ta for meg teori som vil være relevant for resten av oppgaven, samtidig som teorien er med på å avgrense den. Teorien vil bli spesielt relevant når jeg skal drøfte resultatene mine fra intervjuet sammen med annen relevant teori. I dette kapittelet kommer jeg først til å skrive om subjektivering, deretter om Martin Bubers teori om jeg og du, før jeg til slutt kommer til å ta for meg intersubjektivitet. Jeg har valgt disse teoriene da de er viktig for å kunne møte elevene med tillit og respekt, som igjen er viktig for å fremme demokrati hos elevene. I drøftingen kommer jeg til å bruke mer teori, der noe er med på å belyse funnene mine fra intervjuet, mens annen teori er med på å belyse andre forhold omkring min problemstilling.

5.1 Subjektivering

Det er ingen tvil om at det å behandle elevene som subjekter er særs viktig når det gjelder å fremme demokrati, det er det flere som peker på, og en av dem er Gert Biesta. Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk på Institutt for pedagogikk og samfunn ved Universitet i Luxembourg, og

han er spesielt interessert i spørsmål knyttet til demokrati og demokratisering. Biesta (2014) mener det er tre ting som er viktig når det gjelder demokrati. En av dem er kvalifisering, som vil si tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner. Det andre er sosialisering, som omhandler hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner, handle- og væremåter. Biesta skriver at enkelte mener at det er disse to dimensjonene utdanning bør dreie seg om, mens han selv mener at den tredje dimensjonen er den dimensjonen som utdanningen bør operere innen.

Den tredje dimensjonen dreier seg om det jeg kommer til å fokusere på, nemlig subjektivering. Biesta mener at subjektivering er svært viktig og på et vis både en essensiell og fundamental dimensjon ved utdanning. Subjektivering dreier seg om utdanningens interesse for subjektiviteten hos dem vi utdanner, det dreier seg om frigjøring og frihet, og om ansvaret som følger med dette (Biesta, 2014). Subjektivitet ikke er noe vi kan ha eller eie, men det er noe som kan realiseres i nye, åpne og uforutsigbare møter. Biesta mener at utdanning må tenkes på som en prosess som på en eller annen måte bidrar til dannelsen av subjektivitet hos elevene, og at det bare kan finne sted når man har mangfold til stede. Han er klar på at man må være bevisst på at utdanning ikke bare er knyttet til spørsmålet om subjektet, men hvis denne dimensjonen faller bort havner vi på et upedagogisk sted. Det er derfor viktig å finne balansen mellom disse tre dimensjonene (ibid.). I min oppgave vil jeg likevel fokusere mest på subjektivering ettersom jeg føler at det er den dimensjonen som er mest i faresonen for å falle vekk i norsk skole.

5.2 Jeg og du

Filosofen Martin Buber har drøftet forholdet mellom mennesker generelt ut fra to begreper: Jeg-Det og Jeg-Du (Buber, 1992). Han mente at vi må kunne forholde oss til andre mennesker som et subjekt, et *Du*, eller som et objekt, et *Det*, og at det er en gjensidighet mellom et *Jeg* og et *Det*: *"Behandler jeg den andre som et objekt, blir jeg samtidig det samme selv."* (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 50). Et møte der man møter den andre som et *Du* er annerledes, for da møtes man i en felles opplevelse, men Buber legger vekt på at man kan ikke tvinge en annen til en slik form for dialog, man kan bare legge til rette for den og være åpen for den når den oppstår (ibid.). Likevel er han klar på at et møte med en annen hele tiden vil veksle mellom Jeg-Det og Jeg-Du, for jeg-personen veksler mellom å innta en tilskuerperson og en medopplevende situasjon. Buber beskriver møtet med den andre som et vågestykke fordi man investerer i seg selv, samtidig som man taper noe av styringen og kontrollen over det som skjer (Buber, 1992). Når man møter en ukjent, oppstår det en spenning i møtet, noe som stiller oss overfor en etisk utfordring som krever at vi handler reflektert og ansvarlig. *"Det vil si at vi alltid bør møte den andre med tillit, respekt og åpenhet."* (Bergem, 2014, s. 28). Bergem mener

at lærer-elev-relasjonen er grunnlaget for all pedagogisk praksis, og at den gode lærer-elev-relasjonen betegnes som et jeg-du-forhold (ibid.).

5.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet handler om en form for aktivitet eller utveksling mellom subjekter (Taraldsen, 2011). Røkenes & Hanssen (2012) skriver at intersubjektivitet betyr å dele eller å gjøre felles psykologiske tilstander eller opplevelser, og at det er i dialog med andre at et intersubjektivt fellesskap kan oppstå. De skriver også at intersubjektivitet bør være dialogens mål (ibid.). I et intersubjektivt fellesskap kjennetegnes dialogen ved at begge partene både uttrykker seg og deltar eller er til stede i hverandres psykologiske tilstander. Det blir som om den andres indre tilstand blir vår egen ved at den blir tilgjengelig. Psykologiske tilstander blir ikke bare meddelt og delt, men de blir også delvis skapt i dialogen (ibid.). Videre beskriver Røkenes og Hanssen (2012) noe de kaller det intersubjektive møtet, som handler om et møte mellom to eller flere likeverdige mennesker, og som dreier seg om mer enn bare kommunikasjon og samtale. Det handler om vektlegging av det å utvikle en god relasjon til den andre og det å samhandle med vedkommende. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at dette preger ethvert møte og gjør det til noe unikt. Videre peker de på at intersubjektivitet innebærer at fagpersonen har et åpent og reflektert forhold til seg selv og sin egen måte å forstå det den andre uttrykker på.

Skjervheim (2000) beskriver intersubjektivitetsfenomenet som det å møte andre som subjekter som man deler en verden med, der verden er en felles forståelseshorisont. Intersubjektiviteten handler om å behandle hverandre som subjekter, slik at vi handler på en måte som gjør at vi forholder oss til andre i et subjekt/subjekt-forhold (Taraldsen, 2011). Når det gjelder det å komme i en såkalt intersubjektivitetsmodus, handler det om å komme "bak" ordene, og forstå hva den andre egentlig uttrykker med sine holdninger/handlinger. For å klare dette må læreren vise empati, kjærlighet og inneha gode kunnskaper (ibid.).

6.0 RESULTAT FRA INTERVJU

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere hovedfunnene fra fokusgruppeintervjuene mine. Ettersom lærernes og elevenes svar samstemte bra med hverandre, velger jeg å presentere funnene samlet. Jeg har valgt å dele resultatene inn i ulike kategorier, for at funnene skal bli presentert på en oversiktlig måte. En ting jeg synes er verdt å nevne før jeg presenterer mine funn, er at jeg måtte fortelle lærerne om hva som står om demokrati i Opplæringslova ettersom de ikke visste dette selv. De virket også overrasket over det jeg fortalte.

6.1 Hvordan fremme demokrati hos elevene?

Når jeg spurte lærerne om hva de legger i det å fremme demokrati hos elevene ble de veldig tankefulle, før de alle tre ble enige om at elevrådet var viktig for å fremme demokrati. Lærerne mente at elevrådet var der elevene kunne påvirke ting som skjer på skolen, og at det var til elevrådet elevene måtte gå hvis de var misfornøyde med noe. En av lærerne påpekte at det er i elevrådet elevene har mest demokrati, og at det er vanskelig å fremme demokrati i en klasseromssituasjon. Jeg stilte også et spørsmål om hva lærerne gjør i klasserommet for å fremme demokrati hos elevene, og svarene jeg fikk tyder på at de ikke jobber så alt for mye med dette på denne skolen. Det lærerne sa når det gjaldt dette var at hvis elevene hadde noen innvendinger på hvordan undervisningen ble gjennomført, så kunne de endre opplegget sitt dersom elevene hadde gode argumenter for å gjøre det på en annen måte. En av lærerne sa at hun brukte å spille ballen over til elevene når det var hyggedager og lignende, og at elevene kunne få bestemme hva de ville gjøre på slike dager, men at de ikke var så interesserte i å komme med noe. Lærerne prøvde å gi elevene medvirkning, men det ble tydelig gjennom intervjuet at det var læreren som bestemte til syvende og sist, noe elevene også bekreftet.

Det første jeg spurte elevene om var hva de legger i begrepet demokrati, og da fortalte de at det handlet om frihet, om like mye makt til hele folket, og at medbestemmelse var det samme som demokrati. Jeg spurte også elevene en del om deres medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen, og det kom frem at de ikke fikk bestemme så mye. De kunne få bestemme hvilken dag de skulle ha en prøve på, og av og til kunne de få være med på å vurdere seg selv. Når det kom til hvilket fag elevene opplevde som mest demokratisk, ble kroppsøvningsfaget trukket frem, for der kunne de en sjelden gang få lov til å bestemme hva de skulle holde på med. I de andre fagene fikk ikke elevene lov til å bestemme veldig mye, og i samfunnsfag, det faget de fleste forbinder med demokrati, lærte de bare om temaet. Elevene var likevel av den oppfatning at de ikke kunne ha fått bestemt så mye mer på skolen, selv om de fikk bestemme lite i utgangspunktet. Dette kan tyde på at elevene ikke er klar over hvor mye medbestemmelse og medvirkning de egentlig har krav på i skolehverdagen.

6.2 Skolen som demokratisk organisasjon

Gjennomgående i begge intervjuene ble det tydelig at lærerne og ikke minst rektor bruker mye makt og kontroll overfor elevene. Jeg spurte elevene om de opplevde skolen som demokratisk, og elevene svarte at de fikk lov til å si sine meninger, men at det hjalp lite da det stoppet opp hos lærerne og da særlig hos rektor. Jeg spurte også lærerne om de opplevde skolen som demokratisk, og de svarte at den egentlig ikke var det. En av lærerne syntes at de fikk bestemme mindre i dag enn tidligere, og at

de fungerer litt som funksjonærer i dagens skole. Likevel syntes de ikke det var så rart at lærerne har mindre medbestemmelse i dag enn tidligere: *”Ja, også er det jo all slags mulige kartleggingskrav og dokumentasjon og alt som må være på plass for at det skal fungere, så da må jo de som er ansvarlige bestemme mer.”* Videre sa de: *”(...) vi får pålegg ovenfra til å gjøre det og det, og da må vi jo gjøre det, vi kan jo ikke la det være frivillig.”*

Lærerne jeg intervjuet var veldig opptatt av å ha kontrollen når det gjaldt undervisningen, og en av dem fortalte at i dag har man en generasjon som er glad i å diskutere og som ikke godtar alt. Hun pekte på at før ble man fortalt en ting og så ferdig med det, mens elevene i dag gjerne vil ha et ord med i laget. Hun syntes at dette var på både godt og vondt, og at man måtte godta at slik har det blitt, men det virket ikke som om hun likte utviklingen. En av lærerne var tydelig på at det var vanskelig å la elevene få for mye medbestemmelse, fordi det ofte tar for lang tid og at det derfor ikke lar seg gjøre. En annen ting som gjør at det er vanskelig å fremme demokrati hos elevene er at lærerne føler at de må være en autoritet i klasserommet og at alle elevene ikke kan få viljen sin. En av dem pekte på at man som lærer kanskje må bestemme mer enn det som er sunt noen ganger, og at man må være en autoritet for å få respekt, og at dette hemmer demokratiet. Dette tyder på at det er vanskelig å finne en balanse mellom det å ha kontroll som lærer og det å gi elevene frihet.

6.3 Relasjonen mellom lærer og elev

Lærerne jeg intervjuet var opptatt av å se hele eleven samtidig som de var opptatt av å ha gode relasjoner til elevene sine, og pekte på at dette er noe av det viktigste de gjør som lærere. Lærerne syntes også det var viktig at elevene trivdes på skolen. *”Altså hvis du ikke trives og er trygg, så lærer du heller ikke. Så vi må ha det sosiale, trivselen og tryggheten på plass før de kan lære noe.”* Videre pekte lærerne på at tiden er et problem ettersom det er vanvittig mye som skal gjøres, og da spesielt når det kommer til dokumentasjon. Lærerne mente at det tok bort mye av den tiden de kunne ha brukt på relasjonsbygging og det å få snakke mer med enkelteleven. Likevel var intervjuet preget av at lærerne ønsket gode relasjoner til eleven sine fordi da kunne de lære, og det virket som om lærerne hadde et syn på at kunnskap er noe man fyller opp elevene sine med. Det kom også frem i intervjuet at lærerne kjente elevene best, og det virket nesten som om lærerne kjente elevene bedre enn elevene kjente seg selv.

6.4 Nasjonale prøver

Under intervjuet kom jeg inn på temaet nasjonale prøver i forbindelse med testing og kontroll av elevene. Lærerne hadde en god del negativt å si om prøvene, men var likevel enige i at det var en kartlegging og at de måtte kartlegge elevene for å finne ut hvor de står. *”Så vi er nødt til å teste dem*

og følge med, for hvis ikke, hvordan skal vi hjelpe dem fremover hvis vi ikke vet hva de sliter med.” I forbindelse med kartleggingen var lærerne opptatt av å finne ut hva elevene ikke kunne, og det var ikke så mye fokus på hva elevene mestret. Videre fortalte lærerne at de følte et ansvar for at elevene hadde forbedret seg fra åttende til niende trinn når det gjaldt resultatet på prøvene, men de likte ikke at resultatene ble offentliggjort, og særlig dersom det en gang i fremtiden skulle bli fritt skolevalg. De var også klare på at resultatene endrer seg fra år til år, alt etter hvilke elever man har i klassen, samtidig som de var klare på at statistikk lyver. Lærerne uttrykte en bekymring omkring utviklingen der noen lærere fikk prestasjonslønn for resultatene de oppnådde, og de var redde for at dette skulle være noe som kommer til å gjelde hele landet fremover.

6.5 Hovedfunn

Lærerne mente at elevrådet var viktig når det gjaldt det å fremme demokrati, samtidig som elevene skulle føle at det var deres skolehverdag. De var også opptatt av at elevene skulle ha litt medvirkning, men gjennom elevintervjuet kom det frem at det elevene fikk bestemme var så å si ubetydelige ting. Det virket også som om lærerne hadde den oppfatningen at kunnskap er noe som overføres til elevene, og at fag ikke skal være morsomt. Videre syntes lærerne det var viktig å kartlegge, først og fremst for å finne mangler hos elevene. Lærerne syntes at relasjonsbyggingen var noe av det viktigste de arbeidet med, men at de hadde for lite tid til dette. Både lærerne og elevene fortalte at skolen ikke var så veldig demokratisk, og intervjuet viste at det var en mistillit mellom lærere og elever, noe som igjen fører til manglende respekt. Jeg fikk også et inntrykk av at lærerne kontrollerte veldig mye.

7.0 DRØFTING

I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte resultatene mine opp mot relevant teori. Gjennom intervjuet kom det frem ting som er bra for demokratiet, og noe som ikke er like bra. Jeg har på bakgrunn av dette satt opp motsetninger der den ene siden fremmer demokrati og der den andre siden ikke fremmer demokrati. Ettersom motsetningene er sammensatt og komplisert, har jeg i tillegg underkapitler under disse. Jeg synes det er viktig å fremheve at det er mer enn det som kommer frem i drøftingen som fremmer demokrati, men på grunn av oppgavens begrensninger har jeg valgt å fokusere på hovedfunnene i intervjuet, samtidig som jeg har supplert med annen relevant teori som kan belyse min problemstilling.

7.1 Demokratisk – totalitært

Demokrati er noe som skal gjennomsyre all aktivitet i skolen, noe man tydelig ser i styringsdokumentene som gjelder norsk skole (Madsen & Biseth, 2014). I styringsdokumentene ser man også at demokrati ikke er noe som skal komme i tillegg til annen aktivitet i skolen, men noe som

skal være implementert i skolehverdagen (ibid.). Skal man lykkes i å fremme demokrati hos elevene må demokratiet på skolen inneholde demokrati som styringsform, som samfunnsform og som levesett (Biseth, 2014), der demokratiet som levesett er i tråd med John Deweys syn på demokrati. I intervjuene jeg har foretatt meg virker det ikke som om dette er tilfelle. Verken elevene eller lærerne opplevde skolen som demokratisk, og elevene hadde lite medbestemmelse både i undervisningen og i andre sammenhenger, og når de fikk bestemme noe, var det av liten betydning. All aktivitet på skolen var derfor ikke preget av demokrati, og det kan nesten se ut som om skolen jeg undersøkte er mer totalitær enn demokratisk.

Hannah Arendt knytter totalitarismen *”til en utvikling som eliminerer en felles verden hvor mennesket kan tre frem i sin egenart, og som erstatter den med et massesamfunn hvor det enkelte individ er overflødig.”* (Øvereng, 2003, s. 108). Dette er selvfølgelig ytterpunktet, men dersom utviklingen fortsetter i retning av det totalitære kan det bli slik. I et totalitært regime lever mennesket i en verdensløs naturtilstand uten rettigheter, uten moral og uten individualitet, og hvis man skal påstå at totalitarismen har ett mål, må det være å eliminere enhver form for individuell frihet (ibid.). Dersom elevene mister sin frihet og uforutsigbarhet, blir det vanskelig å tre frem som individuelle individer, noe som fører til at det blir vanskelig å skape kritiske elever med god demokratisk kompetanse. Med andre ord kan skolen bli en totalitær organisasjon uten å være klar over det dersom lærerne kontrollerer veldig mye og innskrenker elevenes frihet. Det finnes flere eksempler på at skolen er på vei mot en totalitærretning, og et kjent eksempel er de to lærerne ved Haukerød barneskole i Sandefjord som ble pålagt å benytte et avkryssingsskjema som vurderte elevene på en tredelt skala i 70 ulike punkter innenfor ulike fag (Taraldsen, 2015). Lærerne mente at dette var karaktersetning, og ville ikke gjennomføre dette da de mente at det skapte dårlig motivasjon og stagnasjon hos de elevene som skåret dårlig. Det at de ikke ville gjennomføre dette ble karakterisert som ordrenekt, og det medførte en trussel om oppsigelse. Denne hendelsen viser at styring og systematikk av den pedagogiske fratar lærere å bruke sitt pedagogiske skjønn og sin etiske dømmekraft (ibid.), noe som kan være svært uheldig.

Det at kommunene pålegger og beordrer lærere til å gjennomføre testing og karaktersetning av elever, gjør at lærerne blir fratatt sin autonomitet til å vurdere tiltakene opp mot den yrkesetikken de selv besitter. Dette fører til at lærerne blir mer som funksjonærer i dagens skole (Taraldsen, 2015). Bestemmelsene blir tatt over hodet på både lærere og elever, og mange av bestemmelsene objektiverer elevene. Zygmund Baumann hevder at denne objektiveringen av mennesker er totalitetens innmarsj i det moderne samfunn. Samtidig blir elevene i Norge omtalt som investeringer, ressurser og som en del av nasjonalformuen, og dette er å behandle elever som middel for å oppnå

noe annet, når de heller burde være et mål i seg selv. (ibid.). Målet i dagens samfunn ser ut til å være økonomisk vekst, og utdanning blir sett på som en vare det er verdt å investere i, og Isaksen (2011) mener det eksisterer en overdreven tro på at dette målet kan nås gjennom skole og utdanning. Pedagogikken har blitt mer og mer ytrestyrt, noe som fører til at dialogen og det intersubjektive møtet i klasserommet har blitt sterkt redusert (Taraldsen, 2015). Dette samsvarer ikke med formålene i Opplæringslova, og dersom denne utviklingen fortsetter blir det vanskelig å fremme demokrati hos elevene.

7.1.1 Hele skolens liv

I skolen utvikles det grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring som tas for gitt, og som deles av organisasjonens medlemmer. Dette kalles for skolens organisasjonskultur, og kan for eksempel være grunnleggende antakelser knyttet til skole, opplæring og læring som bygger på verdier, normer og kunnskaper fra erfaringer og teori som er nedfelt i skolens tradisjoner og som tas for gitt (Arneberg & Overland, 2013). De verdiene som vektlegges på den enkelte skole vil påvirke lærere og elevers atferd, og hvis skolen lykkes med å få mange til å dele de samme verdiene vil de framstå som normer for hva som er riktig og galt (ibid.). Slike verdier kan for eksempel være å møte elevene med tillit og respekt (Drugli, 2012), eller det å jobbe med å fremme demokrati. Ledelsen ved den enkelte skole har et ansvar for å fremme en kultur som bidrar til at disse verdiene blir delt av alle lærerne (ibid.). Under intervjuet ble det tydelig at det ikke snakkes om demokrati på skolen, og en av grunnene til dette kan være at skolen tar demokratiet for gitt. Jeg synes det virker som om skolekulturen har stivnet litt når det gjelder det å fremme demokrati gjennom opplæringen i skolen.

Biseth (2014) skriver om noen skoler som tar demokratiet for gitt fordi vi lever i et demokratisk samfunn og som derfor tror at demokratiet kommer av seg selv. Dette kan føre til at tilfeldigheter får råde til tross for at det står i Opplæringslova at opplæringen skal fremme demokrati, og et slikt oppdrag skal og kan ikke preges av tilfeldigheter (ibid.). Man kan anta at det er dette som har skjedd på skolen jeg undersøkte, selv om det også kan være andre grunner. Lærerne var klare på at elevrådet var viktigst når det gjaldt demokratibyggingen, og de var ikke bevisste på at alt de gjør i skolen fremmer demokrati. Det virket ikke som om de var bevisste på at man også må fremme demokrati i fagene, og på bakgrunn av dette hadde de ikke demokrati implementert i skolen som en livsform, i tråd med Deweys syn på demokrati.

7.2 Frihet – kontroll

Elevene assosierte demokrati med frihet samtidig som de mente at det handlet om like mye makt til folket. Elevenes oppfatning samsvarer bra med Lønstad (2008) sine meninger. Han mener blant

annet at demokrati handler om individuell frihet som verdi, uten å innskrenke andres frihet. Dette vil si at elevene må få litt frihet for å kunne bli demokratiske borgere, selv om dette ikke er like enkelt å gjennomføre i skolen.

7.2.1 Lærernes makt over elevene

Det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, og læreren er gitt makt på grunn av sin stilling. *“Læreren har et samfunnsmandat som innebærer makt over eleven og dermed et asymmetrisk forhold til eleven.”* (Bueie & Burner, 2014, s. 83). Det er derfor viktig at man som lærer vurderer hvordan den makten og myndigheten som læreren er betrodd, kan brukes til det beste for elevene (Bergem, 2014). Bergem mener at makt kan brukes på to måter: den kan brukes til å holde den annen part nede eller å reise den annen part opp. Med andre ord betyr det at læreren enten kan bruke sin makt til å undertrykke elevene eller fristille dem (ibid.). Det er derfor viktig at læreren forvalter makten på en fornuftig måte – en demokratisk måte, noe som forutsetter et godt samspill mellom lærer og elev (Bueie & Burner, 2014). I dag er det slik at alt elevene gjør og sier i klasserommet blir vurdert, både bevisst og ubevisst (ibid.). Samtidig er vurdering viktig for elevene, og derfor kan det være hensiktsmessig å gi elevene medvirkning når det gjelder vurdering. Solhaug og Børhaug (2012) framhever at medvirkning er viktigst i saker som har betydning for elevene, og elevene i intervjuet fortalte at de noen ganger fikk være med på å vurdere seg selv, noe som kan være med på å fremme demokrati gjennom opplæringen.

Bergem (2014) skriver at alle som er tildelt makt og myndighet kan være fristet til å misbruke den, og dette er noe som kan skje både bevisst og ubevisst. Det er derfor viktig at lærerne er klar over at de har en makt over elevene, og at de utnytter den på riktig måte. Det er viktig at læreren ikke tilbyr valg og frihet som ikke gjelder når det kommer til stykket, og det er viktig at læreren ikke overprøver dette valget. Like viktig er det at elevene får erfare konsekvensene av sine valg (Foros, 2006). Læreren må være klar på når det dreier seg om valg og når det dreier seg om forpliktelse, når det trengs veiledning og når det er tid for kontroll. Men ofte er det ikke snakk om enten-eller, det er oftest snakk om både-og (ibid.). I intervjuet kom det frem at elevene fikk komme med sine meninger, men at det som oftest ikke hjalp, da læreren allerede hadde bestemt seg. Lærerne var også klare på at det var de som bestemte til syvende og sist, og dette samsvarer ikke med det Foros skriver om hvordan makten bør brukes.

7.2.2 Passive eller aktive elever

Dersom lærerne kontrollerer mye, slik det virker som de gjør på skolen jeg intervjuet, kan det føre til at elevene blir passive. Jeg tror dette kan handle om hvilke elever læreren ønsker. En av lærerne i

intervjuet pekte på at elevene i dag tilhører en generasjon som er aktive og diskuterer mye, samtidig som de er mer kritiske, noe som var på både godt og vondt. Det virket ikke som om hun likte dette så godt, da de var vanskeligere å kontrollere i dag enn tidligere. *"Før var det jo slik at folk ble fortalt en ting, og ferdig med det."* I intervjuet kom det også frem at elevene ikke kom med noe når de først fikk anledning til å bestemme, noe som kan bety at elevene har utviklet seg til å bli passive. Likevel kan det være en annen grunn til dette, fordi det kan være at elevene ikke så meningen med det de skulle bestemme av den enkle grunn at de ville bestemme noe av større betydning enn hva de skulle gjøre på hyggedagene. Imsen (2009) skriver at det ofte er to menneskesyn som konkurrerer mot hverandre, det passive individ og det aktive individ. *"Den "aktive" varianten betrakter mennesket som selvstendig, ansvarlig, nysgjerrig, vitebegjærlig, meningssøkende, godt av natur og arbeidsvillig. Den "passive" varianten ser på mennesket som arbeidssky, uselvstendig, avhengig av belønning for å gjøre noe, og liker å bli ledet."* (Imsen, 2009, s. 145). Det er viktig å påpeke at noen elever er aktive av natur, mens andre er late og passive, og at dette kan variere til ulike tidspunkter.

Det er uheldig for demokratibyggingen dersom elevene utvikler seg til å bli passive på bakgrunn av at de blir kontrollert mye, for det blir vanskelig å fremme demokrati hos alle elevene dersom bare noen få er aktive. Arneberg & Overland (2001) mener at ytringsfrihet er en grunnpilar i et demokratisk samfunn, og at det derfor må være en del av fundamentet i en demokratisk skole. Det er viktig for elevene å få medbestemmelse i skolen, og det er viktig å gi dem frihet og ikke styre og kontrollere hele tiden. *"Mennesker som opplever seg styrt av andre mennesker eller ytre forhold, har lettere for å gi opp og utvikle somatiske og psykiske plager."* (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 16).

7.2.3 Balansegang mellom frihet og kontroll

Det virker som om lærerne i intervjuet brukte mye kontroll og makt over elevene sine, og den ene læreren mente at det var problematisk å la elevene få bestemme fordi man som lærer må være en autoritet i klasserommet. Dette samsvarer med det Biseth (2014) skriver om hva lærerne tenker om makt: *"Makt ser ut til å bli forstått som et nullsumspill, slik at hvis skolens lærere deler dette med elever og foreldre, gir lærerne fra seg egen makt, og det underminerer deres rolle"* (ibid., s. 34). Men dette trenger ikke å være tilfelle, man kan godt la elevene få litt frihet uten å miste autoritet som lærer. Lærerne pekte også på at de måtte ta en del kontroll på grunn av tidsklemmen, og det er det nok vanskeligere å gjøre noe med, for deres erfaring var at dersom elevene fikk bestemme en del så tok det mye lengre tid. Bergem (2014) skriver at det er knapphet på tid og ressurser som ofte er de rammefaktorene som begrenser lærernes valgfrihet.

Foucault mener at frihet ikke finnes, og at det alltid vil være makt til stede som undertrykker noen meninger og som driver fram andre måter å tenke og snakke på (Imsen, 2009). Men det er problematisk å utøve makt, og Hannah Arendt hevder blant annet at mennesket kan bli et passivt objekt for manipulasjon og administrasjon når friheten blir redusert (Øverenget, 2003). Noen ganger kan det virke som om utdanning inneholder bare to alternativer: å gi etter for barnets ønske eller å underkaste barnet samfunnets ønsker, altså total frihet eller total kontroll (Biesta, 2014). Men på den andre siden hevder Løgstrup (1993) at frihet kan komme av andres maktutøvelse. Derfor er det viktig at læreren er bevisst de muligheter og farer som er knyttet til den posisjonen læreren har i forhold til elevene. Læreren må hele tiden spørre seg selv hvordan han/hun kan og bør bruke sin posisjon til å hjelpe elevene å realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter (ibid.).

Bergem (2014) skriver at ettersom det er en skjev maktfordeling innebygd i lærer-elev-relasjonen, så kan elevene oppfatte åpenheten og frivilligheten illusorisk. Og på bakgrunn av dette kan mange elever ha opplevd at det likevel er læreren som styrer og bestemmer når det kommer til stykket. Dette er den oppfatningen elevene har på den skolen jeg undersøkte. På den andre siden er det viktig å være klar over at selv om læreren bruker sin formelle styringsrett, trenger det ikke å komme i konflikt med ønsker om å øke elevenes rett til medbestemmelse. For læreren handler det om å bruke makten sin på en klok måte, slik at det medvirker til å gi elevene retten sin til medbestemmelse (ibid.). Foros (2006) skriver at frihet og krav er en vanskelig kombinasjon, og at det å gi elevene frihet innebærer en risiko, for når elevene blir gitt frihet, kommer også det at elevene kan finne på å misbruke friheten. Elevene kan komme til å gi blaffen i forpliktelser, normer og grenser, og da kommer kravet om tilstramming, kontroll og sanksjoner. Dette vil med andre ord si at når elevene får større frihet, så trengs det mer kontroll, og når man først begynner å dyrke friheten, er det vanskelig å gjenvinne kontrollen (ibid.).

Det å gi elevene frihet er viktig for demokratibyggingen, og det å gi elevene frihet handler om å gi dem medvirkning. Det er viktig å huske på at å gi elevene medvirkning ikke er det samme som å la elevene få bestemme alt, det å gi elevene medvirkning handler om å la elevene ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (Meld. St. 030 (2003-2004) s. 55). Men som vist er det vanskelig å finne denne balansegangen mellom frihet og kontroll, og derfor er det viktig at lærerne er bevisste sin makt og bruker den på riktig måte. *" (...) en lærer kan på den ene siden ikke fullt ut påta seg ekspertrollen som profesjonell, da blir ikke elevene autonome slik målet for opplæringen er (...). Men han kan heller ikke gi elevene en fullstendig autonomi, for da vil man vanskelig kunne holde seg til læreplanene."* (Torjussen, 2011, s. 156).

7.3 Tillit – mistillit

Tillit handler om at vi er avhengig av å ha et forhold til de vi lever sammen med (Bergem, 2014). "Vi kan ikke vokse og utvikle oss med mindre vi kan stole på, og ha tillit til, dem vi er satt til å leve sammen med." (ibid., s. 100). Tillit handler om at vi utleverer oss til andre for deretter å håpe på en positiv reaksjon. Når vi åpent og ærlig utleverer oss til andre, forventer vi at den andre vil svare oss og møte vår tiltale på en tilsvarende måte (ibid.). Skjervheim (2002) peker på at tillit handler om man regner *med* andre eller om man *regner* med andre, der det første tilfelle handler om tillit til andre, mens det andre tilfelle handler om sin egen regne-evne og sin egen kunnskap. Skjervheim mener at disse to væremåtene stenger hverandre ute til en viss grad. Jeg har argumentert tidligere for at demokratibygging handler om tillit. Samtidig vil et tillitsforhold gir rom for forskjellighet og annerledshet (Drugli, 2012), noe som er sentralt i demokratiet (Vaage, 2000).

7.3.1 Lærernes møte med elevene

Hvordan man som lærer møter elevene vil påvirke demokratibyggingen hos dem. Lærerne i intervjuet uttrykte at det å ha gode relasjoner til elevene sine var viktig, og at det var viktig å se hele eleven. De sa ikke noe konkret om hvordan de møtte elevene sine for å fremme demokrati hos dem, men det å ha gode relasjoner til elevene handler om å møte dem med blant annet tillit (Drugli, 2012). Det å møte elevene med tillit handler om å møte dem gjennom et jeg-du forhold (Taraldsen, 2015), og her er derfor teorien til Martin Buber om *jeg og du* relevant. Det å møte elevene med et jeg-du-forhold er derfor viktig for å oppfylle Opplæringslovas krav om å møte elevene med tillit (ibid.). Dette innebærer at man favner om hele mennesket, og at relasjonen innebærer en gjensidighet som er basert på en aksept av den andres annerledshet. Man vil med andre ord stå ansikt til ansikt med det som er annerledes, i et jeg-du-forhold (Buber, 1992). Hvis man som lærer møter elevene med et jeg-det-forhold kan det føre til mistillit mellom lærer og elev. Som lærer må man passe seg for et jeg-det-forhold, for i slike forhold kan eleven lett bli et objekt som kan manipuleres. Likevel synes jeg det er viktig å fremheve at man som menneske lever mesteparten av sitt liv i en jeg-det-forbindelse, men problemet oppstår når det-verdenen blir den verdenen man lever i (ibid.).

7.3.2 Elevene som subjekter eller objekter

Det å møte elevene med tillit handler om å møte elevene som subjekter, der relasjonen preges av et subjekt/subjekt-forhold (Taraldsen, 2015). Selv om lærerne var opptatt av å ha gode relasjoner til elevene sine, virker det ikke som om elevene blir møtt med så mye tillit, da lærerne ikke var åpne for å godta elevenes forslag. Det virker også som om lærerne tror at kunnskap er noe man kan fylle opp elevene med, og at testing er nødvendig for å finne ut hva elevene ikke mestrer. På bakgrunn av dette kan det virke som om lærerne ser på elevene litt som objekter, som de kan forme slik de

ønsker. Det virket også som om lærerne kjente elevene bedre enn elevene kjente seg selv, og at det var lærerne som visste hva elevene trengte. Dette kan tyde på at man ser på elevene utenfra og setter merkelapper på dem og på den måten behandler dem som objekter (Røkenes & Hanssen, 2012). Her kan man vende blikket mot Biestas teori om subjektivering.

Det er problematisk å behandle elevene som objekter, fordi da vil lærerne også bli objekter (Røkenes & Hanssen, 2012), og det blir en slags dobbelobjektivering, som igjen fører til en mistillit mellom lærere og elever. Likevel er det viktig å være klar over at all objektivering ikke er av det onde, og at det noen ganger er nødvendig, men på den andre siden må man være klar over at å objektivere andre er et angrep på hans/hennes frihet (Torjussen, 2011). Det er viktig å behandle elevene som subjekter for å kunne fremme demokrati, og da er det viktig at man møtes i noe felles tredje (Skjervheim, 2002). Skjervheim beskriver dette som at to subjekter møtes i en treleddet relasjon mellom den andre, meg og saksforholdet, og hvor saksforholdet deles med hverandre (ibid.). Østrem (2012) skriver at å fremme et barns subjektivitet og medborgerskap betyr at de tilkjennes en posisjon som deltaker i et fellesskap, og dette fordi de betyr noe. Elevenes perspektiver, erfaringshorisont og stemme skal utgjøre en forskjell. Elevene må få lov til å delta i kraft av seg selv og de må få mulighet til å erfare mangfold og motsetninger, konflikt og forsoning for å kunne bli demokratiske borgere (ibid.), og nettopp dette må skolen legge til rette for.

Ordene subjekt og objekt kan forklares ut fra Aristoteles begrep poiesis og praxis. I en relasjon som oppstår i en situasjon der man ønsker å gjøre noe med en gjenstand ut fra et ønske om å skape noe av den eller omforme den, kan betraktes ut fra begrepet poiesis, mens begrepet praxis henspiller til den relasjonen som oppstår når det er mennesker på begge sider i en relasjon (Bergem, 2014). Praxis kan derfor forstås som en samhandling som vektlegger egenverdien i at mennesker samhandler der ingen av partene blir betraktet som et råmateriale som skal omformes. I praxis har ikke samhandlingen som mål at den ene parten skal lage eller skape noe av den andre parten i relasjonen. Dette kan imidlertid lett skje, og særlig i en lærer-elev-relasjon der styrkeforholdet er preget av asymmetri. Det er dette Skjervheim kaller for det instrumentelle mistak, der læreren begår en instrumentell feil ved å opptre som produsent eller tilvirker (ibid.). Ut fra det inntrykket jeg fikk under intervjuet kan det nesten virke som om det er mer poiesis enn praxis i skolen i dag. Taraldsen (2015) skriver også at skolens praksis er på vei til å bevege seg innenfor objektivismens landskap, og dette til tross for at skolens formål og mandat ligger innenfor subjektivismen.

Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil.

Føresetnaden for teknikken er eit subjekt/objekt-forhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet. I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt/subjekt-forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analog med den måten teknikaren formar sitt materiale på.

(Skjervheim, 2002, s. 106).

7.3.3 Skolens utvikling

Den økende testingen og kontrollen av elevene er problematisk når det gjelder å møte elevene med tillit. *“Testing og kontroll representerer en mistillit til om elevene og lærerne er gode nok, og i tillegg representerer dette en objektivisering av elevene da de blir gjort til produksjonsbrikker i det økonomiske spill.”* (Taraldsen, 2015, s. 111). Skolen har hatt en retningsendring de senere år som peker mot objektivismen, og som derfor bryter med sentrale krav i formålsparagrafen til Opplæringslova (ibid.). Norge innførte målstyring som et virkemiddel på begynnelsen av 1990-tallet, en styringsform som innebærer at staten formulerer målene for skolen, der det er opp til den enkelte skole å avgjøre hvordan de skal gå frem for å nå målene. Staten skal også vurdere om målene er nådd (Imsen, 2009). I senere år har staten innført elementer fra New Public Management som verktøy for evaluering og kontroll av resultatene. Det er en næringslivsinspirert styringsfilosofi som benytter seg av målstyring, desentralisering, ansvarliggjøring på skolenivå og kontroll av måloppnåelse, sammen med markedstenkning der konkurranse mellom skoler og frie brukervalg står sentralt (ibid.).

Nasjonale prøver er noe som har kommet inn i skolen med målstyringen. Med disse prøvene har vi fått konkurranse mellom skoler gjennom offentliggjøring av resultater, og i noen kommuner har man åpnet for valgfrihet. Enkelte steder er lærerens og rektors lønn avhengig av resultatet på nasjonale prøver (Imsen, 2009). Dette kan føre til at læreplanen blir innsnevret på bakgrunn av at man vektlegger nasjonale prøver som styrende. *“Teaching to the test”* har blitt mer vanlig, og ikke minst det at man trikser med systemet (Haugen, 2014). Forskning viser at det er problematisk å trekke konklusjoner om læreres effektivitet på bakgrunn av resultater på nasjonale prøver, og på tross av dette blir det likevel gjort i Norge. Med andre ord får lærerne skylden (Haugen, 2014).

I intervjuet kom det frem at lærerne hadde en del negativt å si om de nasjonale prøvene, og spesielt det at resultatet ble offentliggjort. Lærerne syntes at offentliggjøringen av resultatene var problematisk dersom det skulle bli fritt skolevalg en gang i fremtiden, fordi resultatene forandret seg fra år til år ut ifra hvilken elevgruppe man hadde, og derfor var ikke resultatet bare avhengig av læreren. Samtidig var lærerne klare på at statistikk lyver, og at det ikke ble informert noe om hvor

mange elever som var fritatt for de nasjonale prøvene, og at resultatet på bakgrunn av dette ble fremstilt på feil måte. På den andre siden mente lærerne at de hadde et behov for å kartlegge elevene, fordi det var viktig for lærerne å vite hvor elevene sto slik at de kunne gi dem best mulig tilpasset opplæring. Med andre ord er derfor testingen av elevene todelt og det største problemet er nok ikke testingen i seg selv, men hvordan resultatene blir brukt. Haugen (2014) skriver at det er problematisk å offentliggjøre resultatene på nasjonale prøver, for uansett hvordan skolene presterer vil halvparten ligge under gjennomsnittet, og det blir derfor en konkurranse hvor det ikke er mulig å være fornøyd med resultatene (ibid.). Dessuten vil rangering av resultat ikke si noe om hva som er "ønsket" eller "riktig" nivå, og det trenger derfor ikke å si noe om kvaliteten på undervisningen på de enkelte skolene (Taraldsen, 2015).

Når denne styringen blir gyldig for utdanning vil lærerarbeidet bli redusert til tekniske og instrumentelle spørsmål, og en ansvarliggjøring av læreren i forhold til det elevene presterer. (Hestbek, 2014). Lærerne i intervjuet fortalte at de følte et visst ansvar i at elevene hadde forbedret seg fra åttende trinn til niende trinn når det gjaldt resultatet på nasjonale prøver, selv om det kunne være mange grunner til at noen elever ikke viste noen forbedring. Målstyringen fører til at lærernes profesjonelle frihet til å legge opp undervisningen ut fra sin kompetanse, erfaring og kjennskap til elevene forsvinner. På en måte kan man si at lærerne blir plassert i en funksjonærrolle der de ikke trenger å bekymre seg for læreplanmessige overveielser ettersom staten har tenkt for dem (ibid.) Dette kom også frem i intervjuet gjennom at lærerne får bestemme mindre i dag, og på en måte bare må innordne seg det som blir bestemt. Hestbek (2014) hevder at verken elever eller lærere er tjent med denne nye utdanningsideologien. *"For det første vil elevene i liten grad ha innflytelse eller medvirkning i en skole som på forhånd definerer detaljerte sluttresultater og samtidig betrakter læreren som ansvarlig for elevenes prestasjoner."* (ibid., s. 53). Man kan jo spørre seg hvordan man kan oppnå kravene i Opplæringslova med dette som utgangspunkt.

7.4 Respekt – manglende respekt

Det å vise respekt handler om å forholde seg til andre som personer som kan ta ansvar for seg selv, og som har krav på å eie sine følelser og tanker (Aamodt, 2014). Det handler om å se på hverandre som likeverdige individer, og å respektere andres holdninger og meninger (ibid.). Elevene fikk så å si ikke gjennomslag for noe av det de ønsket, uansett om det var i elevrådet eller i undervisningsfag, og dette er ikke å respektere andres holdninger og meninger, og derfor heller ikke å respektere elevene. Det finnes mange slags elever, forskjellige elever, og derfor vil det som er riktig å gjøre av en lærer være galt for en annen (Bjørneboe, 1962). Det å møte elevene med respekt vil kunne variere fra lærer til lærer. Det viktige er å like elevene, å være glade i dem, uansett hvordan elevene er.

Bjørneboe (1962, s. 744) skriver: *“All blidhet og vennlighet og humor og strenghet som en lærer må utfolde i sitt arbeide, må komme av at han liker seg blant sine elever, fordi han oppriktig og naturlig er glad i dem.”* Bjørneboe peker på at kjærligheten til elevene må være ekte fordi elevene har instinkter som gjennomskuer læreren dersom dette ikke er tilfelle. Det virket som om lærerne i intervjuet likte elevene sine og de var opptatt av å ha god relasjon til dem, men de pekte på at tiden var knapp og at de hadde lite tid til å snakke med enkelteleven. Dette kan være med på å hindre lærerne i å bygge gode relasjoner til elevene sine, og dermed kan det gå utover demokratibyggingen.

7.4.1 Det intersubjektive møtet

Som sagt tidligere så handler respekt om å se på hverandre som likeverdige individer, noe intersubjektivitet handler om. Videre handler intersubjektivitet om å se på hverandre som subjekter, og for å klare dette må man møte elevene med respekt. Her er både teorien om intersubjektivitet og subjektivering relevant. For å fremme demokrati hos elevene må man møte elevene med respekt, og for å få til dette er det viktig at læreren handler på en intersubjektiv måte. I dag er det vanskelig for lærere å handle i en modus av intersubjektivitet, da lærerne blir behandlet som funksjonærer i skolen (Taraldsen, 2011). Lærerne blir også pålagt å utføre ting som fører til at elevene blir behandlet som objekter. For å handle intersubjektivt må både lærerne og elevene bli behandlet som subjekter, og som likeverdige individer. Dagens behandling av lærere og elever kan føre til at tilliten mellom aktørene i skolen forvitrer, og dette går utover det intersubjektive møtet. Derfor må tilliten til lærerne gjenopprettes, slik at lærerne kan begynne å handle intersubjektivt og slik at elevene kan bli behandlet som subjekter (ibid.). Intersubjektiviteten er nøkkelen til å kunne komme i en posisjon slik at kravene i Opplæringslova om å møte elevene med tillit og respekt kan oppfylles (Taraldsen, 2015).

7.5 Lærernes spenningsfelt

Lærerne har mye de skal rekke over i dag og det kan være slik som den ene læreren i intervjuet pekte på, at lærerne er litt som funksjonærer i dagens skole. De pekte på at de fikk mye pålegg ovenfra, og at det er mye kartleggingskrav og dokumentasjon i dag, samtidig som de har dårlig tid. Rektor er også pålagt mye, for han/hun skal både ivareta og balansere hensynet til personalet, administrasjonen og pedagogikken, og befinner seg daglig i et spenningsfelt over hva han/hun skal prioritere (Lillejord, 2011). Det at lærerne og ledelsen ved en skole er under et dilemma hver dag om hva de skal prioritere og ikke, kan være hemmende for demokratibyggingen hos elevene. I intervjuet kom det frem at det var ledelsen som har ansvar for at det skolen blir pålagt blir gjort, og at det på bakgrunn av dette ikke var så rart at ledelsen bestemte mer i dag enn tidligere.

Opplæringslova viser skolens samfunnsmandat i tillegg til at det står noe om dette i ulike deler av læreplanen som vist tidligere i oppgaven. Det er med andre ord dette som skal være grunnlaget for hva lærerne skal arbeide med i skolen. Men i dag styres skolen mer og mer som et marked, og som et resultat av dette har redskapsfagene blitt plassert i skolens sentrum (Bergem, 2014).

Utdanningspolitikken har hatt som mål de senere år å sikre høy kunnskapsproduksjon, der vekten har vært lagt på målbare kunnskaper. Dette har skapt en ubalanse i skoleregnskapet fordi elever og foreldre møter en skolehverdag som ikke gjenspeiler de mål og verdier som ifølge læreplanen og Opplæringslova skal ligge til grunn for skolens virksomhet, noe som stiller lærerne overfor et dilemma. Lærerne opplever stadig oftere at det er de målbare og synlige resultatene som teller, og at det holdningsskapende arbeidet de også er ansvarlige for blir nedprioritert (ibid.).

Som lærer er det derfor viktig å være bevisst det politiske spillet skolen er innvevd i, og hvilke posisjoner skolen tross alt er pålagt å manøvrere etter (Imsen, 2009). Dersom man som lærer ikke er bevisst dette kan han/hun bli en kasteball mellom ulike interesser. Læreren skal gjennomføre oppdragelsesprosjektet som staten har bestemt, samtidig som elevene skal imøtekommes på sine premisser. I tillegg kan foreldrene ha sine meninger om hvordan ting bør gjennomføres. Læreren står med andre ord mitt i et spenningsfelt av kulturelle, økonomiske og politiske motsetninger, hvor ulike, men sterke samfunnsinteresser er på ferde (ibid.). *"For det første blir skolen ikke lenger styrt av demokratiske krefter, men av det frie markedet. Og det er ikke demokratisk."* (Imsen, 2009, s. 424). Henry Giroux har foreslått en vei ut av dette, og det er nemlig å oppdra samfunnsborgere som er selvstendige, velinformerte og kritiske. Da kan skolen bære den tunge byrden å være motkultur mot de mektige samfunnskraftene (ibid.). Demokratiske borgere er nettopp det: selvstendige, velinformerte og kritiske, og derfor mener jeg at skolens samfunnsmandat om å fremme demokrati hos elevene må tas på alvor.

(...) likesom demokratiet for å kunne leve må bevege seg framover, kan heller ikke skolen i et demokratisk samfunn stå stille eller slå seg til ro med hva som allerede er oppnådd, men må være beredt til å legge om studiene, undervisningsmetodene, administrasjonen og forholdet mellom lærere og elever i overensstemmelse med de nye betingelsene.

(Dewey, 1948, s. 37)

8.0 UTGANG

Problemstillingen i oppgaven spør etter hvordan jeg som lærer kan oppfylle formålet i Opplæringslova om å fremme demokrati. Gjennom empiri ved fokusgruppeintervjuer sammenholdt med teori fra annen empiri og filosofisk teori, og egen bearbeidelse av dette ved justering og påfyll

av eget ståsted har jeg prøvd å finne svar på dette. Det er mye som handler om det å fremme demokrati gjennom opplæringen, men jeg valgte å fokusere på det jeg fant ut gjennom intervjuet og den litteraturen jeg valgte meg. I intervjuet kom det frem at elevrådet var det viktigste når det gjaldt å fremme demokrati, men som man kan se så innebærer det mye mer. For å kunne fremme demokrati gjennom opplæringen er det viktig at skolen fungerer demokratisk som organisasjon, lærerne må finne balansegangen mellom frihet og kontroll, og det er viktig å møte elevene med tillit og respekt. Dette innebærer blant annet å behandle elevene som subjekter, å møte elevene gjennom et jeg-du forhold, og ikke minst handle i en modus av intersubjektivitet. Med andre ord er relasjonen til elevene viktig for å kunne fremme demokrati gjennom opplæringen. Det virker som om det er vanskelig å skape gode relasjoner til elevene i dag, ettersom lærerne får mindre og mindre tid de kan bruke på å snakke med enkelteleven. Samtidig befinner lærerne seg i et spenningsfelt av kulturelle, økonomiske og politiske motsetninger, noe som gjør det vanskelig for lærerne å prioritere hva de skal vektlegge. Gjennom intervjuene virker det litt som om demokratiet ikke blir tatt på alvor i dagens skole, og det kan virke som om man tar demokratiet for gitt.

Det er vanskelig å trekke noen konklusjoner i denne oppgaven ettersom den er basert på en kvalitativ metode. Det er i tillegg viktig å påpeke at det jeg presenterer er min forståelse av demokratisk arbeid og at det ikke er en "allmenn" forståelse. Gjennom intervjuene og den litteraturen jeg har lest kan det virke som om skolen er på vei i en mer totalitær retning, noe som må ses i lys av rektors og læreres spenningsfelt og den tiden lærerne har til rådighet. For at skolen skal jobbe mot den totalitære retningen må skolen være gjennomsyret av demokrati, og det er viktig å oppdra elevene til å bli samfunnsborgere som er selvstendige, velinformerte og kritiske. Dersom jeg skulle forsket mer på dette temaet hadde det vært interessant og sett mer på hvordan man som skole kan være en motkultur til de mektige samfunnskraftene og funnet ut enda mer om skolens utvikling mot det totalitære. Det finnes ikke bare én måte å fremme demokrati på og dette er et stor tema, og derfor er det vanskelig å finne de store sannhetene om hvordan dette skal eller kan gjøres. Likevel er det viktig å ikke ta demokratiet for gitt og huske på at det må realiseres i hver eneste generasjon for at det skal leve videre. Demokratiet er like aktuelt i dag som for flere hundre år siden, og for å belyse dette velger jeg å avslutte slik jeg begynte:

(...) vi har tatt demokratiet for gitt; vi har tenkt og handlet som om våre forfedre hadde grunnlagt det én gang for alle. Vi har glemt at det må realiseres på nytt i hver generasjon, hvert år og hver dag, i de levende relasjoner mellom enkeltmennesker i alle sosiale former og institusjoner.

(Vaage, 2000, s. 260).

9.0 LITTERATURLISTE

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Revidert utgave. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS – forlaget.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati?* I Madsen, J. & Biseth, H. (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 25-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1962). *Læreren og eleven*. I Gabrielsen, T (red.), *Veien til fremtiden. Grunnskolen bind 1*. (s. 732-744). Oslo: Norske Oppslagsverk AS.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Forlag As.
- Bueie, A. & Burner, T. (2014). *Demokratisk vurdering i skolen*. I Madsen, J. & Biseth, H. (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 83-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1948). *Demokrati och uppfostran*. Stockholm: Natur och kultur.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Forlag As.
- Haugen, C. R. (2014). *Resultatstyring – en motor for markedsretting og økende ulikhet?* . I Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.), *Politikk pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 70-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hestbek, T. A. (2014). *Fra demokratisk danning til markedstilpassning av utdanning?* I Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.), *Politikk pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, V. (2011). *Evidensbasert praksis og dannelse. Pedagogisk praksis – i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse*. I Steinsholt, K & Dobson, S. (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 279-293). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lillejord, S. (2011). *Kunsten å være rektor*. I Møller, J & Ottesen, E. (red), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284 – 301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Solidaritet og kærlighed og andre essays*. (2. utg.). København: Gyldendal.
- Lønstad, H. D. (2008). *Elevmedvirkning og demokrati. En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex AS.
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). *Om demokratisk praksis i skolen*. I Madsen, J. & Biseth, H. (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=&ch=5>
- Nicolaisen, R. F. (2003). *Å være underveis. Introduksjon til Heideggers filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). (2015, 1. august). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (opplæringslova)*. Hentet 29. februar 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Strickert, L. (15.08.2014). På høy tid å svinge partipisken i skolepolitikken! *Avisa Sør-Trøndelag*, s. 12.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2014a). *Nymoralisme i norsk pedagogikk*. I Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.), *Politikk pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2014b). *Disiplinert demokrati*. I Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.), *Politikk pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 250-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Taraldsen, E. (2011). *Homo libero. En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Taraldsen, E. (2015). *Etisk pedagogikk – på leting etter etisk pedagogisk praksis*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

- Torjussen, L. P. S. (2011). *Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes` pedagogiske dannelsesfilosofi*. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tønnesen, R. Th. & Tønnesen, M. (2007). *Demokratisk dannelse. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 29. februar 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?depth=0&read=1#a5>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 29. februar 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?depth=0>
- Vaage, S. (red.). (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øverenget, E. (2003). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE LÆRERE

- Presenter deg selv, fortell formålet med intervjuet og hvilket tema du skriver om.
- Opplys om anonymitet, taushetsplikt, retten til å trekke seg og sletting av opptak.

INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Hvor mange år har dere arbeidet som lærere?
2. Hvor mange år har dere arbeidet på denne skolen?
3. Hvilket trinn underviser dere på?
4. Hvilke fag underviser dere hovedsakelig i?

SPØRSMÅL OMKRING TEMAET

1. I Opplæringslova står det at skolen skal fremme demokrati hos elevene. Hva legger dere i det?
2. Hva gjør du/dere for å fremme demokrati hos elevene? (Dra inn medansvar, medvirkning og medbestemmelse).
3. Hva med elevrådet? Arbeides det noe med demokrati i elevrådet?
4. Skolen blir pålagt stadig flere oppgaver, og dere som lærer må dokumentere nesten alt. Føler dere at dette går ut over Opplæringslovas formål? (Dra også inn nasjonale prøver)
5. Synes dere at dere er ansvarlige overfor elevenes prestasjoner? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. På hvilken måte synes dere at skolen fungerer demokratisk?
7. Har dere noe dere vil si til slutt?

VEDLEGG 2

INTERVJUGUIDE ELEVER

- Presenter deg selv, fortell formålet med intervjuet og hvilket tema du skriver om.
- Opplys om anonymitet, taushetsplikt, retten til å trekke seg og sletting av opptak.

INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Hvilken klasse går dere i?
2. Hvor gamle er dere?
3. Hvordan trives dere på skolen?

SPØRSMÅL OMKRING TEMAET

1. Hva tenker dere om begrepet demokrati? Enn hvis jeg sier medbestemmelse?
2. Opplever dere at skolen er demokratisk?
3. Opplever dere at klasserommet er demokratisk?
4. Hva med elevrådet? Er det noe spesielt fokus på demokrati der?
5. Hva med fagene? Synes dere det er mer vekt på demokrati i noen av dem?
6. Synes dere demokrati er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hva synes dere om nasjonale prøver?
8. Har dere noe dere vil si til slutt?

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5251189_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	2265.785 KB
Opplastingstid	18.05.2016 20:17:15



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Julianne Granlund

Norsk tittel: Skole og demokrati – skolen som demokratibygger

Engelsk tittel: School and democracy – the school as a developer of democracy

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Emnekode og navn: GLU360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 18.05.2016

Julianne Granlund
underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

