



# Bachelorgradsoppgave

## Skolens danning til demokrati

En studie om hvordan lærere kan fremme barn og unges ønsker om, muligheter til og rett til demokratisk deltakelse.

## The democratic self-formation in school.

A study about how teachers can promote children and youths wish to, opportunities for and right to democratic participation.

Forfatter: Vivian Skjervø Grindberg

Emnekode GLU360

Bachelorgradsoppgave i  
grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn.

Avdeling Lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag – 2014



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

Forfatter(e): Vivian Skjervø Grindberg

Norsk tittel: Skolens danning til demokrati: En studie om hvordan lærere kan fremme barn og unges ønsker om, muligheter til og rett til demokratisk deltakelse.

Engelsk tittel: The democratic self-formation in school: A study about how teachers can promote children and youths wish to, opportunities for and right to democratic participation.

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn.

Emnekode og navn: GLU360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNT`s åpne arkiv.

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

Kan frigis fra: 01.01.2015

Dato: 27.05.2014

Vivian Skjervø Grindberg

**underskrift**



## Sammendrag

I denne bachelorgradsbesvarelsen vil du møte begrep som dannelse, demokrati, demokratisk deltakelse og direkte- og indirekte elevmedvirkning. Det er lærerens rolle og betydning for demokratiopplæringen som settes i søkelyset, når problemstillingen skal forsøkes å løses. Den består av to spørsmål: Hva ligger i begrepet demokratisk dannelse? Og hvordan kan lærere i ungdomsskolen bidra til demokratisk dannelse? For å dannes til et demokratisk menneske bør man kunne være demokratisk deltakende. Og dette lærer man gjennom å ha lyst og mulighet til å delta i blant annet direkte medvirkning. Men i skolen er dette avhengig av læreren som person og hvordan han i første omgang fremstår som en god demokratisk representant for elevene gjennom å la de få indirekte medvirkning ved å ta hensyn til elevenes ønsker, interesser, behov og forutsetninger. For å forsøke å gi et relativt gyldig svar på dette har jeg studert utvalgt litteratur og foretatt en intervjustudie som var ment til å belyse teorien i litteraturen. Dette kommer ut som en drøfting av begge studiene sett sammen og som en slags kompleks konklusjon på slutten.



(Hentet fra [http://cdn-c.ndlap3.seria.net/sites/default/files/images/Demokrati\\_0.hovedspalte.jpg](http://cdn-c.ndlap3.seria.net/sites/default/files/images/Demokrati_0.hovedspalte.jpg), 10.04.2014)

## Innhold

1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn .....	5
1.2 Avgrensning og problemstilling.....	6
1.3 Disposisjon.....	6
2.0 Metode.....	7
2.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	7
2.2 Sekundære data – litteraturstudie .....	7
2.3 Primære data – intervjustudie.....	8
2.4 Validitet og reliabilitet .....	8
3.0 Teori .....	10
3.1 En forklaring av begrep.....	10
3.1.1 Dannelse .....	10
3.1.2 Demokratisk dannelse .....	11
3.1.3 Demokratisk deltakelse i skolen.....	13
3.2 Barn og demokratiske rettigheter .....	14
3.2.1 Barnekonvensjonen .....	14
3.2.2 En stige for barn og unges medvirkning .....	15
3.3 To demokratifremmende, konkrete og omtalte områder i skolen .....	17
3.3.1 Elevrådet.....	18
3.3.2 Entreprenørskap som demokratisk arbeidsmetode.....	20
3.4 Den uformelle elevmedvirkningen.....	22
3.4.1 Direkte elevmedvirkning .....	22
3.4.2 Indirekte elevmedvirkning .....	24
4.0 Et intervjustudie om demokratisk dannelse og deltakelse i skolen .....	25
4.1 En innledende beskrivelse av intervjuenes funn .....	25

4.2. Dannelse, demokrati og elevråd .....	25
4.3 Entreprenørskap som praktisk arbeidsmetode.....	27
4.4 Hvordan fremme den demokratiske deltakelsen .....	28
4.5 Balansen mellom direkte og indirekte elevmedvirkning.....	29
5.0 Avslutning .....	30
Litteratur.....	32
Vedlegg 1 «Intervjuguide».....	34

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Ble selv spesielt interessert i demokratiopplæringen i skolen under en av mine praksisperioder i utdanninga. Det begynte med at jeg undret meg over ungdomsskoleelevenes likegyldighet til mange aspekt ved skolen. Spesielt når det angikk arbeidsmetoder og innhold i fagene. Jeg spurte læreren i en av de klassene jeg fulgte om elevene hennes fikk være med på å forme undervisningens innhold og metoder og om hun førte en demokratisk opplæring. Hun svarte at elevene fikk både små og store muligheter til å være medbestemmende på flere plan, men at de ikke var deltakende eller engasjerte nok i skolearbeidet til å gripe dem. Det naturlige ble da at læreren tok avgjørelsene for dem. Men er dette godt nok i demokratisk perspektiv? Min undring rundt dette har utartet seg til å ta for meg betydningen av demokrati i skolen og å se på skolens, som igjen er lærerens, oppgave i å danne elevene til demokratiske mennesker. I Læreplanen for kunnskapsløftet, er det to prinsipp for opplæringa jeg vil trekke fram som de mest sentrale. Skolen og lærebedrifta skal:

- «*Stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til **demokratiforståing** og **demokratisk deltaking***»
- «*Leggje til rette for **elevmedverknad** og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid*»

(Læringsplakaten, udat., sentrale begrep er uthevet)

Jeg velger å fokusere på den demokratiske deltakelsen. På hvordan lærere kan fremme denne og hvordan den tjener den demokratiske dannelsen. Den er for så vidt bare en del av skolens oppdragelse til demokrati, men den vil vise seg å være en interessant og nødvendig del. Alle ledd i opplæringsloven § 1-1 er relevante for de aspektene denne besvarelsen vil forsøke å berøre. Et utgangspunkt for valg av *demokratisk deltakelse og -dannelse* som problemområde er opplæringslovens fjerde ledd:

«*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal **fremje demokrati**, likestilling og vitskapleg tenkjemåte*».

(Opplæringslova, 1999, sentrale begrep er uthevet)

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

Innen temaets problemområde *demokratisk deltakelse* og *-dannelse* oppstår det mange spørsmål og undringer. Jeg har begrenset besvarelsen til å se på hva læreren kan gjøre for å fremme elevenes ønske og mulighet til å delta etter elevenes demokratiske rettigheter (ut ifra forankringen i læringsplakaten og opplæringsloven). På grunn av at jeg ville holde et åpent sinn rundt begrepet *deltakelse* og dets betydning i dannelsen til demokrati, inneholder ikke problemstillingen min dette. Den lyder for øvrig slik:

«Hva ligger i begrepet demokratisk dannelse, og hvordan kan lærere i ungdomsskolen bidra til demokratisk dannelse?»

## 1.3 Disposisjon

Etter innledningen kommer metodekapitlet, der jeg greier ut om hvilke metode jeg har brukt og hvorfor. Her forklares også sammenhengen mellom litteraturstudie og intervjustudie. Etter metode går teksten over i teoridelen. Den er ganske lang, men er delt inn i forskjellige underkapitler på to nivå. Hovedkapitlene under teori omhandler begrepsforklaring, barns demokratiske rettigheter, to eksempler på konkrete demokratiske områder i skolen hvor den ene er knyttet til skolens formelle demokrati, og sist det uformelle demokratiet. En lett drøfting vil bli gjort underveis. Deretter kommer kapitlet som omhandler intervjustudie, med tilhørende underkapitler hvor den endelige drøftingen skjer. Til slutt finner du avslutningen med en slags konklusjon.

## 2.0 Metode

### 2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Besvarelsen min er en blanding av litteraturstudie og intervjustudie. Begge er kvalitative da de forholder seg til data i form av tekster (inkl. transkripsjonene av intervjuene) og legger vekt på fortolkning av disse i motsetning til kvantitative data som legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010: 99). Valget av den kvalitative metoden tok jeg tidlig i prosessen, da jeg var interessert i å analysere flere sider av alle formene for demokrati i skolen som hadde direkte med elevene å gjøre.

Litteraturstudiet var først tenkt å være en mye mindre del av oppgaven, men den vokste i omfang etter hvert som jeg skrev. I en kvalitativ studie er prosessen vanskelig å fastlegge, så man må regne med å avvike fra den opprinnelige planen (Dalen, 2004: 26). En ting som var fastlagt fra tidlig fase var valget av intervju som forskningsmetode og lærere som intervjuobjekt. Med å intervju lærere fikk jeg de synspunktene jeg var ute etter – hvordan de tenker rundt barnas medvirkning når de planlegger og gjennomfører skoledagens innhold. I metoder som denne, samt gruppeintervju, telefonintervju o.l. vil man komme nær informanten (Postholm, 2013: 87). Intervjustudier sies å ha en ting til felles, som også var grunnen til at jeg valgte denne kvalitative metoden; «Den som intervjuer kommer nært inn på andre mennesker og blir innviet i deres livssituasjon, som ofte kan være vanskelig og utfordrende» (Dalen, 2004: 12). Svakheten med å velge kvalitative intervju må også kommenteres. Det blir subjektive meninger av få personer og vil aldri kunne generaliseres. Det kan også bli for individualistisk, idealistisk og godtroende (Kvale og Brinkmann, 2009: 296). I alle fall hvis man mangler ressurser (spesielt i form av tid) til å gjennomføre et stort antall intervju.

### 2.2 Sekundære data – litteraturstudie

All data bortsett fra intervjustudie, er i hovedsak sekundære data forankret i kilder fra bøker, artikler fra internett, lover og forskrifter, utdanningsdirektoratet osv. og ligger under teorikapitlet. Jeg har til dels foretatt analyse av de teoretiske funnene underveis. Litteraturen jeg har brukt, har jeg først og fremst valgt ut av interesse, men også ut fra relevans til problemstillingen. Det kunne sikkert ha vært interessant med enda mer litteratur og teorier rundt temaet. Men begrensninger må tas, og det har ikke vært lett. Valget av å i tillegg



gjennomføre et intervjustudie, ble tatt på grunnlag av at denne studien kunne være med å belyse teorien i de sekundære dataene. Flere kilder ble brukt, men den mest framtrædende er John Dewey (1859-1952).

### **2.3 Primære data – intervjustudie**

De primære dataene er de gjennomførte intervjuene. Jeg valgte å intervju ungdomsskolelærere med lang erfaring i skolen og som har eller har hatt ansvar for elever gjennom å være kontaktlærer. Jeg ønsket at intervjuene skulle være ansikt-til-ansikt, og planla hvert intervju til omtrent tjue minutter, for å få tid til å fange opp nok av lærernes tanker. Alle tre endte allikevel på omtrent tretti minutter. Hadde jeg sagt at jeg trengte mye mer tid, ville det ha vært enda vanskeligere å fått noen til å stille opp. Båndopptaker ble også brukt, for å slippe å notere der og da. Intervjuobjektene var to kvinnelige og en mannlig lærer. Alle underviste nå på niende trinn, men hadde erfaring fra alle.

Jeg møtte intervjuobjektene med en delvis induktiv (åpen) og delvis deduktiv (strukturert) holdning (Postholm og Jacobsen, 2013: 40). Ved induktiv tilnærming skal forskeren legge fra seg forutinntatte holdninger innen emnet. Men jeg var ikke helt blank for dette, da spørsmålene jeg stilte kunne til dels oppfattes som litt ledende. Deduktiv tilnærming krever hypoteser og at man vet hva man skal se etter. Jeg befant meg ikke helt på denne siden heller, da jeg ikke hadde noen fastlagte hypoteser, men for så vidt visste jeg i starten hva jeg skulle se etter. Selv om jeg skjønnte etter hvert at jeg måtte være åpen for at spørsmålene mine måtte sees i sammenheng med flere andre faktorer. Jeg hadde med en intervjuguide (vedlegg 1) som i utgangspunktet var mer deduktiv enn induktiv, men denne ble forandret under intervjuene da lærerne på noen spørsmål hadde lange svar som samtidig svarte delvis på senere spørsmål i guiden, og belyste faktorer som jeg ikke tok opp, men som de mente var relevante. Dette belyste oppgaven min ytterligere. Begrepene brukt i intervjuene ble definert ut ifra teorikapitlet rett før jeg startet båndopptakeren.

### **2.4 Validitet og reliabilitet**

Validiteten er det som avgjør hvor gyldig forskningsmetoden og funnene er i forhold til problemstillingen (Johannesen m.fl., 2010: 69-70). Her kan både litteraturen og intervjuene av lærerne belyses. Jeg ser spesielt at intervjuguiden kunne ha være mer valid enn det den er.

Men dette var vanskelig å se før intervjustudie startet. Det var etter det at oppgaven fikk en litt annen essens enn det som var tenkt. På grunn av spørsmålene og de temaene som ble tatt opp mellom meg og de tre lærerne, ble det en liten glipp mellom teorien og intervjufunnene. Blant annet definerte jeg for dem begrepet *deltakelse* som deltakelse faglig og sosialt, men i drøftingen er begrepet tenkt å bety *demokratisk deltakelse*. Gjennom å ta dette i betraktning mener jeg allikevel at jeg fikk mye ut av lærernes refleksjoner rundt dette begrepet. Ellers tenker jeg i ettertid at jeg med fordel kunne ha gått mer i dybden av de tema som ble diskutert. Men de belyser allikevel store deler av teorikapitlet. Så jeg mener validiteten er relativt god.

Reliabiliteten av sekundærkildene i teorikapitlet mener jeg også er god. Jeg har vært nøye med å velge ut kilder som jeg vet er pålitelige (Reliabilitet, 2014). Intervjuene kan ses på som reliable hvis man ser på intervjuobjektene som subjekt med egne personlige meninger og vektlegger dette. De er ikke reliable i et objektivt perspektiv. Man kan ikke generalisere det som de har sagt, men det var heller ikke poenget med denne kvalitative metoden.

## 3.0 Teori

### 3.1 En forklaring av begrep

#### 3.1.1 Dannelse

Vi må både forstå hva som ligger bak demokrati og dannelse for å få noe ut av en studie på dette område. Jeg vil starte med å definere begrepet «dannelse», fordi det er dette som er den største paraplyen i denne besvarelsen. Demokratibegrepet skal senere sees ut ifra hva det angår dannelse av mennesket, og oppgaven vil derfor forsøke å holde seg innenfor dette feltet og ikke berøre selve storpolitikken og dens dimensjoner. Under denne såkalte dannelsesparaplyen har vi mange andre mindre paraplyer som kunne ha vært interessant og studert nærmere. Men jeg har valgt å studere «demokrati-paraplyen», og skal se dette i lys av skolens oppgave i å danne og utdanne elevene til demokrati. Spesielt på grunn av at dannelsesbegrepet er forankret i loven, burde alle lærere derfor etterstrebe å vite hva begrepet innebærer. Opplæringsloven sier nemlig at skolen og lærebedriften skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1999).

Først litt kort om historikken. Dannelsesbegrepet stammer fra middelalderens mystikk, videreført gjennom barokken, bestemt som «dannelse til humanitet». Tidligere var dannelse sett på som danning av det ytre mennesket, og den fremtreden og den synlige holdningen en hadde (f.eks. ligger «fjelldannelse» til grunn). I den senere tid er ordet betegnet som menneskets særegne evner og anlegg (Gadamer 1990). Altså det som går mer på det indre. Dannelse er ikke et mål, men en prosess hvor vi hele tiden tilegner oss noe som danner oss som subjekt.

*«Det som i eldre språkbruk kalles «fullkommen dannelse» av kropper, er jo ikke først og fremst et siste utviklingsstadium, men snarere et modent stadium som har lagt all utvikling bak seg slik at alle leddene kan bevege seg harmonisk. Når åndsvitenskapen forutsetter at den vitenskapelige bevisstheten allerede er dannet, er det nettopp i denne betydningen av dannelse.» (Gadamer, 1990: 40)*

Ved å oppsummere Gadamer`s definisjon kan vi si at dannelse er en prosess som aldri tar slutt, men som innebærer å kan nå en harmonisk tilstand. Dette blir kanskje en litt for diffus

betegnelse. En enklere måte å definere dannelse på er kanskje denne: «Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært» (Ellen Key sitert i Steinsholt og Dobson, 2011: 7). Man kan skille mellom et menneskes beholdning og holdning, der beholdningen står for det vi har lært av kunnskap og ferdigheter, mens holdningen er alt det andre – altså danningen, ut ifra Key`s definisjon. Men er ikke dannelsen av et menneske også avhengig av å kunne utvikle seg og være deltakende i et samfunn ved å være sosialisert og kunne, blant annet, skrive, stemme ved valg, argumentere osv.? Kanskje ikke i et samfunn der slike handlinger er vanlige. Men i de fleste samfunn i verden er vel disse handlingene nødvendige for å leve i samhandling og fred med andre? For danning omfatter det hele mennesket og alle de ulike mennesketypene (Generell del av læreplanen, 2011).

I Store Norske Leksikon defineres dannelse som *formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning* (Dannelse, 2013). Denne er kanskje den enkleste å forstå og er også ganske konkret i forhold til andre definisjoner. Og representerer slik jeg tenker om danning videre i denne teksten.

Ett siste forsøk på å forstå dannelse kommer likevel her, i regi av Steinsholt (2011). Ut ifra han oppfatter jeg det som at hvis vi unngår å møte opplevelser og erfaringer eller motarbeider dem, vil vi også gå i et slags dannelsesunderskudd. Det vil kanskje si at dannelse er noe man stort sett tilegner seg utenom en teoretisk undervisning og i samhandling med andre. Steinsholt mener også at dannelsen er knyttet til kunnskap, i motsetning til den tilsynelatende meningen med Key`s definisjon, men da i form av takt, dømmekraft og smak. Men igjen, de tre sistnevnte er jo noe vi sitter igjen med når det vi lærte er glemt. Jeg selv vil sette dannelse i sammenheng med verdier. Det er ut ifra sine verdier man tar valg. Og valg tas hele tiden. Som omhandler både vårt liv og andres. Så hvilke verdier vil vi at barna skal tilegne seg for å kunne leve i et demokratisk samfunn?

### **3.1.2 Demokratisk dannelse**

På lærerhøgskolen var det snakk om at man kunne se demokratiopplæringen i skolen delt inn i tre hovedpunkt. Jeg velger å ta med denne inndelingen for å sette demokratiopplæringa i et større perspektiv og for å vise at den demokratiske dannelsen innebærer alle de tre punktene.

Det er viktig å skjønne at de har sammenheng med hverandre, selv om denne teksten senere, ut ifra min problemstilling, vil omhandle de to nederste mest:

- Kunnskap om demokrati
- Medbestemmelse
  - Formell (Elevråd)
  - Uformell (Hverdagslig medvirkning)
  - Direkte (håndsopprekning, velge sine lekser selv)
  - Indirekte (Lærerens hensyn til elevenes behov og ønsker/læreren som representant)
- Dannelse
  - Unntakene
  - Ytre faktorer som påvirker
  - Etikk og moral

(Trude Kristiansen, gjesteforelesning, 19.11.13, ved HiNT)

Utdanning er i følge Dewey det moderne demokratiets grunnpilar (Dewey 2000).

Utdanningen må derfor fremme kunnskap og dømmekraft gjennom samarbeid og fellesskap og evnen til å kommunisere. *Kunnskap om demokrati* er den teoretiske delen i utdanninga, mens *elevmedvirkning* er den praktiske delen som skal vise elevene hvordan demokrati fungerer i praksis og slik forberede dem på deltakelse i demokratiske prosesser som voksne, samt gi elevene en stemme i egen opplæring. *Dannelse* i et demokratisk perspektiv må da kunne sies å være det dynamiske resultatet (definert som harmonisk, men åpen for endring) av både den teoretiske kunnskapen man har tilegnet seg, de praktiske ferdighetene og den medvirkning man har hatt. Allikevel er begrepet skilt fra de to andre punktene. Dette fordi at den demokratiske *dannelsen* rommer mer, og omhandler en forståelse av etikk og moral. Det som ikke tilegnes innen teoretisk eller praktisk kunnskap kan være å takle at urettferdighet noen ganger forekommer og at fåtallet også bør få gjennomslag noen ganger. Det kan være opplevelsen av at opplæring skal være tilpasset de ulike klassekameratene fordi vi har rett til å være forskjellige. Det kan være samtaler med en lærer eller å lære seg å være kritisk og tilegne seg god dømmekraft. Sosiale koder og å kunne kommunisere med respekt for andre rommes også i den demokratiske dannelsen. Etske dilemmaer og andres moralske holdning (f.eks. lærerens) kan ha innvirkning på den demokratiske dannelsen. For så vidt rører dette mye ved den uformelle elevmedvirkningen som er nevnt over, under «medbestemmelse».

Denne typen medvirkning kan vi også kalle uformell deltakelse, og kan sees å være en del, eller en stor del, av den demokratiske dannelsen. I forbindelse med den uformelle deltakelsen kan vi dele den inn i indirekte og direkte medvirkning, som vi etter hvert i teksten vil se er diskusjonsverdig i forhold til elevenes grad av deltakelse. Det indirekte skiller seg litt ut fra resten av medvirkningstypene, da dette er noe mange kanskje ikke forbinder med demokrati fordi det er vanskeligere å se, og vanskeligere å måle. Og ikke minst vil vi se at det er læreren det avhenger av i denne typen medvirkning. Vi vil også se på hvor vidt dette er avgjørende for elevenes engasjement og deltakelse.

Denne besvarelsens formål er ikke direkte å se på opplæringens undervisning *om* demokrati, men *for* demokratisk deltakelse. Det interessante her blir da å se på punktene «medbestemmelse» og «dannelse», selv om dette selvsagt må sees i sammenheng med at den teoretiske kunnskapen er nødvendig for den fulle forståelsen og for å oppnå en harmonisk demokratisk dannelse. Tidligere nevnt i teksten er at dannelse, og da også demokratisk dannelse, er en prosess som hvert enkelt menneske går igjennom hele livet, og som etter hvert utvikler seg til å bli et sett av holdninger og verdier man møter verden i sin helhet med. Og etter min mening er det da den *indre* holdningen som er det relevante. Men selvfølgelig under den forutsetning at det er den som vises utad og den som mennesket *handler* etter.

### 3.1.3 Demokratisk deltakelse i skolen

Blir elevene i større grad dannet inn i et demokratisk vesen ved selv å oppleve å være en deltagende elev, i motsetning til å stå på sidelinjen av seg selv og være passiv og likegyldig til egen læring? Svaret er tilsynelatende; ja. Med demokratisk deltakelse mener jeg å utøve demokrati i praksis, være med å bestemme over det som omhandler en selv og bli hørt, sett og tatt hensyn til. Men også å lære seg å ta hensyn til andres rettigheter, interesser og ønsker, til den grad det er moralsk forsvarlig. Hvis barn i skolen ikke får muligheten til å være med å forme det som angår deres eget liv, og blir nektet sine demokratiske rettigheter, ikke bare fornektet barnet, men også det demokratiske prinsipp og ideal, som den norske skolen under allmenhetens viten sies å stå for. John Dewey forklarer dette med velvalgte ord:

*«Å la bevisstheten underordnes et eksternt og ferdigprodusert stoff er en fornektelse av det demokratiske ideal, som i siste instans har sin rot i prinsippet om moralsk og selvstyrt individualitet» (Dewey 2000: 91).*

Demokratibegrepet kan defineres som noe større og mer en bare et styresett, som blir en ganske ensformig betydning. Demokrati er også en rettsstat der alle mennesker i utgangspunktet har like rettigheter og der et felles verdigrunnlag, som respekt for alles rettigheter, stiller seg over eventuelle politiske konflikter. Et demokratisk samfunn krever at alle med stemmerett og øvrige rettigheter, er deltakende i politikken (Møller og Presthus, 2006). Enten ved å stemme ved valg, verve seg direkte i et politisk verv eller fremme sine meninger og synspunkter på ulike områder i samfunnet. Hvis folket ikke bruker sine demokratiske rettigheter er det kanskje fare for at de folkevalgte som sitter med makta overkjører resten. Man kan ikke regne med at alle elever i skolen skal vokse opp å bli politiske aktive i et demokratisk samfunn, men det som samfunn og utdanningsinstitusjonen må sørge for er at de får kunnskap og demokratiske verdier som gir dem mulighet til å være med å prege den verden de bor i. Da kreves det demokratisk opplæring i utdanningen og en demokratisk dannelse av elevene. Kunnskap og teori kan tilegnes raskt, men dannelsen som rommer mye mer tar lengre tid. Derfor er også, som Dewey sier, utdanning det moderne demokratiets grunnpilar. Og dannelsen rommer blant annet det å delta i demokratiske prosesser av ulike dimensjoner, selv små medbestemmelser. Min interesse ligger i å se på nettopp dette.

## **3.2 Barn og demokratiske rettigheter**

### **3.2.1 Barnekonvensjonen**

Når elevenes demokratiske deltakelse settes i søkelyset må vi se det i tråd med overordnede internasjonale rettigheter – som FNs barnekonvensjon. Den sier noe om hva alle barn har rett til. Men barn er barn og vet ikke selv av disse rettighetene. Derfor er det opp til de voksne å sørge for at de blir overholdt. Men vi må ikke ta for gitt at alle voksne, heller ikke i norsk grunnskole opprettholder disse rettighetene. Det kan det være mange grunner til. En kan være at rettighetene noen ganger går på tvers av hva læreren, skolen eller staten mener elevene skal lære og hvordan. Da er det fort gjort at de voksnes stemmer overdøver barnas.

FNs barnekonvensjon slår fast at barn og unge har rett til å:

- Si sin mening og bli hørt i saker som angår dem
- Få og gi informasjon
- Delta i grupper og organisasjoner
- Fritt å tro på det de ønsker

(FNs barnekonvensjon, udat.)

For at Norge skal fungere som et demokrati er det satt føringer på dette i blant annet opplæringsloven § 1-1 som sier at elever har en lovfestet rett til medansvar og medvirkning i skolen og at skolen blant annet skal fremme demokratisk tenkning og sørge for at elevene får utfoldet sitt engasjement (Opplæringslova, 2009a). Uten engasjerte elever er det vanskelig å fremme den demokratiske tenkningen og dermed deltakelsen. Men uten demokratiske muligheter kan det være vanskelig for elevene å utfolde sitt engasjement. Demokratiet og elevene er avhengige av hverandre for å fungere optimalt. Og et mål i skolen må være å forsøke å opprettholde begge parter. Så i en ende må man begynne når man ser at dette hjulet ikke går rundt. Lærerne bør legge til rette for en reell demokratisk kultur i sin gruppe elever, og på skolen for øvrig, slik at elevene kan få brukt sitt engasjement og få mulighet til og et ønske om å være deltakende. Og deltakende elever vil igjen kunne føre til en bedre demokratisk skolekultur. Elevmedvirkning vil også kunne innebære innflytelse på beslutninger knyttet til egen og klassens læring. Elevene kan og bør derfor delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen innenfor rammen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet). Vi skal senere se på hvilke måter elevene kan delta demokratisk på og i hvilken grad.

### **3.2.2 En stige for barn og unges medvirkning**

Når vi skal se på hvordan elever i ungdomsskolen kan være demokratisk deltakende, og i tillegg belyse graden av deltakelse som må til for å beholde en god balanse mellom elevenes demokratiske rettigheter og skolen pensum og etiske rammer, er det interessant å vende blikket mot Roger Harts arbeid med å se på barns deltakelse. Han rangerer graden av deltakelse i en stige med 8 trinn i «Children`s participation», publisert av Unicef (Hart, 1992). Der skriver han at barns deltakelse må sees i sammenheng med menneskerettighetene, og spesielt de som angår barn, og at det er viktig at alle fra tidlig alder får muligheter til å lære seg å delta gjennom ulike kanaler i samfunnet for å kunne ha innflytelse på eget liv. Han ser



mest på større program og konferanser i skole- eller samfunns-sammenheng, noe som gir en umiddelbar følelse av at god demokratiopplæring må skje i store fora. Men han har også noen gode eksempler på hvordan å gripe tak i barns initiativ i hverdagen og bygge opplæringen rundt nettopp dette. Faktisk kan alle trinnene av deltakelse ses i lys av den hverdagslige opplæringen, selv om Hart selv velger å komme med større visjoner.

Ifølge barnekonvensjonen og Hart kan barns deltakelse i samfunnet bli bedre og det er mye vi kan gjøre for å øke de unges deltakelse. Hart kommer i sin artikkel med eksempler til hvert av trinnene i stigen, og forslag til hva de voksne kan gjøre for å øke den demokratiske deltakelsen til barna.

Figur 1. *Rogert A. Harts stige for barns deltakelse:*

8. Initiert av barn, avgjørelser tas sammen med voksne
7. Initiert av barn, dirigert av voksne
6. Initiert av voksne, avgjørelser tas sammen med barn
5. Konsultert og informert
4. Tilordnet men informert
3. Overfladisk
2. Dekorert
1. Manipulasjon

(Hart, 1992, min oversettelse)

Jeg vil nå kort forklare innholdet ved hvert trinn, siden det ikke nødvendigvis er umiddelbart klart hva de innebærer. Vi kommer tilbake til eksempler også senere i teksten.

Trinn 1,2 og 3 defineres av Hart som ikke-deltakelse, da barna på dette nivået ikke har reel innflytelse. *Manipulasjon* oppstår når barna ikke forstår saken (med sak menes det de skal ha mulighet til å delta i og påvirke), og når de blir bedt om en mening, men uten at tilbakemelding fra de voksne. Det skjer da ingen demokratisk læring fordi barna ikke får nok eller korrekt informasjon i forkant, eller ikke får høre resultatet av det de bidro med. På trinn to blir barna *dekorert* med de voksnes meninger og satt på sidelinjen i avgjørelser, men fremstår som et resultat av de voksnes ønsker. På trinn tre nærmer barna seg deltakelse, men

den er fortsatt *overfladisk*. Barnet har her ikke noen sjanse til virkelig å formidle sine egne meninger, men må holde seg til de få valg som de voksne legger opp til, utvilsomt nok ofte i barnas interesse, men forblir manipulerende. Dette trinnet er det mange barn som sitter på. Grunnen er kanskje det at de voksne faktisk tror at de gir barna demokratiske rettigheter ved å gi dem noen få velvalgte valg. I følge Hart gjør de ikke det. For at demokratiet skal ivaretas for barna må det inneholde genuin deltakelse og medvirkning. På det fjerde trinnet begynner dette, med at barna først og fremst forstår intensjonen med saken, vet hvem som tar de siste avgjørelser og hvorfor, når de selv ønsker å delta ut ifra at de vet hva saken handler om, og når all informasjon er gitt før avgjørelser skal tas. Det første trinnet i den genuine deltakelsen må derfor inneholde alt dette og starter med å være *tilordnet, men informert*. Det femte trinnet er *konsultert og informert*. Det vil si at barna ikke blir tilordnet det de skal gjøre, men i stedet komme med innspill til de voksne, som leder prosjektet eller prosessen ut ifra hensyn til barnas meninger og ønsker. Dette krever at de hele tiden må bli hørt og tatt seriøst og ikke minst bli informert om eventuelle resultater etter konsultasjonen. På det sjette trinnet blir saken *initiert av voksne og avgjørelsene tas sammen med barna*. Barna får i større grad enn på trinn fem styre prosessen og ta avgjørelser sammen med voksne i stedet for kun å gi innspill og deretter vente på de voksnes resultater. En forutsetning for dette trinnet er også at alle barn det gjelder blir involvert uansett alder eller forutsetninger. Hvis barna selv initierer til saken eller prosjektet og får i større grad styre selv under rammer satt av de voksne, har man kommet opp på trinn sju; *Initiert av barn, dirigert av voksne*. Barna må få reelle valgmuligheter, men de voksne kan velge å dirigere barna med hensyn til for eksempel tid, ressurser eller læreplanen. Det siste trinnet i barnas deltakelse nås når saken er *initiert av barn, og avgjørelser tas sammen med voksne*. Her er det barna som skal styre prosessen. Voksne må gjerne blande seg, men da for å oppfordre barna til å gå videre med deres tanker. Dette gir en gevinst i å la dem få mulighet til å utvikle sitt engasjement og sine evner og handler om å ta tak i barnas egne intensjoner å snu det til læring, som demokratisk deltakelse, men også læring på mange andre områder.

### **3.3 To demokratifremmende, konkrete og omtalte områder i skolen**

Fremover i teksten skal vi se litt på hva som finnes i skolen av demokrati. Først tar vi for oss to omtalte områder som er knyttet til demokratiopplæringen. Alle skoler er pålagt å ha et elevråd, og dette har av samfunnet i og utenom skolen vært omtalt titt og ofte. Derfor er det

verdt et blikk når vi skal se på elevenes vei til demokratisk dannelse gjennom å være deltakende. Et annet omtalt område er entreprenørskap, kjent under blant annet Ungt Entreprenørskap. Det er ikke pålagt skolene å benytte denne arbeidsmetoden, men stadig flere satser på denne ideelle organisasjonen (Finans Norge, udat.). Grunnen til at den er relevant i denne besvarelsen er at jeg tror entreprenørskap kan knyttes nært til demokratiopplæringen.

### 3.3.1 Elevrådet

For å sikre barns demokratiske rettigheter i skolen er det pålagt alle skoler å ha et fungerende formelt elevråd. Elevene har for øvrig også rett til å delta i samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg, men jeg velger å ikke gå nærmere inn på det, da disse ikke er like «nærme» elevenes interesser og dermed demokratisk deltakelse, som elevrådet er. Som lærer kan man også bruke klasserådstimene som mulighet til å lære elevene hvordan de kan delta og oppfordre dem til å ytre sine interesser for elevrådet og dermed høyere instanser. Mye av diskusjonen rundt elevråd går på hvordan og om elevdemokratiet fungerer som det bør. Etter M74 fikk elevrådet dispens til bredere innflytelse enn bare å organisere fritidsaktiviteter for elevene. Og i dag er den ganske bred. Forskning på dette feltet til ulike tider på 2000-tallet viser at majoriteten av elevene mener elevrådet har reel innflytelse, men begrenset, og at de gjerne vil bevare det (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Selv om de fleste elever ser nytten av elevrådet, som nevnt over, viser også forskningen at det er elevene med høyeste karakterer i norsk og engelsk og som kommer fra hjem med stor kulturell kapital som er oftest å finne i et elevrådsverv. Det vil kanskje si at denne typen elev og lignende har lettere for å delta i demokratiske prosesser og være aktiv enn de som tipper mot den andre typen. Og her har kanskje skolen eller læreren en utfordring i å oppfordre de norsk- og engelskfaglig svake elevene med lav kulturell kapital til å vise interesse i demokratisk deltakelse. Enten ved å søke seg inn i elevrådet eller bare ved å være aktiv i klasserådene og i skolehverdagen for øvrig. Men skal elevrådet fungere som en demokrati-danner, må det kanskje også være genuint demokratisk?

Forskningen nevnt over som er presentert på barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet sine sider i 2011 ser ut til å være noen lunde kontroversiell til det forskeren Heidi Biseth har funnet. Hun sier at elevråd ikke fungerer etter intensjonene og at skolene ikke prioriterer det. Det settes av både for lite tid og ressurser. Det viser seg også at elevene ikke er særlig interessert i denne tilsynelatende muligheten for innflytelse i sin egen hverdag. Biseth mener

at det kan skyldes at de i realiteten får liten innflytelse (Nøra, 2010). Dette vil i så fall tyde på et lite genuint demokrati. Videre sier hun ut i fra sin forskning at et godt elevråd avhenger av læreren, men at føringene på dette feltet er få. Da kan det også bli vanskelig for læreren å opprettholde interesse og engasjement rundt denne delen av demokratiopplæring i skolen. Lærerne sier derimot at de har bra med kunnskap om det politiske systemet, men mangler både kompetanse og tid til å undervise og opplære i praktisk demokrati. Det viser seg å være lite refleksjon rundt hva dette skal innebære.

Det som derimot viser seg å være enkelt og ta tak i når det gjelder praktisk demokrati, er den direkte og uformelle elevmedvirkningen, som innebærer at elevene blant annet får bestemme aktivitetene i kroppsøvingen, hvilke mål de skal sette seg i ulike fag og til og med undervisningsmetoden til læreren. Men Biseth sier også at mange lærere rett og slett blir oppfattet som pingler av elevene hvis de legger opp til for mye demokrati og elevmedbestemmelse. Hennes funn viste at mange elever faktisk forventer høy disiplin og autoritet av læreren. Kanskje er dette like overraskende som det ikke er det. Jeg vil tro at dette gjelder spesielt minoritetselevne som kommer fra et ikke-demokratisk land eller familie. Men også mange norsketrniske elever er vant til et hjemmeforhold med rammer og begrensninger på samme nivå som Roger Hart`s trinn fem eller seks, der foreldrene er de som oftest tar initiativ og styrer prosessen med en viss grad av medvirkning fra barna. Så jeg vil anta at de fleste familier er demokratiske til en eller annen grad. Fra vi vokser opp blir vi ofte fortalt hva vi skal mene og hva som er rett og galt, sunt og ikke sunt osv.. Barns valgmuligheter er også svært begrenset av de voksne. Vi er oppdratt til begrensninger og å «høre etter» både hjemme og på barneskolen. Og da kan det jo være forståelig at overgangen til plutselig å må ta ansvar over egen læring og eget liv og å ha en stemme i en mye større arena enn i den lille familien blir surrealistisk og uforståelig. Kan det tenkes at vanen i å la andre (lærere, foreldre o.l.) ta seg av vanskelige avgjørelser blir en faktor som kan forklare de lite deltakende og demokratiske elevene på ungdomsskolen? Og det må nevnes at utfordringene kan tenkes å være større jo flere minoriteter det er i en klasse. Men som Biseth selv sier, er det kanskje mulig for læreren å ha autoritet samtidig som man er demokratisk. For jeg mener at en demokratisk opplæring, eller en dannelse mot demokratiske grunnverdier, kan i skolen være mer en ren kunnskap og direkte medvirkning. Men en riktig balanse må det nok være for at elevene skal klare å nå kompetansemålene i læreplanen.

### 3.3.2 Entreprenørskap som demokratisk arbeidsmetode

Mange barn sitter på skolebenken og lurer på hva de skal bruke all teorien til, og blir ofte urolige eller uengasjerte og passive deltakere. Skoleforskeren John Dewey mente at skolen burde bli flinkere til å trekke det praktiske inn i skolen, eller rette undervisningen mot mer praktisk arbeid som lettere kan knyttes til virkeligheten (Imsen 2010a). Dewey er også veldig kjent for slagordet *learning by doing*, som står for at elevene tilegner seg kunnskap først når det de skal lære erfares i praksis. Det vil si å lære av å *gjøre*, ikke bare høre eller se. Han mente også at skolen bør motivere elevene med læringsaktiviteter der de får brukt kreativiteten og skapergleden (Ibid.). I lys av dette kan vi kanskje forstå at entreprenørskapsarbeidet i skolen, som f.eks. satsingen rundt Ungt Entreprenørskap og elevbedrifter, der nettopp skaperglede står i sentrum, muligens kan føre til engasjement og deltakelse når teori knyttes til praksis (Nilsen, 2007). Men dette er større foretak som krever tid og ressurser, samtidig som det foregår i små porsjoner. Det krever en innsats av både lærer og elev hvis entreprenørskapet skal gi eleven kunnskap og skaperglede.

Nilsen nevner coaching som en metode læreren kan bruke i entreprenørskapsprosessen. Og hvis vi ser på disse punktene, kan vi se en sammenheng med retten til demokratisk deltakelse.

Coaching er å hjelpe et menneske å nå sine mål ved å:

- stille spørsmål og lytte aktivt
- antyde handlingsalternativer
- utfordre til handling og etterspørre resultater
- gi konstruktiv tilbakemelding
- la mennesket lære av sine egne erfaringer og gi anerkjennelse for å utvikle selvtillit

(Nilsen, 2007)

Dewey mente at skolens grunnleggende mangel i sin tid var dens begrensede anerkjennelse for intellektuell frihet, som er et prinsipp i demokratiet (Dewey 2000). Og at dette gjaldt både lærere og elever. Siden jeg skal se på hvordan man kan fremme barns deltakelse, trekker jeg frem entreprenørskap i skolen inn i min besvarelse, fordi denne arbeidsmetoden skal tilsynelatende gi elevene en intellektuell frihet, ut ifra hvordan denne prosessen sies å skal fungere. I de senere årene har det blitt mer og mer fokus på begrepet entreprenørskap i utdanningssystemet. Selv om det lenge har vært entreprenøriell virksomhet i skolen, skjønt det gikk under navn som skolekantine eller kafé, er det i dag satt mer i system og dette har

blitt et fokusområde i norsk skolepolitikk. Formålet med å fokusere mer på entreprenørskap i skolen var tidligere at det norske utdanningssystemet skulle bli det beste i verden til å opplære elever i entreprenørskap, som de kunne bruke til å tjene arbeids- og næringsliv med. Men visjonen endret seg i 2006 til at entreprenørskap i skolen skulle fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold gjennom å konkretisere målene i læreplanen og dermed binde teori i utdanninga til livet utenom skolen (Ask, 2011). Riktig nok for å fremme kreativitet og nyskaping, til fordel for utvikling i næringsliv og samfunn Det skulle også være med å redusere frafallet i videregående skole.

Så, hvordan kan den intellektuelle friheten til elevene tas i bruk i en entreprenøriell arbeidsmetode, eller prosess om du vil? For mange er dette begrepet ganske sikkert knyttet til nyskaping, innovasjon, næringsliv og økonomisk vekst i samfunnet. Men i prosessen fram til et eventuelt produkt er ferdig, må den skapende initiativtakeren (her eleven) igjennom flere faser og utfordringer, som skal fremme læring og utvikling knyttet til mange fag og temaer. I *strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008* er dette definert som:

*«En dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter og gjør noe med dem ved å omforme ideer til en praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng»* (Ask, 2011).

Ifølge Dewey må man for å etterfølge demokratiets prinsipp gi barnet et visst spillerom til å få uttrykke sine følelser og innfall, om de er modne eller enda umodne, for å oppnå intellektuell frihet (Dewey 2000). Og i bunnen er også dette entreprenørskapets forutsetning.

Entreprenørskap i skolen kan brukes som en arbeidsmetode for å la elevene bruke sitt engasjement, sine ressurser, sine særegne forutsetninger og dermed kunne utvikles i sitt eget tempo. Det som er viktig med denne arbeidsformen, er nettopp det at læreren gir et rom til at elevene faktisk får brukt sin demokratiske rett og sin intellektuelle frihet. Derfor kan man vel si at entreprenørskap i utdanningen kan være med å fremme barns demokratiske deltakelse og dermed dannelsen, under forutsetningen av at barnet faktisk får reelle valgmuligheter og ikke minst den tid det trenger for å utvikle seg i arbeidsprosessen. Men i realiteten er det dessverre her det skorter. Tid og reelle valgmuligheter blir begrenset av økonomi, skolens ressurser og mange andre faktorer. Uten å ha sett på alle mulige faktorer, må allikevel en kort og foreløpig konklusjon på om entreprenørskap i skolen fremmer demokratisk deltakelse bli nettopp denne.

Entreprenørskap har flere dimensjoner ved seg. Jeg selv liker å skille mellom arbeidsprosessen og det endelige produktets verdi. Jeg ser verdiene i prosessen, noe som kanskje ikke er like tydelige for alle. Førstelektor i pedagogikk Dag Skram støtter opp under at entreprenørskap handler om mer enn bare å tjene samfunnet med nyskaping og økonomisk vekst. I utdanning og opplæring handler det mest om utviklingen av de personlige egenskaper og holdninger som vil gjøre barn og unge i stand til å se muligheter i et bredt perspektiv og gjøre noe med dem (Skram, 2007). For målet trenger ikke være at alle skal utvikle et nytt produkt til fordel for sin egen eller landets økonomiske status. For mye fokus på slikt kan trolig føre til en kultur hvor alt må være nytt og målet i våre egne liv er å skape materielle produkter som stadig overgår andres. Drivkreftene vil etterhvert bli kun penger og makt, og kan i et etisk perspektiv ses på som et skritt i negativ retning. Dette er kanskje litt satt på spissen, men samtidig det kritikkverdige med entreprenørskapet etter min mening.

### **3.4 Den uformelle elevmedvirkningen**

#### **3.4.1 Direkte elevmedvirkning**

Som nevnt i entreprenørskapkapitlet, mente Dewey (2000) at skolens grunnleggende mangel i hans tid var anerkjennelse for barnas intellektuelle frihet, som var å gå på tvers av det demokratiske ideal. Derfor så han skolen som en relativt udemokratisk organisasjon. Jeg kan selv til en viss grad si meg enig i at det blir kontroversielt når skolen som en demokratisk forkjemper, ikke tar hensyn til elevenes intellektuelle frihet. Mye har skjedd siden Dewey's tid, blant annet skolens fokus og satsning på entreprenørskap der eleven skal få utfolde seg kreativt, men også forankringen av barns demokratiske rettigheter i læreplanen. I forbindelse med sistnevnte står det i læreplan for kunnskapsløftet 2006 og under *prinsipp for opplæringa* at skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for elevmedvirkning i demokratiske prosesser, ikke bare i representative organ (som elevrådet), men også i det daglige arbeidet (Utdanningsdirektoratet, udat.). Og det er her elevmedvirkningen kommer inn. Objektivt sett ser det ut til at skolen med dette prøver å fremstå som demokratisk. Men er den det i virkeligheten? For det er lærerne som setter de endelige rammene for elevenes medvirkning, ikke læreplanen. Derfor er det også viktig at de vet hvordan de skal la elevene få være med å ta avgjørelser. Med denne medvirkningen menes å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, selvsagt innenfor rammen av læreplanen og øvrige lover (Ibid.). Ikke alltid er det lett å følge læreplanverket, mye burde kanskje være forandret i den, men uansett er det ikke det jeg forsøker å gripe an her heller. Det er lærerens

posisjon til å gjøre elevene mer demokratisk deltakende gjennom medvirkning i deres hverdag. Jeg vil påpeke at jeg velger å kalle dette *direkte* elevmedvirkning, fordi jeg senere vil se på det som går under den *indirekte*. Forskjellen ligger i hva elevene sier de ønsker og det de trenger, men ikke sier noe om.

Forskning viser at 68 prosent av norske ungdomsskoleelever synes undervisningen ofte er alt for kjedelig (Nordahl, 2000). Kanskje ikke noe sjøkk dette, men det bør vies en tanke eller to. I starten av denne besvarelsen nevnte jeg en ungdomsskolelærer som hadde lite deltakende elever til tross for at hun gjerne kunne tenke seg å gi dem mer innflytelse. Hun trodde elevene var lite engasjert på grunn av at de ikke var vant til å få påvirke sitt eget anliggende noe særlig. Hun skyldte dels på hjemmet og på barneskolen og nevnte ikke noe om at elevene kanskje syntes undervisninga var for kjedelig; for det syntes ikke hun selv. Professor i pedagogikk Gunn Imsen skriver i sin bok *Elevens verden* at grunnene til at elever kjeder seg og blir lite deltakende er i hovedsak at skolen er for gammeldags og autoritær, og innebærer for mange tradisjonelle arbeidsmåter og at elevene får for liten innflytelse på innholdet i skolen (Imsen 2010b). Hun refererer også til en jente som sier at undervisningen er altfor kjedelig og ensformig og at det blir mer og mer teori i fagene. Til og med i kroppsøving og estetiske fag er det blitt mye mer teori. Formålet med all den teorien er slik jeg ut ifra det mest positive sinn forstår det, at elevene skal lære seg å se helheten i fagene. Men hvis dette oppfordrer til kjedsomhet og passivitet hos elevene, kan det vel diskuteres ved om teorien er verdt det.

For den demokratiske dannelsens del, velger jeg å tro, som nevnt tidligere i teksten, at elevene må få reelle valgmuligheter. Jeg tror direkte medvirkning kan virke på elevenes engasjement og demokratisk deltakelse i skolen, så fremt de fremmer genuine ønsker som ikke er ødeleggende for dem selv på sikt, og ikke minst så fremt det legges opp til reelle valgmuligheter, der de virkelig både kan feile og vinne og ut ifra det tilegne seg demokratisk kunnskap og erfaring. Dette kan vi se i sammenheng med Roger Harts (1992) *stige av barns deltakelse*. Spesielt da trinn fire til åtte som defineres som genuin deltakelse og medvirkning, der fellesnevnerne er at barnet må forstå intensjonen med saken, vite hvem som med rett tar avgjørelsene og hvorfor, at de selv ønsker å delta og at all informasjon gis før avgjørelsene skal tas. Hvis lærerne klarer å opprettholde disse fellesnevnerne, vil det ifølge Hart være gode betingelser for elevmedvirkningen – og dermed den demokratiske deltakelsen og dannelsen.



### 3.4.2 Indirekte elevmedvirkning

Først vil jeg klargjøre overskriften *indirekte elevmedvirkning*, med å vise til at det grovt sett finnes to typer demokratityper; direkte- og representativt(også kalt indirekte) demokrati (Svensson og Hovde, 2014). Det er den indirekte medvirkningen vi nå skal se på. Ved direkte medvirkning (eller demokrati) får de med rett til å stemme være med på å avgjøre hver eneste beslutning (Ibid.). Dette er selvsagt tungvint når mange beslutninger skal tas. Som for eksempel ved hver skoledag. Uansett hvor stort en skole satser på elevdemokrati, kan det aldri bli hundre prosent direkte elevmedvirkning. Derfor er mye opp til læreren å avgjøre. Læreren blir på en måte elevenes representant hva angår deres opplæring og liv på skolen. Ikke alle avgjørelser kan passe for samtlige elever, på samme måte som i storpolitikken. Men lærerne bør så langt det går tilpasse opplæringen til hver elev.

Forskning viser at barneskoleelever opplever til dels stor grad av innflytelse og opplevelse av å bli hørt, men at det er svært læreravhengig (Holte, 2009). Forskningen viser også at måten læreren møter elevene på er mer avgjørende for den demokratiske praksisen enn de formelle rettighetene rundt barn og demokrati. Ved å delta demokratisk gjennom en indirekte medvirkning med læreren som deres representant vil det ideelle være å tilegne seg kunnskap på den måten det passer hver enkelt best og å føle at man blir ivaretatt og respektert som mennesket. Dette kan knyttes til tilpasset opplæring, som innebærer at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 2008). Og ved å være omringet av det jeg vil påstå er god etikk, vil sjansen kanskje øke for å utøve det samme – og forme den demokratiske dannelsen. Dette krever jo at læreren faktisk tar rette avgjørelser i forhold til elevenes behov og interesser. Han må respektere dem og ta hensyn til dem. Dette krever igjen at læreren kjenner elevene sine godt. Men i ungdomsskolen har de mange lærere å forholde seg til og dermed mange som tar avgjørelser for dem. Og ikke alle er representativ for elevenes stemme. Dette kan man kanskje se som en av de større utfordringene. Hvis lærerne samarbeider godt både i fagseksjonene, ved trinnmøter og ikke minst i teamene (hvor de faktisk omgås de samme elevene) vil jeg mene at sjansen for å være en god representant for alle elever øke.

## **4.0 Et intervjustudie om demokratisk dannelse og deltakelse i skolen**

### **4.1 En innledende beskrivelse av intervjuenes funn**

Her vil jeg nevne at mye kom ut av intervjuene, men jeg velger selvsagt å ta med det som kan belyse litteraturstudie og problemstillingen. Funnene som kom ut av intervjuene omhandlet i hovedsak demokratiet generelt i skolen, demokratiet i lærerens klasse, elevrådet, entreprenørskapets demokratiske virkning, elevdeltakelsen i lærernes klasser, direkte- og indirekte elevmedvirkning og relevansen av lærerens egenskaper. Områder knyttet til teorikapitlet som ikke ble nevneverdig beskuet i intervjuet var barns demokratiske rettigheter og lærernes tanker omkring betydningen av dannelse. Det første fordi jeg på den tiden ikke tenkte på relevansen angående dette temaet og dermed ikke tok det med i intervjuguiden. Det sistnevnte fordi informantene selv ikke hadde noen umiddelbare refleksjoner rundt betydningen av dannelse. Informantene hadde for det meste relativt like meninger innen de samme temaene. Dette gjør det enklere for meg å referere til «intervjuenes data» eller «informantene», da jeg med dette kan referere til dem som det skulle være en og samme kilde. Men noen få ulike oppfatninger er det jo, og disse kommer også frem i analysen og drøftingen av intervjustudie. Intervjuanalysen er innbakt i drøftingen av intervjustudie i kapittel 4.2, som er tjener å belyse litteraturstudie.

Intervjuguiden er ikke kategorisert, men forsøker å kategorisere funnene for leserens skyld, ved å dele dem inn i overskrifter bestemt ut ifra hva falt seg naturlig å se i sammenheng.

### **4.2. Dannelse, demokrati og elevråd**

I de første spørsmålene i intervjuene skulle informantene komme med umiddelbare tanker rundt *dannelse og demokrati i skolen*. Det kom fram at ordet dannelse var lite brukt og omtalt i skolen, men at lærerne mente det hadde med verdier og holdninger å gjøre. Den ene informanten påpekte raskt at norsk skole hadde et stort formelt system for skoledemokrati, med FUG, SU, ulike møter, elevråd, klasseråd og videre, men at strukturen var dårlig og det var alt for lite metodikk. Lærerne må selv finne måter å lære opp i demokrati på. Også når det gjelder elevrådet er det få føringer, og det mente informantene forårsaket lavt engasjement og liten interesse hos læreren. Nevnt av Biseth (I Nøra, 2010) er at lærerne har mye kompetanse om demokrati i teorien, men mindre kompetanse til å sette det i sving i praksis. Dette

bekreftes her av mine intervju også. Både føringer, men også tiden viser seg å være knapp. Andre tanker rundt temaet var at elevrådet var den eneste fastlagte medvirkningen elever flest visste om. Det virket ut ifra intervjudataene som om elevrådet er det som de fleste forbinder med barns rett til demokrati i skolen. Og at alt for mange barn og kanskje også lærere ikke er klar over den demokratiske retten som ligger forankret i opplæringsloven.

I intervjuene var det felles enighet om at elevrådet ikke fungerte og i alle fall ikke bidro til elevenes demokratiske dannelse. Mest fordi de ikke er engasjert eller ønsker å bruke det nok. I «elevens time» var det visstnok vanlig at kun to elever deltok, elevrepresentanten og dens vara. Men her og er informantenes inntrykk at læringen er lav. Noe som igjen lærerne her tror skyldes en svikt i den parten som får ting til å skje etter at en sak er tatt opp. Et eksempel som ble nevnt var elever som lenge hadde klaget på mangel på lås på elevtoalettene, men det skjedde aldri noe. Det var da lærerne det stoppet ved, og systemet for øvrig. Informantene viser også til at det er for det meste det fysiske miljøet elevene i det hele tatt tar opp i elevrådet, så innflytelsen på faglig innhold og arbeidsmetoder i skolen ble oversett. Et annet problem var når lærerne gjennom elevrådet etterspurte elevenes ønsker om hvilke daglige fysiske aktiviteter de kunne tenke seg. Nesten ingen hadde formening om hva det kunne være. En av informantene tror det er så enkelt som at de ikke er vant til å bestemme slikt, og at demokratisk deltakelse må læres.

Majoriteten av elevene (Nøra, 2010) synes kanskje at elevmedvirkningen gjennom elevrådet er reelle, men også begrenset. Dette varierer utvilsomt fra skole til skole, sett i henhold til eksemplet over. Hvis elevrådet fungerer optimalt, og elevene får bred og reell innflytelse vil det også ha stor verdi som det formelle skoledemokratiet. Men et aspekt er elevenes rett og de faktiske muligheter til å påvirke skolens innhold, og et annet er elevenes ønske om å delta. Lærerne har ansvar på to områder når det gjelder demokratiopplæringen slik jeg ser det. Det ene er å la elevenes rett på medvirkning komme godt fram i lyset, ved å vise dem både bredde og dybde i hva de har rett til å være med å påvirke og selvfølgelig sørge for at sakene og ønskene blir innfridd så ofte som mulig etter læreplanens rammer. Men som vi har sett på må elevene tro på at de faktisk har en reell medvirkning, for å i det hele tatt gidde å engasjere seg. Dette kan sees på som en ond sirkel. Har de ikke troen, blir de også passive i potensielle demokratiske prosesser. Derfor er det andre området ansvaret for å engasjere elevene og gi de lyst til å delta, gjennom å sørge for at de blir hørt og tatt på alvor ved å innfri deres ønsker. Er ønskene urimelige eller usaklige, er det igjen opp til lærerne å lære dem å komme med saklige

ønsker som lar seg innfri. Da må kanskje lærerne være flinke til å få elevene til å mene og til å tenke og deretter få dem til å argumentere for det. Men igjen, er kunnskap gull verdt i argumentasjoner. Så jeg vil påstå at både tilegnelsen av kunnskap, medvirkningsrett- og mulighet og medvirkningsønske må være til stedet for at elevene skal kunne opptre demokratisk og dermed dannes til demokrati.

### **4.3 Entreprenørskap som praktisk arbeidsmetode**

Det som er interessant med entreprenørskap er at elevenes intellektuelle frihet (Dewey, 2000) er et uskrevet prinsipp for denne virksomheten. Hvis den får utfolde seg vil den være i en demokratisk prosess hvor elevenes subjektivitet kommer fram. Det kan sees i sammenheng med opplæringslovens § 1-1, ledd fem, som sier at eleven skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1999). Det finnes til og med føringer til læreren på dette feltet, med blant annet coaching som metode, der det er uttrykt at læreren skal lytte, veilede, forvente, gi tilbakemeldinger og gi elevene erfaringer (med å skape, men også feile) for at elevene skal få noe ut av entreprenørskapet. Men alt dette er i teorien. Er det slik i praksis? Det ble under kapitlet om direkte demokrati nevnt at elevene ofte synes undervisninga er for kjedelig og at de følte seg lite hørt når det var snakk om innholdet i skolen (Imsen, 2010b). Det de ønsket var mindre teori. Gjennom entreprenørskap, som er en praktisk rettet arbeidsmetode, bli ikke da elevenes ønsker om dette innfridd?

Mine informanter delte villig og gjerne erfaringer og tanker rundt entreprenørskap i skolen. De som kom fram var at det jeg nevnte i forrige avsnitt var godt mulig, i teorien, men at det i virkeligheten, i alle fall på de to ungdomsskolene som var omtalt, var helt annerledes. For det fåtallet av ungdomsskoleelever som er interesserte i å skape ett nytt produkt, er usedvanlige kreative og klarer å gjennomføre hele den tunge arbeidsprosessen som kreves – var entreprenørskapet svært givende og til og med demokratisk dannende i form av den engasjerende deltakelsen. Dette var en felles enighet i de tre intervjuene. Men de hadde også felles meninger om at entreprenørskapet ikke fungerte demokratisk dannende i det hele tatt for de fleste elevene. For ikke alle har anlegg for dette. Arbeidsprosessen krevde for mye, og mange elever så heller på denne arbeidsprosessen som fritid. Alle de tre lærerne jeg spurte, mente at entreprenørskap som valgfag ville ha vært mye mer gunstig. Riktig nok finnes det som valgfag i tillegg, men det hadde ikke disse skolene fått. Så med mindre doser av denne

arbeidsmetoden, som ved små prosjekter med jevne mellomrom, og som et valgfag, vil kanskje entreprenørskap i skolen være gunstig for elevenes deltakelse, engasjement og læring.

#### **4.4 Hvordan fremme den demokratiske deltakelsen**

I og med at den norske skolen sitt største mandat er å utdanne til demokrati. Det vil si gi en opplæring som fremmer demokratiske deltakende mennesker. Barnas demokratiske rettigheter, som vi har sett på tidligere i teksten under kapitlet med samme navn, er forankret i lovverket som skolen må forholde seg til. Derfor må vi vel kunne si at skolen, eller lærerens oppgave er blant annet å fremme elevenes rett i demokratiet, gjennom elevmedvirkning. Men som vi har sett, krever dette at barna selv er klar over disse rettighetene og ønsker å delta. Lærerens oppdrag blir da å lære dem hvordan man kan medvirke i fellesskapet. Det er imidlertid ulike meninger om hvor mye elevene skal få være med å bestemme, og i hva. I Hart`s stige av elevdeltakelse, er trinn fire til åtte det som kjennetegner genuin medvirkning. Hvis det i det hele tatt er et mål at elevene skal ha reel innflytelse, kan denne stigen brukes som en føring på hvordan læreren skal ta tak i elevenes ønsker.

Det vi må sette spørsmål til, og som mine informanter tar opp, er om elevene er tjent med å få medvirke i saker de ikke har kunnskap om. Læreren og elevene skal riktignok være likeverdige parter, også ifølge informantene, men det kommer fram at læreren er den som bør ta de fleste avgjørelser. Og dermed heller fremstå som en representant for elevene, og la mesteparten av elevmedvirkningen være indirekte. Altså kan man si at læreren er av relativ stor viktighet i forhold til de demokratiske rettighetene som står skrevet en plass hvor lærerne sjelden ser. Problemet er at elevene ikke velger sin representant selv. Det er det institusjonens ansettelses-utvalg som gjør. En av informantene mine ble spurt om hun kjente begrepet «skinn-demokrati». Det gjorde hun ikke, så jeg måtte forklare begrepet. Da kom det raskt et svar på at dette var en nødvendighet! Hun begrunnet det med at få valg ofte var nødvendig, fordi det alltid er rammer rundt hva læreren kan innfri. Læreren må ta hensyn til læreplan, tid og ressurser. Hadde man bare hatt mer tid, mer kapital, og færre fastlagte kompetansemål, hadde et genuint elevdemokrati kunne fått mye større plass i skolen. Men dette kan ikke læreren alene forandre. Da må det først forandres i skolesystemet og i læreplanverket. Et motargument er at dette kan skape for store forskjeller i skolen, nettopp fordi mye da blir opp til hver enkelt lærer. Vi må kanskje ha en viss respekt for at innholdet i skolen er bestemt av fagfolk? At all teorien trengs for å gi elevene en mer helhetlig forståelse i alle fag.

#### **4.5 Balansen mellom direkte og indirekte elevmedvirkning**

Jeg må igjen vise til prinsipp for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, udat.). Den sier at det skal legges til rette for elevmedvirkning i både representative organ og i det daglige arbeidet. Vi har forstått at læreren har en sentral rolle når det gjelder elevenes grad av demokratisk deltakelse. Spesielt når den daglige medvirkningen. Elevene har rett til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (Ibid.), men det står ikke spesifikt om hvordan de skal delta. Jeg har gjort greie for både den direkte medvirkningen og den indirekte. Og gjennom intervjuene har jeg fått belyst hvordan lærerne vektlegger disse to. Gjennom å la elevene medvirke direkte til avgjørelser, sier lærerne at de får muligheten til å være veiledere i elevenes demokratiopplæring. Lære dem å være kritisk og reflektert og å ta hensyn til fellesskapet og mindre grupper. Lærerne kan ta tak i muligheten til å lære dem å være saklige og å argumentere for det de mener. En utfordring viser seg å være de stille elevene som ikke tørr å delta eller ikke vet hvordan. Jeg tror klassemiljøet vil ha betydning for disse elevenes læring i demokratisk deltakelse.

Alle informantene nevnte at indirekte elevmedvirkning var det som i størst grad ivaretok elevenes demokratiske rettigheter. En av disse lærerne viste spesielt engasjement rundt denne typen medvirkning. Hun mente at trivsel og omsorg for elevene var lærerens største oppgave og var alltid hennes hovedfokus. Hun nevnte også at relasjonen mellom lærer og elev er fundamental.

I litteraturen jeg har sett på, fant jeg at majoriteten av ungdomsskoleelevene ofte synes undervisninga er for kjedelig og for teoretisk. Dette er ut ifra en elev sine meninger grunnen til at elevene ikke gidder å være deltakende, da spesielt faglig. Det er med dette vi kan forstå at den indirekte elevmedvirkningen er en forutsetning for at elevene blir mer direkte deltakende. Læreren bør gjennom å være elevenes demokratiske representant legge til rette for arbeidsformer og innhold (innenfor rammene). Kanskje ved å bruke flere praktiske arbeidsmåter å tilegne seg kunnskapen på, vil møte barnas ønsker og behov, og samtidig fremme lysten til å delta gjennom direkte medvirkning. En av informantene mente også at jo mer elevene mestrer, jo mer deltakende og engasjerte blir de. Jo mer de viser engasjement jo mer får de være med å ta avgjørelser.

## 5.0 Avslutning

Ut ifra analyse og drøfting av litteratur- og intervjustudie blir konklusjonen verken enkel eller kort. Å forsøke å forstå begrepene dannelse og demokrati og å sette dem inn i en praktisk forståelse i lys av ungdomsskolelæreres bidrag til elevenes demokratiske dannelse, har vært en lang og til tider vanskelig reise. Men med mange interessante funn. Med fare for å bli påståelig, må jeg si at skolen vipper over til å være ganske kontroversiell når det kommer til demokratisk opplæring. Vi har sett på at demokrati inneholder både verdier, holdninger, plikter og rettigheter. Og at demokratiopplæringen inneholder kunnskap, elevmedvirkning og dannelse. Tilsynelatende ser det ut til at skolen har en demokratisk visjon ut ifra læreplanen og opplæringsloven, som innebærer store ord om at lærere skal ta elevenes behov og forutsetninger på alvor og at opplæringa skal fremme danning og demokrati. Spesielt når det gjelder danningen av demokratiske egenskaper er det viktig at elevene så tidlig som mulig får følelsen av å være en viktig brikke i fellesskapet. Ut ifra forståelsen av den demokratiske dannelsen, må vi kunne si at hvis demokratiopplæringen hadde vært fraværende, ville elevene uansett ha blitt dannet på en eller måte i forhold til demokrati. Skolens og lærerens oppgave må være å gjøre elevene i stand til å leve i et demokrati og benytte seg av sine demokratiske rettigheter, og slik sørge for at de blir opprettholdt og bevart. Faren med å ikke delta demokratisk, slik jeg ser det, er at representantene lettere kan overstyre befolkningen (eller elevene i dette tilfellet) til de blir mer passive, og dermed skape en ond sirkel som det er vanskelig å bryte. En demokratisk dannelse må da også gi uttrykk for denne forståelsen.

Demokrati handler ikke bare om retten til å bli sett og hørt, men også om plikten til å ta hensyn til mennesker gjennom å se og høre dem! Og det siste trenger ikke gjelde bare demokratiske representanters plikt i samfunnet, men likeså mye de vanlige medborgerne. Demokratiet er komplekst og må derfor læres på lik linje som folkeskikk og normative holdninger. Og når det gjelder å lære må jeg igjen referere til Dewey gjennom å si at læring skjer når eleven er aktiv og deltakende – når de gjør noe. Men elevaktiviteten må være entreprenørskap i skolen. Muligheter er bra, men de krever ofte ansvar. Og dette må alltid ses i sammenheng med som sagt elevens alder og anlegg. Et annet funn er at elevene må også lære å reflektere rundt om egne ønsker er forenlig med felleskapets. Derfor er dialogen rundt demokratiske verdier og holdninger viktig. Klassesamtalen spesielt, da mange er med og ytrer sine meninger. Dette krever at læreren kjenner elevene og har gode relasjoner til dem.

Formell medvirkning er prinsipielt viktig på mange måter i skolen, så lenge det følges opp. Det er stor enighet i at elevrådet må bestå, men forandres. Elevene må få gjennomslag ofte nok til at engasjementet i medvirkning ikke dabber av. Og lærere bør kanskje få bedre føringer gjennom en bedre struktur i hele systemet som angår skoledemokrati. De andre formene for medvirkning går stort sett under betegnelsen uformell, da de oftest er opp til hver enkelt lærer å avgjøre omfanget av. Selv om retten til den dagligdagse medvirkningen er lovfestet, er det i praksis svært ulike måter å sørge for dette på. Lærerens egenskaper ble tatt opp under intervjuene, og det var ikke noen tvil i at dette var det som kom foran alt. Læreren må kjenne seg selv og sine elever for å kunne være en god representant for elevenes indirekte demokrati. Hvis ikke læreren engasjerer seg i elevenes liv, hvorfor skal vi forvente at de engasjerer seg i det læreren står og preker om? (Sitert fra en av informantene)

Gjennom å fremme den demokratiske deltakelsen kan lærere bidra til elevenes demokratiske dannelse -ved å gi elevene kunnskap og muligheter, og dermed forhåpentligvis fremme elevenes ønske om og rett til å være medvirkende i det de i deres posisjon er rustet til å delta i. Jeg vil til slutt sitere meg selv fra tidligere i teksten:

*«Hvis barn i skolen ikke får muligheten til å være med å forme det som angår deres eget liv, og blir nektet sine demokratiske rettigheter, ikke bare fornæktes barnet, men også det demokratiske prinsipp og ideal, som den norske skolen under allmenhetens viten sies å stå for.»*



## Litteratur

Ask, Anne Selvik (2011). *Entreprenørskap*. I Holthe, Asle, og Wilhelmsen, Brit Unni (red.): *Mat og helse i skolen: en fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). «Ungdom, makt og medvirkning». Hentet 18.05.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-20/4/4/2.html?id=668769>.

Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dannelse (2013). *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/dannelse>.

Dewey, John (2000). «Demokrati i utdanning». I Vaage, Sveinung (red.): *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 85-95). Oslo: Abstrakt forlag.

Finans Norge (Udat.). «Entreprenørskap i skolen». Hentet 18.04.2014 fra <http://www.fno.no/Hoved/Fakta/Samfunnsansvar/skole/Mer-om-finansnaringens-skolearbeid/Finansnaringen-og-entreprenorskap-i-skolen/>.

FNs barnekonvensjon (Udat.). «Elevmedvirkning i lovverk og rettigheter» fra *Redd Barna*. Hentet 10.04.2014 fra <http://www.reddbarna.no/elevenesmening/laerere/lovverk-og-forskning/elevmedvirkning-i-lovverk-og-rettigheter>.

Gadamer, Hans Georg (1990). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen i 2010. Oslo: Pax Forlag.

Generell del av læreplanen (2011). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 25.05.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.

Hart, Roger A. (1992). *Children`s participation, from tokenism to citizenship*. Publisert av Unicef. Hentet 12.05.2014 fra [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf).

Holte, Jorun M. (2009) *Barns deltakelse i skolen – slik det forsoner seg fra barns synsvinkel*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3544/55376932.pdf?sequence=1>.

Imsen Gunn (2010a) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. S. 79-84. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen Gunn (2010b) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. S. 131. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Læringsplakaten (Udat.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 06.03.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>.

Møller, Jorunn; Anne-Marie Presthus (2006). «Ledelse som demokratisk praksis». I Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. Kapittel 14. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, Nina Elisabeth (2007). *Dypdykk i entreprenørskap, lærerveiledning i entreprenørskap og ungdomsbedrift som pedagogisk metode*. Fredrikstad: Inbiz.no.

Nordahl, Thomas (2000). «Ungdomsskolen i et elevperspektiv». I Grepperud, Gunnar (red.): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Nøra, Stig (2010). «Sviker demokratiopplæring» fra *Forskning.no*. Hentet 01.5.2014 fra <http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/274195>.

Opplæringslova (1999). § 1-1 Formålet med opplæringa. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).

Opplæringslova (2008). § 1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1).

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2013). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Reliabilitet (2014). I *Store norske leksikon*. Hentet 10.05.2014 fra <http://snl.no/reliabilitet>.

Skram, Dag (2007). *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. Kapittel 4. Oslo: Samlaget.

Steinsholt, Kjetil (2011) «Oppdragelse, pedagogikk og opplysning». I Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Steinsholt, Kjetil og Dobson, Stephen (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Svensson, Palle & Hovde, Kjell-Olav (2014). Demokrati. I *Store norske leksikon*. Hentet 25.05.2014 fra <http://snl.no/demokrati>.

Utdanningsdirektoratet (Udat.). *Elevmedverknad*. Hentet 29.4.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>.

## Vedlegg 1 «Intervjuguide»

NR	SPØRSMÅL	Spm. Stilt
1	Alder?	
2	Har du jobbet lenge som lærer/klassekontakt? Og i ungdomsskolen?	
3	Har du noen spesiell erfaring rundt dette temaet?	
4	På hvilken måte synes du skolen fungerer demokratisk?	
5	Hvor bevisst er du på demokratisk dannelse innen din stilling som lærer?	
6	Hvor demokratisk mener du at undervisningen din er?	
7	I hvor stor grad opplever du <i>dine</i> elever som sosialt og faglig deltakende?	
8	I hvor stor grad organiserer du elevenes skoledag til å preges av direkte demokrati kontra indirekte?	
9	Hvordan balanserer du samspillet mellom elevmedbestemmelse og din rolle som veileder? (Hvor mye veileder du dem i å ta avgjørelser?)	
10	En lærer sa til meg at elevene gjerne får være med å bestemme, men de er ikke engasjert eller deltakende nok til å ville. Er dette dine oppfatninger også? Og hva tror du er grunnen?	
11	Gjennom en demokratisk opplæring hører det med å lære elevene å tenke selv, være reflektert og kritisk osv.. Tro du det fører til et alt for høyt press på oss mennesker når vi MÅ mene noe om alt?	
12	Hvilke arbeidsmetoder har du erfart gjort elevene mer faglig og/eller sosialt deltakende?	
13	Det sies at entreprenørskap i skolen skal være med å knytte teori til praksis og dermed engasjere elevene. Tror du at alle elever får noe ut av dette og at de vil bli mer deltakende i skolen generelt?	
14	Vil entreprenøriell undervisning kunne dras inn i «vanlig» undervisning, men da i mindre omfang, til fordel for mer deltakende elever?	
15	Skoleforskeren Thomas Nordahl sier at indirekte elevmedvirkning er viktig å være bevisst. Og det er viktig for den demokratiske dannelsen. Hvordan tar du hensyn til elevenes forutsetninger (som interesser og behov) i undervisningen?	
16	I hvor stor grad tror du den indirekte elevmedvirkningen vil skape deltakende og engasjerte elever kontra den direkte?	
	Tror du at den formelle elevmedvirkningen, som elevråd, skaper engasjerte og deltakende elever?	
17	Hvor avgjørende tror du dine holdninger og egenskaper som lærer er, for å få deltakende og engasjerte elever?	
18	Har du noe du vil tilføye til slutt?	