



Bachelorgradsoppgave

Demokratisk praksis i skolen

Hvordan legger man som lærer til rette for å oppfylle opplæringslovens formål om å fremme demokrati i skolen?

Democratic practices in schools

How can a teacher to facilitate the aim in the Education Act to promote democracy in schools?

Nina Elisabeth Iversen

GLD 360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag – 2015
Antall sider totalt (inkl. denne): 25



HINT

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1. INNLEDNING	4
1.2 Problemstilling	4
2. TEORI	5
2.0.1 Definisjonsproblemer	5
2.1 Demokrati i opplæringslov og læreplan	6
2.1.1 Læreplanen	6
2.1.2 Opplæringsloven	7
2.2 Pedagogisk teori om demokrati	9
2.2.1 Reformpedagogikken	9
2.2.2 John Dewey	10
2.2.3 George H. Mead	11
2.2.4 Gert Biesta	11
3. METODE	12
3.0.1 Hva er metode?	12
3.0.2 Kvalitativ forskningstilnærming	12
3.1 Intervju	13
3.1.1 Utvalg	14
3.1.2 Analyse	14
3.2 Hermeneutikk	15
3.3 Etske betraktninger	15
3.3.1 Barn som intervjuobjekter	15
3.3.2 Forforståelse	16
3.3.3 Validitet og reliabilitet	16
4. RESULTAT	17
4.1 Intervju med Astrid	17
4.2 Fokusgruppeintervju med elevene til Astrid	19
5. DRØFTING	20
6. TIL SLUTT	22
LITTERATUR	24

Forord

Når jeg endelig har fått levert denne bacheloroppgaven min nå, er det ikke bare den som endelig er ferdigstilt. Som en del av det aller første kullet som startet på HINT's GLD-program, Grunnskolelærer desentralisert, er jeg nå ferdig med mine 240 studiepoeng, og kan endelig kalle meg adjunkt. Det har startet nye kull hvert år etter at vi, «prøvekaninene», startet dette studieløpet i 2011. Å ha muligheten til å kunne ta en høyskoleutdanning samtidig som man bor i distriktet, og kanskje har barn, jobb og andre forpliktelser, er ikke noen selvfølge. Men når vi vet at det finnes prognoser på at det kan bli en mangel på 23 000 lærere allerede i 2020, er jeg sikker på at dette er en studieform som er kommet for å bli. Det har vært fire intense og arbeidsomme år, men også utrolig givende, både faglig sett, og ikke minst med tanke på hvor mange hyggelige medstudenter og forelesere jeg har truffet.

Jeg føler at jeg har lært utrolig mye både mens jeg har skrevet på denne oppgaven. Hovedutfordringen har vært å greie å begrense seg med tanke på hva som skulle være med, for jeg fant etter hvert ut at det var *masse* forskjellig stoff å finne om demokrati i skolen, ut fra hvilken innfallsvinkel man ønsker å ha. Og innfallsvinkelen *min* har iallfall endret seg mange ganger. Jeg håper bare at jeg har greid å begrense meg såpass at jeg har fått til en noenlunde sammenhengende oppgave, nå som jeg endelig har fått gjort den ferdig.

I forbindelse med denne oppgaven vil jeg takke veilederen min, Eldar Taraldsen, for verdifulle innspill og svar på spørsmål på mail og telefon i tide og utide. Sånn blir det når man er i hvert sitt fylke.

Uten «Astrid» og elevene som velvillig stilte opp til intervju, hadde ikke denne oppgaven blitt som den er.

Jeg vil også takke Lena *kjempemye*, for at hun har kommet med iskald øl på ettermiddagene når sola har skint, og jeg har sittet med digre stabler av bøker og artikler, og trodd at jeg ikke har hatt tid til å ta meg fri. For det er jo akkurat det jeg har trengt! ☺

Og aller mest: Takk til Vilde og Sander, som mer eller mindre har gått for lut og kaldt vann mens jeg har holdt på med hele studiet (iallfall føler jeg det selv), og ikke klaget en eneste gang. På godt norsk er det er ikke noe annet å si enn: ♥♥♥

1.0 Innledning

«A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience»

(John Dewey)

Ideen til å skrive bacheloroppgaven min om demokrati i skolen, fikk jeg i fjor, da jeg studerte tredjeåret på lærerutdanningen, samtidig som jeg jobbet deltid som lærer i en liten grunnskole. 2014 var som kjent 200-årsjubileumet for Grunnloven i Norge, og det ble også på skolen jeg jobbet markert med et stort prosjekt om fremveksten av den demokratiske staten Norge.

Vi satte blant annet fokus på at det i Opplæringsloven står at *Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*

Det er altså nedfelt i Opplæringsloven at ett av hovedformålene med opplæringen i den norske skolen er å *fremme demokrati*. Dette var noe jeg bet meg merke i, og siden jeg akkurat da studerte samfunnsfag, der demokratiopplæring er et av emnene, begynte jeg å stille meg selv en masse spørsmål om hva demokratiopplæringen i den norske skolen egentlig består av.

Er demokratiopplæring begrenset til sånne tidsbegrensede prosjekter som vi hadde i forbindelse med 17. mai 2014, er det konkret kunnskap om ting som parlamentarisme og valg, eller er det å utvikle demokratiske holdninger hos elevene? Fungerer elevrådet etter intensjonen? Hva sier egentlig lovverket om den medvirkningen elever og foreldre skal ha i skolen? Hva vil det egentlig si å *fremme demokrati*, som det står i opplæringsloven at vi skal gjøre?

Dette var noen av spørsmålene jeg stilte meg forut for at jeg bestemte meg for å skrive denne oppgaven, for jo flere spørsmål jeg stilte meg, jo mer ønsket jeg å finne ut om dette. Hovedgrunnen var at jeg rett og slett ikke visste hva det ville si å *fremme demokrati*, og da selvsagt heller ikke hvordan jeg selv, som lærer, skulle kunne gjøre dette. Dette ønsket jeg å finne ut.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg har valgt til oppgaven min er

Hvordan legger man som lærer til rette for å oppfylle opplæringslovens formål om å fremme demokrati i skolen?

For å kunne finne svar på dette, måtte jeg først og fremst forstå hva demokrati er. I teoridelen min, bakgrunnsstoffet, skal jeg først gjøre rede for hva som kan forstås med begrepet demokrati. Jeg skal se litt på hva som står om demokrati i Opplæringsloven og læreplanen, og litt hva nyere forskning om emnet sier. En viktig del av bakgrunnsstoffet er også hva de ledende pedagogene, hvis teorier i stor grad har vært med på å forme den norske skolen i dag, sier om demokrati. En del av fokuset i oppgaven min blir imidlertid også å analysere hvordan praksisen til læreren i en mellomtrinnsklasse i en sentralskole i en distriktskommune i Midt-Norge kan kobles opp mot dette.

2.0 Teori

Dette kapitlet består av oppgavens teorigrunnlag, og jeg skal her gjøre rede for det jeg anser som sentralt bakgrunnsmateriale for oppgaven min. Herunder kommer en redegjørelse for ulike forståelser av begrepene *demokrati* og *praksis*, hva opplæringsloven og den gjeldende læreplanen sier om demokrati, og begrepet demokrati sett i lys av pedagogisk teori.

2.0.1 Definisjonsproblemer

Det finnes mange ulike definisjoner på demokrati. Den mest kjente og brukte forståelsen er folkestyre, siden ordet er satt sammen av de greske ordene *demos*, som betyr folk, og *kratein*, som betyr styre. Dette er en styreform hvor flertallet har avgjørende innflytelse, men mindretallets interesser også blir tatt hensyn til.

Biseth (2014, s. 27) sier det er en utfordring å forstå et begrep som demokrati, fordi virkeligheten det beskriver er en foranderlig størrelse. Teoriene rundt demokrati har endret seg mye i historiens løp, og de er flettet sammen med temaer som politisk deltakelse, politisk representasjon, hvordan balansere sosial og politisk makt og konflikt. Likhetstrekk i mange teorier er imidlertid at demokrati er en måte å styre et samfunn på, hvor alle borgere er garantert like rettigheter (Ibid.).

Også Solhaug og Børhaug (2012, s.29-30) peker på at vi må være bevisst på at det er ulike forståelser av begrepet, og at dette kan skape problemer i en undervisningssammenheng. De trekker imidlertid frem Carl Cohens definisjon fra 1971 som fleksibel, i den forstand at den kan brukes om ulike former for fellesskap som er underlagt krav om demokratisk praksis, eller som selv pålegger seg slike. Den lyder som følger:

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.

I denne definisjonen gjelder først og fremst *samfunn* som i stater, men den kan også passe like godt for andre forvaltningsnivåer, organisasjoner eller andre fellesskap (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Dermed velger jeg å tolke det dithen at definisjonen også kan overføres til skolen, og at den dermed kan være den mest relevante definisjonen av begrepet for denne studien.

Hos den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey står også begrepet demokrati sentralt. Hos Dewey er ikke demokrati primært en politisk styreform, men en dypere livsholdning hos den enkelte. Gjennom å leve i fellesskap hvor enhver må ta hensyn til de andre, lærer elevene noe om gjensidighet og respekt som grunnlag for demokratisk liv. (Imsen, 2009, s. 82). Hos Løvlie (2013, s. 253) er Deweys demokrati referert til med denne definisjonen: *Demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en form for samliv, en felles kommunisert erfaring.*

Det kan være en stor utfordring at ulike forståelser av begrepet kan gi forskjellige konsekvenser når det gjelder skolens og lærernes undervisning i demokrati og medborgerskap (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 26; Biseth, 2014, s. 27). Også norske myndigheter har generelt en todelt oppfatning om skoledemokrati og innflytelse. Det skilles klart mellom innflytelse over egen opplæring, som et overordnet prinsipp for undervisningen i skolen, og deltakelse i beslutningsorganer og andre formelle deler av skolens styring (Dahl, 2014, s. 66). Jeg kommer også tilbake til dette senere i teorikapitlet mitt.

Tittelen på oppgaven min er «Demokratisk praksis i skolen», og da bør det også være med en definisjon på ordet *praksis*. Hos Store Norske Leksikon finner vi denne definisjonen på ordet praksis: *Praksis, handling, virkeliggjørelse av en hensikt. I dagligtale betyr praksis en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv.* I tillegg står det også at Karl Marx' tanke er at *teori og praksis forutsetter hverandre og utformer hverandre gjensidig* (Svendsen, 2009). Man kan derfor gå ut fra at teori og praksis er to sider av samme sak, og at man bruker forståelsen man har av det ene, for å forstå og kunne gjøre seg nytte av det andre.

2.1 Demokrati i læreplanen og opplæringsloven

2.1.1 Demokrati i læreplanen

Demokratiforståelse er integrert i læreplanverket både i generell del, prinsipper for opplæring og i læreplaner for fag. I læreplaner for fag er temaer knyttet til menneskerettigheter og

demokratiforståelse for det meste forankret i kompetansemål, men også i beskrivelsen av formål for faget.

De fleste fagene i grunnskolen har innhold, enten i formålet eller i kompetansemål, knyttet til menneskerettigheter og/eller demokrati. Demokratibegrepet er synlig i flere av fagplanene i grunnskolen, blant annet i norsk, samfunnsfag, RLE, kunst og håndverk, naturfag... I norskfaget finnes kompetansemål knyttet til språkets makt, meningsytringer og argumentasjon. I samfunnsfag lærer barna om ulike styringsformer, maktfordeling, politiske institusjoner og prosesser. I RLE drøftes etiske spørsmål knyttet til diskriminering, menneskerettigheter, respekt og toleranse (Udir., u.å.).

Forskerne Madsen og Biseth fra Høgskolen i Buskerud tar i boken *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (2014) grundig for seg hva demokrati i de ulike skolefagene kan være, og de ulike fagplanene er lagt til grunn for hvordan blant annet medvirkning, argumentasjon, kritisk tenkning og arbeidsmetoder kan bidra til å fremme demokrati på de ulike fagenes egne premisser. Læreplanen for matematikk i videregående opplæring peker for eksempel på dette aspektet ved faget, som demokratibyggende:

Eit aktivt demokrati treng borgarar som kan setje seg inn i, forstå og kritisk vurdere kvantitativ informasjon, statistiske analysar og økonomiske prognosar. På den måten er matematisk kompetanse nødvendig for å forstå og kunne påverke demokratiske prosessar i samfunnet. (Udir., u.å.)

Jeg har valgt en mer generell tilnærming til emnet enn å gå inn på de enkelte fagene, og fokuset mitt er også på grunnskolen, så på grunn av denne oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på dette. Imidlertid må vi også se dette i sammenheng med læreplanen for grunnskolen, og dette viser i hvor stor grad demokratibegrepet er – eller rettere sagt: *skal* være – integrert i hele opplæringsløpet til norske elever.

2.1.2 Demokrati i Opplæringsloven

I Opplæringslovens § 1-1. *Formålet med opplæringa*, står det blant annet at opplæringen *skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte* (Opplæringsloven, 1998).

I Opplæringslovens § 11-2. *Elevråd ved grunnskolar* står det

Ved kvar grunnskole skal det for årstrinna 5-7 og for årstrinna 8-10 vere eit elevråd med representantar for elevane. Kommunen fastset talet på elevrepresentantar. Representantane skal veljast seinast tre veker etter at skolen har teke til om hausten.

Ein medlem av undervisningspersonalet på skolen skal ha som oppgåve å hjelpe elevrådet i arbeidet. Denne elevrådskontakten har møte- og talerett i elevrådet.

Leiaren for elevrådet kan kalle inn til møte i rådet i samråd med elevrådskontakten. Rådet skal i alle høve kallast inn når ein tredel av medlemmene i rådet eller rektor krev 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. (Ibid.)

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven og forskrift til loven, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (Udir., u.å.). *Prinsipper for opplæringen* kan dermed tolkes som en slags «veildning» til Opplæringsloven

I prinsipper for opplæringen står det blant annet om elevmedvirkning og demokratiske prosesser:

«Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.»

«Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.»

«Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser.»

Så selv om selve Opplæringsloven sier svært lite eller ingenting om *hvordan* man som lærer skal «fremme demokrati» i skolen, er det god hjelp i *Prinsipper for opplæringen*, som gir en utdypning og tolkning av loven. Hvis vi ser litt på avsnittene over, ser vi at elevene blant annet skal utvikle et demokratisk sinnelag og forstå betydningen av aktiv deltakelse i

samfunnet. At elevene skal delta i *planlegging, gjennomføring og vurdering* av opplæringen kobles også opp mot demokrati, gjennom begrepet *elevmedvirkning*.

2.2 Pedagogisk teori om demokrati

I dette delkapittelet har jeg med noe av det som jeg anser som mest relevant bakgrunnsstoff for å forstå demokratibegrepet ut fra et skoleperspektiv. Det finnes *masse* bakgrunnsstoff om dette emnet, så her måtte jeg bare gjøre noen utvalg. I analysen av intervjuene har jeg også brukt noe annen litteratur enn det som er med her.

2.2.1 Reformpedagogikkens betydning for utviklingen av demokratisk praksis i skolen

For å kunne forstå begrepet *demokratisk praksis* i en skolesammenheng, kan det passe med et kjapt historisk tilbakeblikk til det som blir kalt reformpedagogikken.

På begynnelsen av 1900-tallet var det aller meste obligatorisk i skolen. Amerikansk progressivistisk pedagogikk brøt med dette didaktiske hegemoniet, og innførte på 1920-tallet frie didaktiske valg av innhold og arbeidsmåter. I forsøksskoler var det elevenes interesser som ble styrende for undervisningen, og i noen skoleer ble det blant annet opprettet verksteder i stedet for klasserom. I stedet for fag, ble lærestoffet organisert som interessesentra, og bøkene ble flyttet ut fra klasserommet og til biblioteket. Alle elevene behøvde ikke gjøre det samme, og målet var en aktivitetspedagogikk, der elevene skulle lære gjennom praktisk aktivitet – *learning by doing*. Ideene var revolusjonerende, og siden samtiden ikke var moden for en så demokratisk skole, ble dette bare gjennomført noen få steder i USA (Dahl, 2014, s. 69).

Ideene spredte seg imidlertid til andre deler av den vestlige verden, og de nye skoletankene fikk sakte innpass flere steder. Her i Norge er det vel først og fremst overlærer Anna Sethne ved Sagene skole i Oslo som forbindes med dette. Hun var en sterk tilhenger av selvstendig løsning av oppgaver, og mente at dette styrket viljen og selvtilliten til elevene. Frihet var det viktigste prinsippet i Sagene skole, og elevene fikk i stor grad selv velge bøker, arbeidsmetoder og progresjon. Anna Sethne introduserte i stor grad en ny lærerrolle i Norge, der læreren bare skulle *legge til rette for elevene*, og ikke legge seg for mye opp i deres *utfoldelse*.

Sagene-forsøket fikk etter hvert mye kritikk fra foreldre og skolefolk, men ble en inspirasjonskilde til fornyelse av undervisningen, og Anna Sethne holdt fast på idealene. «Å oppdra barna i demokratisk ånd og lære dem vennskap mellom folkene er i dag et anerkjent program», skrev hun i 1952 (Dahl, 2014, s. 70)

Læreplanen fra 1997, L97, var i stor grad basert på ideer fra reformpedagogikken og sosiokulturell læringsteori, med mange prosjekter og at elevene skulle ha ansvar for egen læring. Kritikken som etter hvert kom mot L97, var at den passet best for de mest autonome og selvstendige elevene, mens de som ikke var like «selvgående» ikke var i stand til å ta dette ansvaret for egen læring.

Et sosiokulturelt syn på læring innebærer at skolens syn på læring ikke er endelig og autoritær, men at det kan utfordres av elever, rekonstrueres og få et innhold som er deres eget. Dette innebærer imidlertid ikke at elevene alltid har rett, men at de i større grad kan bidra selv, og sette premisser for hva som er gyldig kunnskap og fortolkninger i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 21).

2.2.2 John Dewey

John Dewey var en av de ledende kreftene bak den amerikanske progressive reformpedagogikken på tidlig 1900-tall. Et av målene for pedagogikken hans, var å spre demokratiske ideer og praksis. Dewey la vekt på at elevene arbeidet i grupper hvor de kunne diskutere og komme fram til resultater i fellesskap. Da var det ikke bare den faglige gevinsten han hadde i tankene, men også utviklingen av det amerikanske lokaldemokratiet (Dahl, 2014, s. 69).

Det sosiale aspektet er en hjørnestein i John Deweys pedagogiske filosofi. Han mener at hele oppdragelsen av barn handler om å skape et bedre samfunn, og da står begrepet *demokrati* sentralt (Imsen, 2009, s. 82). Dewey hevder i sin bok *Democracy and Education* fra 1916 at demokrati ikke kan avfeies kun som en styreform: *Demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en form for samliv, en felles kommunisert erfaring* (Løvlie, 2013, s. 253).

Altså ser han demokratiet først og fremst som en levemåte eller livsstil, bestående av delt, kommunisert erfaring. Han hevder også at hver enkelt må ta hensyn til de andre i gruppen når han utfører sine handlinger. Dette hensynet springer ut av respekt og gjensidighet, og danner grunnlaget for demokratisk liv (Imsen, 2009, s. 82). Demokratiet må altså leves og utøves i hverdagen, og dette krever et menneskesyn basert på likeverd. Fordommer mot andre vil gi et

feilaktig bilde av deres behov, og hemme individets ansvarfølelse. Ut ifra en slik forståelse av demokrati ser vi at evnen til å ta de rette hensyn basert på respekt og gjensidighet er nødvendig for å opprettholde gode relasjoner med de rundt oss. Den sammenfaller med de verdier den generelle delen av Læreplan for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2011) ønsker å fremheve i kapittel 1, *Det meningssøkende menneske* – deriblant toleranse og nestekjærlighet.

2.2.3 George Herbert Mead – Å ta andres perspektiv

George Herbert Mead tilhørte samme intellektuelle krets som John Dewey, og sammen med Dewey var han inspirert av Charles Darwins oppfatning av at utvikling er uten ende, og at kunnskap er et resultat av egne erfaringer mennesket gjør.

Dette gjorde at Mead utviklet en teori om forholdet mellom individ og omgivelser, eller – på filosofispråket – mellom den subjektive og objektive verden. Mead var opptatt av hvordan individet utvikler seg i samspill med omgivelsene, og han mente at individet ikke kan utvikle seg av seg selv, det skjer i forhold til andre mennesker. Han mener at man lærer om seg selv gjennom andres reaksjoner på egne handlinger, at *individet speiler seg i andres reaksjoner på seg selv* (Imsen, 2009, s. 107).

Meads viktigste bidrag til samfunnsvitenskapen kan sammenfattes i formuleringen "å ta andres perspektiv". Formuleringen rommer sosiologiske og sosialpsykologiske perspektiv på sosialiseringprosessen der sosial handling, intersubjektivitet og sosialitet er sentrale begreper. Hans sosialiseringforståelse festes til aktivt handlende individer som i ulike former for fellesskap samvirker og kommuniserer. Gjennom disse aktivitetene konstitueres det individuelle og sosiale selvet og sosialiteten utvikles som en kapasitet for å ta andres perspektiv.

2.2.4 Gert Biesta – undervisning *for* og *gjennom* demokrati

Gert Biesta presenterer begrepene undervisning *for* demokrati, og undervisning *gjennom* demokrati for å forstå relasjonen mellom demokrati og undervisning. Undervisning *for* demokrati kan forstås som undervisning som forbereder elevene til dere fremtidige deltakelse i et demokratisk liv. Kunnskap *om* demokratiet trekkes fram som viktig for elever av lærere, men det er begrenset hva som kan oppnås gjennom denne typen demokratiundervisning. Det er i tillegg behov for en demokratisk form for undervisning, der elevene lærer gjennom deltakelse i et indre demokratisk liv i skolen. Dette er undervisning *gjennom* demokrati, og

innebærer at demokratiske verdier gjennomsyrrer alle aktiviteter i skolen (Biseth, 2014, s. 34-35). Biesta sier at elever ikke kan bli demokratiske borgere hvis ikke skolen selv praktiserer demokratiske idealer.

Han sier også at mange pedagoger ikke bare ser det som sin oppgave å endre eller forme elevenes atferd, men de ønsker også at elevene skal bli uavhengige og frie, kunne tenke selv, gjøre egne vurderinger og være i stand til å trekke slutninger. Det må være utdanningens formål å frigjøre elevene fra undertrykkende praksis og strukturer (Biesta, 2014, s. 104).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har valgt å bruke for å finne svar på problemstillingen min, og hvilke etiske betraktninger jeg har måttet tenke på i forhold til utvalg og valg av metode. Valg av metode påvirkes av hva vi ønsker å finne ut, så i forkant av undersøkelsene bør jeg ha tenkt igjennom hvilken faglig relevans problemstillingen har, på hvilken måte den er gjennomførbar, og om den kan ha noen etiske problemer. Med bakgrunn i denne oppgavens problemstilling, ble kvalitativ forskningsmetode vurdert som best egnet. Grunnen til det er at jeg ønsket intervju, da jeg i tillegg til å finne teoretisk informasjon, også var interessert i å finne noen subjektive opplevelser av det emnet jeg skriver om.

3.0.1 Hva er metode?

Metode beskrives av Brinkmann og Tannggaard (2012, s. 16) som hvordan en forsker *samlar, genererer, konstruerer og produserer dataene sine* - sin empiri. Tilnæringsmåten, om den er *kvantitativ* eller *kvalitativ*, forskeren velger, bestemmes ofte av problemstillingen h*n har.

3.0.2 Kvalitativ forskningstilnærming

Intervjustudien min er en kvalitativ intervjustudie. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Dalen (2011, s. 15) refererer til denne beskrivelsen av kvalitative forskningsintervju:

Det kvalitative forskningsinterview forøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsværdien, førend der gives videnskabelige forklaringer.

Det er det jeg skal prøve å gjøre i denne oppgaven: «Utfolde meningen i intervjuobjektene opplevelser, og deretter gi dem vitenskapelige forklaringer».

3.1 Intervju

Intervju betyr egentlig «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen, 2011, s. 13). Ordet kommer av fransk, og den opprinnelige betydningen er «sammenkomst»

Jeg har valgt å gjøre to intervju: Ett halvstrukturert, eller *semistrukturert*, fokusgruppeintervju med tre sjuendeklassinger på en mellomstor sentralskole i en distriktskommune i Midt-Norge, og ett individuelt, også det halvstrukturet, intervju med læreren til den samme klassen. Med bakgrunn i problemstillingen i oppgaven min, har jeg valgt å vie lærerintervjuet størst oppmerksomhet i studien. For å kunne sammenligne litt om elevenes oppfatning av lærerens praksis, var det imidlertid viktig for meg å også gjennomføre intervjuet med elevene.

Fokusgruppeintervju skiller seg fra et vanlig gruppeintervju ved at det foregår mellom intervjuobjektene, i like stor grad som det foregår mellom intervjueren og dem h*n intervjuer. Gruppedynamikken vil da kunne påvirke informasjonen man får ut av intervjuet.

Jeg valgte denne gruppeintervjumetoden med elevene fordi jeg dermed ikke bare ville få frem enkeltelevens isolerte meninger og oppfatninger, men jeg var også interessert i å se hvordan oppfatningene deres ble diskutert, begrunnet og utdypet. Et synspunkt vil bli møtt med kommentarer fra de andre gruppemedlemmene, noe som tvinger fram refleksjon hos den enkelte. Slik kan man få frem en dypere forståelse, også ved at den enkelte deltakers synspunkter og oppfatninger endres og utvikles gjennom samspillet med de andre i gruppeprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65) Det var hovedgrunnen til at jeg valgte å gjøre fokusgruppeintervju med elevene.

Intervjuene jeg gjorde er semistrukturerte, eller halvstrukturerte, i det henseende at jeg bare hadde gjort klar noen få formelle spørsmål jeg ønsket svar på, og i tillegg hadde en liste med emner i stikkordsform som jeg som jeg ønsket elevenes refleksjoner rundt. Intervjuet er mer åpent og induktivt, enn lukket og deduktivt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13).

Dette følte jeg også ble riktig metode med tanke på denne oppgavens hovedmål.

3.1.1 Utvalg

Utvalg vil i forskningssammenheng si en del av en større populasjon eller befolkning. I mange typer forskning er det vanskelig å studere hele befolkningen man er interessert i. Da er det nødvendig å studere et mindre utvalg (Braut, 2014). Når man gjør forskningsprosjekter i skolen, er det vanligste er at man for eksempel tar et utvalg som er representativt for klassen, eksempelvis ved at man velger forholdsvis like mange jenter og gutter som det er i klassen, at det er like mange fra de ulike boområdene som det er i klassen, osv. Utvalget av intervjuobjekter skal gjenspeile sammensetningen i klassen (Postholm & Jacobsen, 2011, s 67).

Like vanlig er det imidlertid å velge dem som man mener har forutsetninger for å gi best mulig informasjon om det man ønsker belyst – dette kalles at man gjør et *hensiktsmessig utvalg* (ibid.)

Jeg valgte det siste, ut fra følgende begrunnelse: I og med at jeg går lærerutdanningen for 1.-7., var jeg helt fra begynnelsen bestemt på at blant intervjuene jeg skulle gjøre, skulle det være med elever på mellomtrinnet. Jeg gjorde utvalget av intervjuobjekter i klassen med tanke på hvem jeg trodde hadde mest forutsetninger for å gjøre relevante refleksjoner rundt emnet demokratiopplæring. For meg var det også et poeng å få med elever med erfaring fra elevrådsarbeid for å få med tankene deres rundt det.

Jeg var spent på i hvor stor grad disse tolv-trettenåringene var bevisst på begrepet demokrati, og da spesielt om de var i stand til å sette det i sammenheng med sin egen skolehverdag.

Jeg valgte også å gjøre et intervju med klassens kontaktlærer, for å sammenligne hennes tanker om demokratisk praksis i skolen, med elevenes oppfatning av det.

3.1.2 Analyse

Analysen av intervjuene følte jeg var en svært viktig del av arbeidet med oppgaven, ettersom jeg måtte gå nøye gjennom dem. Jeg transkriberte begge intervjuene, og fikk på den måten satt meg mye nøyere inn i informasjonen jeg hadde fått. Etter transkribering lyttet jeg gjennom intervjuene om igjen, for å være sikker på at jeg hadde fått med alt, og også for å lytte ut om intervjuobjektene ga uttrykk for noe som de ikke ytret verbalt. Om de f. eks. nølte, lo, kom med utbrudd eller lignende, gjorde jo det noe med inntrykket jeg jeg dannet meg av det de sa.

I ettertid valgte jeg ut teoretisk litteratur ut fra informasjonen jeg fikk, for å finne teori som på ett eller annet vis kunne kobles opp mot det informantene mine hadde sagt.

3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelselære, og stammer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å uttrykke, å forklare og å fortolke. Hermeneutikken er det motsatte av positivismen, som hevder at ren empiri, erfart virkelighet uten rom for tolkning, er den beste måten å tilegne seg kunnskap på (Taraldsen, 2011, s. 71). Siden jeg skal *fortolke* intervjuene mine ut fra teori, forskning, lovverk osv, kan metoden min også beskrives som hermeneutisk metode.

3.3 Etske betraktninger

Etske betraktninger bør være en del enhver studie som presenteres. Å ha en etsk bevissthet styrker kvaliteten i arbeidet som blir presentert, og det bør gjennomsyre alt en lærer gjør i sin yrkesutøvelse (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134).

3.3.1 Barn som intervjuobjekter

Generelt i intervju med barn, er det noen spesielle utfordringer i forhold til med voksne. Den sosiale relasjonen er viktig, fordi barn ofte har lett for å adlyde voksne, og gi svar de tror blir forventet (Dalen, 2011, s. 36-40). Argumentet *for* å involvere barn mer aktivt i forskningsprosessen, er at det ofte er stor forskjell mellom det voksne *tror* er barnets perspektiv, og det som virkelig *er* barnas egne perspektiver (Scott, 2000, referert til av Fiskum, Dalen, 2011, s. 37). Barn spontane svar og fortellinger regnes også som stort sett korrekte, men påliteligheten deres i en intervjusituasjon vil ofte avhenge av den voksne intervjuerens kompetanse (Dalen, 2011, s. 39).

En svak side ved å gjennomføre gruppeintervju med barn, er at de kan utsettes for uheldige gruppeprosesser. Enkelt personer kan dominere intervjuet, mens andre ikke tør komme med sine innspill (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). I mitt gruppeintervju merket jeg at det var en av elevene som var mye mer aktiv og «frampå» enn de andre to, men det opplevde jeg heller som at h*n dro samtalen framover og engasjerte de andre, mer enn at de andre ble overkjørt.

Intervjuobjektene mine var elever jeg kjente forholdsvis godt, etter å ha vært i klassen deres i to praksisperioder. Dette gjorde at jeg følte elevene var trygge på meg, og at de kunne snakke åpent. Jeg startet intervjuene mine med litt generell småprat om løst og fast, for så å fortelle om oppgaven, at jeg tok opptak av samtalene våre, og garanterte dem full anonymitet i oppgaven min. Opptak har blitt slettet etter transkribering. Jeg prøvde å være bevisst på ikke å stille ledende spørsmål, så de kunne snakke mest mulig åpent rundt det vi snakket om.

3.3.2 Forforståelse

Som jeg nevnte innledningsvis, hadde jeg ikke den store kunnskapen om dette emnet før jeg begynte med denne oppgaven – det var derfor jeg ville lære mer om det. Imidlertid måtte vi levere en foreløpig problemstilling til bacheloroppgaven til Hint allerede for et år siden, så jeg hadde lest noe teori som jeg kunne bruke som knagger før jeg foretok intervjuene. Det var i stor grad også det jeg hadde lest på forhånd som var grunnlag for intervjuene mine.

Når det gjelder forforståelsen av intervjuobjektene mine, så er den preget av at jeg jo har møtt dem alle tidligere, og kjente både lærer og elever fra før. Jeg visste at klassen har vært stemplet som en såkalt «problemklasse», og at det har vært stor gjennomtrekk av både lærere og elever der. «Astrid» er i utgangspunktet u-trinns lærer, men var blitt flyttet til denne klassen på mellomtrinnet for å sørge for en viss stabilitet og kontinuitet for resten av grunnskolen for en del av elevene som har størst behov for det. Selv om jeg hadde i ganske liten grad observert hennes metoder og praksis i klasserommet, så jeg hadde ikke noe spesielt forhåndsintrykk av metodene hennes.

3.3.3 Validitet og reliabilitet

I enhver forskning er nødvendig at forskeren gjør noen vurderinger om kvaliteten i eget arbeid. Man bør alltid reflektere over styrker og svakheter knyttet til måten man har innhentet informasjon på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126), og dette refereres som oftest til som *validitet* og *reliabilitet*.

Validitet – gyldighet – går kort og godt ut på om vi har dekning for fortolkninger av våre funn og resultater.

Man kan aldri gå ut fra at funnene i en slik oppgave som dette, kan defineres som den eneste «sannheten». Så lenge en så begrenset del av virkeligheten er blitt undersøkt som den er i dette tilfellet, kan funnene vanskelig kalles *virkeligheten*. Egenarten til metoden jeg har

benyttet understreker også det: Kvalitative intervjuer er basert på intersubjektivitet (Dalen, 2011, s. 95) mellom forsker og informant. Begrepet omfatter hvordan opplevelser og situasjoner blir felles mellom mennesker. Det jeg må være oppmerksom på i framstillingen av funnene mine, er at jeg må få fram *informantenes* opplevelser og forståelse så nøye som mulig, ikke mine egne. Likevel: Det er ikke til å unngå at jeg kommer med *min tolkning* av litteratur og intervjuobjektens subjektive tanker og følelser (Ibid.). Ettersom det er informantens subjektive oppfatninger som blir forsket på, og ikke håndgripelige og tallfestede fakta, kan mine funn derfor ikke gis noen ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128) som kan generaliseres til grupper som ikke er blitt forsket på.

Også i forhold til utvalget mitt må det gjøres en validitetsdrøfting. Utvalget av elever til gruppeintervjuet var et såkalt hensiktsmessig utvalg. De ble valgt ut fra blant annet erfaring fra elevråd, og jeg ønsket også elever som ble vurdert til å være modne nok til å kunne gi reflekterte svar på det jeg spurte om. De tre elevene var alle av dem som ble regnet som sterke i klassen, både faglig og sosialt sett, og dette har nok kunnet påvirke resultatene fra elevintervjuet. I kvalitative intervjustudier er det imidlertid nesten alltid snakk om hensiktsmessig utvalg (Dalen, 2011, s. 95), så dette opplever jeg som uproblematisk.

Pålitelighet, eller *reliabilitet*, er om vi kan stole på at det er gjort godt håndverk i forbindelse med underøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Pålitelighet kan aldri garanteres 100%, men det jeg kan gjøre er å reflektere over de valgene jeg har gjort i forbindelse med oppgaven min. Jeg har prøvd å være så nøye som mulig mht kildebruk, jeg har reflektert over mulige etiske problemer, intervjuene jeg har gjort er transkribert ord for ord. Drøftingsdelen av oppgaven er uunngåelig preget av mine subjektive oppfatninger og tolkninger av sammenhengen mellom teori og empiri, men dette er en del av egenarten ved kvalitativ forskning som metode, og bør derfor ikke regnes som noe problem. Imidlertid er det viktig å tenke gjennom dette i forbindelse med pålitelighetsdrøftingen.

4.0 Intervju

4.1 Intervju med Astrid

Dette intervjuet ble gjort med kontaktlæreren til elevene jeg hadde gruppeintervju med. Astrid er i utgangspunktet ungdomsskolelærer, men på grunn av svært stor gjennomtrekk av kontaktlærere i denne klassen tidligere, ble hun satt inn som kontaktlærer i denne

mellomtrinnsklassen. Formålet var å følge enkeltelever med spesielle behov i klassen ut 10. trinn, for å gi dem en stabilitet som de i liten grad har hatt tidligere.

Når jeg spør om hennes tanker om demokrati og elevmedvirkning i skolen, nevner hun elevråd først. Hun sier at det er et eget elevråd for mellom- og ungdomstrinn på skolen, og at det er elevrådet til U-trinnet som har størst påvirkningskraft, blant annet med deltakelse i samarbeidsutvalg og lignende.

Astrid forteller at de ellers har en balanse mellom det å ha en åpen dialog og tydelige rammer i klassen. Hun sier at til å begynne med, så var det hun som tok bestemmelsene i klassen, men etter hvert har hun involvert elevene i flere og flere avgjørelser som har med undervisning og klasse miljø å gjøre. Som eksempel nevner hun at elevene får være med og bestemme plassering i klasserommet, og delvis hvem de skal sitte sammen med. Forutsetning for dette er at det er arbeidsro i klassen og at de samarbeider godt, og det er elevene klar over.

Når det gjelder samarbeid/gruppearbeid, sier hun at elevene jobber to og to hvis de ønsker det og det fungerer godt. De har av og til noen kortvarige gruppearbeider med maks tre og tre, men sjelden eller aldri med flere elever enn det. Ved gruppearbeid med flere enn tre, er det som oftest noen som melder seg ut og ikke er med og drar lasset. Erfaringen hennes er at gruppearbeid med større grupper er noe som først begynner å fungere godt i 9. eller 10. klasse, når elevene er modne for å ta mer ansvar for å pushe seg selv.

Astrid forteller også at klassen hennes for eksempel har vært med på å bestemme kriterier for hvordan et større leseprosjekt i klassen skal foregå. Hun har kommet med noen hint, men elevene har selv blitt enige om hvordan dette skal skje. Astrid mener at dette fører til at elevene føler mer eierskap til det de jobber med, og at innsats og motivasjon hos elevene er større når de har vært involvert i denne type beslutninger.

Hun sier også at hun velger arbeidsmåter ut fra responsen til elevene. Delvis hører hun med dem om det f.eks. er noen spesielle læringsstrategier eller metoder de ønsker, delvis sier hun at hun merker på klassen hva de synes er fengende.

Om egen arbeidssituasjon sier hun at hun i liten grad er styrt av ledelsen, og hun føler hun har stor metodisk og didaktisk frihet. Om noe, synes hun det er det et visst press for å legge til rette for at de andre kollegene skal bruke hennes metoder.

På spørsmål om hvordan lærernes organisasjon/klubb fungerer, sier hun at på denne skolen har den vært lite aktiv utover det som er pliktig, mest fordi det ikke har vært noen tillitsvalgte

som har hatt så sterkt engasjement for denne type arbeid, og som «drar» arbeidet. Hun sier at hun selv sitter i klubbstyret, men at de bare har hatt ett møte i år.

Når jeg spør om skolen har en overordnet felles visjon, sier hun at det har den ikke, men at målet er at det skal være en inkluderende skole for alle. Skolen har de siste årene fått en stor del elever som er barn av arbeidsinnvandrere og har minoritetsspråklig bakgrunn, og at det i tillegg er en forholdsmessig stor andel elever med forskjellige fysiske og psykiske utfordringer. Dette er noe som krever ressurser i form av rammer og kompetanse som Astrid føler de ikke har pr. dags dato. Men i det store og hele ser hun på disse elevene som ressurser og en berikelse på skolen, og at utfordringen er at personalet ikke klarer å ikke klarer å ivareta dem på en god nok måte pga. ulike rammevilkår.

4.2 Fokusgruppeintervju med elever

Det første elevene assosierer med ordet demokrati, er frihet og ytringsfrihet. De sier at de har lært litt om demokrati i undervisninga, og når jeg spør dem om hvordan de synes at demokratiopplæring skal foregå for dem i som er i deres alder, sier de at de kanskje kan lære om det, samtidig som de tester det ut i praksis når det gjelder ting i klassen.

Som eksempel på demokratiske avgjørelser de har vært med på i klassen, er plassering i klasserommet, «elevens valg» (en slags valgfagtimer der de er delt inn på tvers av klassene) og elevråd. De sier at elevrådet ikke har vært spesielt aktivt, at de valgte representanter i februar og at de foreløpig (april) har vært med på bare ett møte. Det virker imidlertid som de har god oversikt over hva som er elevrådets oppgaver og rettigheter, og nevner at elevrådet for mellomtrinnet fikk komme med innspill da skoleplassen ble oppgradert i fjor. Det de trekker fram som mest positivt med elevrådet, er at det er en voksen der, som hører etter og tar dem på alvor i diskusjoner.

De sier at i klasserommet er de delt inn etter nivå i engelsk. Ellers sitter de stort sett sammen med en fast partner, men får innimellom velge om de vil jobbe med andre. Prosjekter med større grupper har de ikke så mye erfaring med, men er åpne på at det ofte ikke fungerer så bra, fordi det kan bli mye utenomsnakk og uro, og er lite produktivt.

De gir eksempel på at i matematikktimene gir læreren dem ofte valg om felles gjennomgang/repetisjon eller egenstudium, og da velger flertallet i klassen oftest felles undervisning.

5.0 Diskusjon

Aller først kan jeg fastslå at jeg fant et brudd på opplæringsloven gjennom intervjuene jeg gjorde: Jfr Opplæringslovens § 11-2, skal elevrådsrepresentanter velges og elevrådet skal konstitueres senest 3 uker etter skolestart. På denne skolen ble ikke representantene valgt før i februar.

Et av målene med John Dewys progressive reformpedagogikk på begynnelsen av 1900-tallet, var å spre nettopp demokratiske ideer i praksis, og dette skulle gjøres ved å jobbe og diskutere i grupper, og så komme frem til resultater i fellesskap (Dahl, 2014, s. 69). Både Astrid og elevene nevner at gruppearbeid i større grupper enn 2-3 kan være problematisk i klassen, og at det alltid er noen som «melder seg ut», og hviler på arbeidet de andre gjør.

I 1913 beskrev agronomiprofessoren Maximilien Ringelmann det som skulle få navnet *Ringelmann-effekten*. Den går ut på at jo flere medlemmer en gruppe har, jo mindre innsats legger hver enkelt av medlemmene i gruppas oppgaver. Dette demonstrerte han blant annet ved tautrekking, der den samlede kraften et lag satte inn, var mindre enn summen av kraften hos enkeltpersonene som trakk hver for seg (Skundberg, 2014). Ringelmann-effekten kan dermed overføres til både Astrids og elevenes oppfatning av at det alltid er noen som bare henger seg på arbeidet andre gjør.

Imidlertid mener Astrid at denne effekten avtar litt jo eldre elevene blir, og at de blir mer og mer i stand til å ta et kollektivt ansvar når de blir mer modne. Hun sier at elevene «skjerper seg» mer for å vise at de kan være en god samarbeidspartner jo eldre de blir. Hvis vi ser Astrids erfaringer med dette opp mot George H. Meads teori om symbolsk interaksjonisme (Imsen 2005, s. 419) at individet utvikler seg i samspill med omgivelsene, og at de *speiler seg i andres reaksjoner på seg selv*, kan vi finne en ganske klar sammenheng. Erfaringene hennes er at elevene lettere individuelt kan ta kollektivt ansvar når de utvikler seg og blir mer modne,.

Når vi ser på Carl Cohens definisjon av demokrati, som vi finner den hos Solhaug og Børhaug (2012, s. 30), der medlemmene i det samfunnsmessige styresettet ikke bare direkte, men også *indirekte* kan delta ved å ta beslutninger som angår dem, kan vi koble den opp mot Astrids praksis i klassen. Hun sier at hun tilpasser undervisningen, metodene og strategiene hun bruker etter elevenes innspill – enten ved at de får komme med direkte innspill ved at hun spør etter ønskene deres, eller indirekte ved at hun «merker på dem» hva som fungerer med tanke på motivasjon, innsats og engasjement i timene.

Et sentralt punkt Astrid drar fram ved skolen hun jobber på, er at det er en svært flerkulturell skole. Hun understreker flere ganger at hun ser på elevene som kommer fra andre kulturer som en ressurs. Til tross for at hun føler at de mangler de nødvendige rammene til å kunne gi alle elevene den oppfølgingen de trenger, har hun i det store og hele et ressursorientert syn (Hauge, 2007, s. 27). At hun blant annet sier at de er en *flerkulturell skole*, i stedet for en *skole med mange minoriteter*, viser det.

Astrid sier at hun er opptatt av at elevene med en flerkulturell bakgrunn er med på å berike samfunnet hun bor i. I Prinsipper for opplæringen står det bl.a. at: «*Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres.[...] I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.*»

Dette er svært relevant i dette lokalsamfunnet, som har blitt meget flerkulturelt i løpet av de siste årene. Biseth (2014, s. 36) peker på at hvis man ikke har gjennomført norsk skole eller gjort det godt på skolen, kan det være vanskelig å få tilgang til deltakelse i det fellesskapet som er vårt norske samfunn. Ved å ha en ressursorientert tilnærming til flerkulturelle elever, anerkjenner man deres subjektivitet, og kan dermed fremme demokratiske holdninger ved å gjøre deres flerkulturalitet til en integrert del av skolehverdagen.

Imidlertid kan det også være en stor utfordring at elever kommer fra land der verdien og maktstrukturen i skolen er en helt annen enn her. Det å gi elever og foreldre påvirkningsmuligheter, kan i noen tilfeller oppfattes som at læreren gir fra seg respekt og makt, og blir tolket som et tegn på svakhet. Biseth (2014, s. 34 og 42) sier at dette er en måte for lærere å lære *gjennom demokratiet*. Ved å inkludere det flerkulturelle i demokratiundervisningen, kan man utvikle demokratiske verdier som er gunstige for samfunnet (Ibid.)

Reformpedagogikkens idealer med *learning by doing* kan man i dag for eksempel se i praksisen med uteskole. Mange elever får en dypere forståelse for f.eks. matematikk ved å gjøre praktiske aktiviteter ute. Astrid sier at i klassen hennes fungerer uteskole dårlig, fordi det er en klasse som på grunn av forhistorien sin mangler struktur og «disiplin» til at slike ting fungerer godt.

Gert Biesta sier at for å spre demokratiske ideer til elevene, må skolen selv være en demokratisk organisasjon, der demokrati gjennomsyrrer alle aktiviteter. Selv satt jeg igjen med et litt blandet inntrykk av skolen jeg utførte studien i. Astrid la ikke skjul på at det er en skole

som har store utfordringer mtp elever med adferdsvansker, psykiske problemer og generelt dårlige resultater både på eksamener og nasjonale prøver.

På den ene siden fikk jeg et klart inntrykk av at Astrid tok elevene sine og deres innspill og rettigheter på alvor, og at hos henne er det en slags «frihet under ansvar»-tanke som ligger til grunn, og er et slags fundament. Inntrykket mitt er også at hun har stor tillit hos ledelsen, og har stor grad av didaktisk og metodisk frihet til å legge opp undervisningen sin etter eget ønske.

Samtidig så synes jeg at det skurret litt med tanke på at det blant annet er utarbeidet et fem sider langt dokument med felles regler, strukturer og rutiner for mellomtrinnet på denne skolen. Der er det regler for alt fra hvordan elevene skal oppføre seg i timene, hvordan de skal gå fra garderoben og bussen, til hvordan læreren skal starte undervisningen og at det *skal* lages dagsplaner for hver dag. Skolen har hatt hjelp av Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd til å utarbeide disse reglene og rutinene basert på Olweus-programmet, med bakgrunn i

Dette er noe jeg gjerne kunne tenkt meg å forsket mer på, gjerne sett opp i mot Opplæringslovens formål om å fremme demokrati.

6.0 Til slutt

Jeg føler at jeg har lært svært mye mens jeg har skrevet denne oppgaven. Hovedutfordringen har vært å begrense seg – det er blant annet *masse* teoristoff jeg føler at jeg burde hatt med, men som jeg har vært nødt til å velge bort på grunn av plasshensyn. Hadde jeg valgt en litteraturstudie i stedet for en intervjustudie, kunne jeg også lett ha fylt disse 20 sidene med teori, og likevel ikke fått med alt som er relevant. Men motivasjonen min for å skrive om dette emnet, var ikke å fylle en oppgave med teoretisk stoff. Karl Marx' definisjonen av ordet *praksis* sier at teori og praksis forutsetter hverandre, og utformer hverandre gjensidig.

Jeg er også av den formening at når man skal jobbe som lærer, så skal den teoretiske kunnskapen kun være der som et bakteppe for å forstå virkeligheten – empirien og praksisen. Motivasjonen min for å skrive denne oppgaven, var å lære mer om et emne jeg hadde for lite kunnskap om, for å forstå hvordan jeg bedre kan legge til rette for elevene i skolehverdagen. Ut fra funnene jeg har gjort i denne studien kan jeg i grunnen ikke konkludere med noe som helst angående demokratisk praksis i skolen. Det er utrolig mye mer jeg gjerne skulle ha funnet ut om både teoriene som ligger bak, og ikke minst om praksisen i skolen.

Det *jeg* personlig *har* lært, er imidlertid at selv om lovfestede organer som elevråd og samarbeidsutvalg er viktig, så er den *daglige praksisen* vi som lærere utøver, det som teller mest når det gjelder Opplæringslovens formål om å *fremme demokrati* og å *utvikle*

demokratiske holdninger hos elevene. Det å lære elevene å delta i gruppeprosesser i hverdagen, argumentere for meningene sine, bli tatt på alvor og å føle at man *selv kan påvirke egen skolehverdag*, og la elevene bli behandlet som subjekter, er etter min oppfatning mye viktigere enn det å delta i et elevråd som i praksis ofte fungerer dårlig og har svært liten reell påvirkningskraft.

Den tyske filosofen Immanuel Kant skriver at mennesket trer ut av en selvforskyldt umyndighet ved opplysning. Kant definerer umyndighet som manglende evne til å bruke sin forstand uten andres ledelse (Dahl, 2014, s. 67). Dette vil si at for å fremme demokrati må vi lære elevene å tenke selvstendig ved å «opplyse» dem. Likevel – høy utdanning og politisk makt er ingen garanti for demokratiske holdninger (Dahl, 2014, s. 68).

I skolesammenheng må vi som lærere se på demokratibegrepet som noe langt videre enn å lære elevene at det betyr folkestyre og at det er «noe som har med politikk å gjøre». Vi har et mandat gitt til oss av Opplæringsloven om å *fremme demokrati* for elevene og av læreplanen til å utvikle elevene våre til å bli selvstendige individer, som er i stand til å ta ansvar for mer enn seg selv og sine interesser.

Oppdragelse til demokrati er et langvarig dannelsesprosjekt hvor basis er ideen om et opplyst folk. Helt til slutt har jeg derfor lyst til å oppsummere denne oppgaven med det aller siste som står i læreplanens generelle del: *Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*. Etter min oppfatning er det nettopp dét vi som lærere må prøve å gjøre hvis vi skal oppfylle Opplæringslovens formål om å *fremme demokrati*: bygge holdninger og sinnelag hos den enkelte, som gjør dem i stand til å ta selvstendige valg i livet, som kommer samfunnet til gode.

Litteratur

- Biesta, G.J.J (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Braut, G.S. (2014). Utvalg. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/utvalg> (Lastet ned 16.5.2015)
- Biseth, H. (2014) MÅ vi snakke om demokrati? I. I Madsen, J og Biseth, H. (red.) *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 25-42) Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, A.G. (2014). Skoledemokrati – en langsom revolusjon. I Madsen, J og Biseth, H. (red.) *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 66-78) Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey – Danning til demokrati. I Straume, I.S. (red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal
- M Madsen, J og Biseth, H. (2014) *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Presthus, A.M (2006). «Ledelse som demokratisk praksis.» I J. Møller og O. L Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*, kapittel 14. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (Lastet ned 26.3.2015)

Postholm, M.B. & Jacobsen D.I. (2011) *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skundberg, Ø. (2014). La elevene slippe gruppearbeid. Hentet fra: <http://www.nrk.no/ytring/la-elevene-slippe-gruppearbeid-1.12081498> (Lastet ned 02.04.2015)

Svendsen, L. F. H. (2009). Praksis. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/praksis> (Lastet ned 21.05. 2015)

Taraldsen, E. (2011). *Homo Libero*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

Tanggaard, L., Brinkmann, S. (2012). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, L., Tangard (red.), *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling* (s. 16-19). Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1_k06.pdf (Lastet ned 24.03.2015)

Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (Lastet ned 15.05.2015)