



**UNIVERSITETET I BERGEN**  
**Institutt for sammenlignende politikk**  
**Masteroppgave i demokratibyggning**

«Ikke velg klassens klovn!»

En studie av elevrådsvalgenes demokratiske begrensninger og potensiale

**Vår 2018**

Antall ord:

26496

Bjørnar Østerhus Dahle  
UiB

**Hey! Teachers! Leave them kids alone!**

Pink Floyd, 1979

Bjørnar Østerhus Dahle  
UiB

## **Forord**

Proessen med å skrive denne oppgaven har både vært underholdende og frustrerende. Den har faktisk vært frustrerende nettopp fordi den har vært så underholdende. Underholdningsverdien til oppgaven har kommet av de uendelige diskusjonene som har oppstått hver gang jeg har nevnt temaet for denne masteroppgaven. Alt fra fagansvarlig for masterprogrammet, Terje Knutsen, til ymse folk i sosiale lag, har reagert likt på at jeg skriver om elevrådene. Reaksjonene har vært av typen: «Åh, du skriver om elevråd. Ja, jeg husker da jeg ble valgt til elevrådsrepresentant. *Det var ikke særlig demokratisk, det!*». Disse spontane diskusjonene har vært viktige for å gradvis utvikle og konseptualisere oppgaven og dens vinkling og innhold. Frustrasjonene har vært knyttet til paradokset i hvor lett og kjekt det har vært å snakke om og diskutere oppgaven opp mot vanskeligheten av å faktisk skrive ned refleksjonene rundt oppgaven. Heldigvis har jeg fått mye god støtte av mine nærmeste kollegaer i Raftostiftelsen, Solveig Moldrheim og Julie Ane Ødegaard Borge, samt daglig leder Jostein Hole Kobbeltvedt.

Jeg vil også takke min gode veileder Kjetil Børhaug for veiledning og retning. Post-it-lappene var til god hjelp!

Takk til ekspertene på elevrådvalg ved skolene som så positivt stilte opp til intervju og svarte på alle mine gravespørsmål om elevrådvalgene.

Moralsk støtte i form av lufteturer og mat har jeg også fått av min kjære Kari Halland. Jeg vil også takke mamma for en uvurderlig støtte gjennom alle år. Pappa har alltid vært min kjærlige kritiker, noe som er høyt verdsatt. Takk til Kjersti og Øystein som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven min. Takk til Eirik for en utmerket språkvask, til Mats og Kirsti for hjelp med transkribering og til alle andre som har måttet holde ut min fascinasjon for elevrådvalgene.

Bjørnar Østerhus Dahle  
Bergen, mai 2018

## Innholdsfortegnelse

Tabelloversikt .....	vi
Innledning .....	1
1.0. Teori – kriterier for demokrati .....	6
1.1. Dahl – demokrati og polyarki.....	7
1.2. Dahls demokratikriterier .....	9
1.3. Valgets rolle i demokratiet .....	12
1.4. Nivå av valgordninger .....	14
1.5. Valgordninger – oversikt og kvalitative kriterier.....	15
1.5.1. Hvorfor er valgordninger viktige? .....	15
1.5.2. Valgordninger .....	16
1.5.3. Flertallsvalg (plurality/majority) .....	17
1.5.4. Forholdstallsvalg (proportional representation) .....	18
1.5.5. Blandede systemer (mixed) .....	18
1.5.6. Andre ordninger (other).....	19
1.5.7. Ikke-demokratiske system .....	20
1.6. Demokratikriterier for å vurdere elevrådsvalgene .....	23
2.0. Metode .....	24
2.1. Kilder til informasjon om elevrådsvalgene .....	24
2.2. Tilgjengelige analyseenheter .....	26
2.3. Forståelsen av hvordan elevrådsvalgene gjennomføres .....	28
2.4. Intervjuguide .....	29
2.5. Transkribering og anonymisering .....	31
2.6. Skriftlige rammer for elevrådsvalg .....	32
2.7. Rydding og kategorisering av kodet materiale.....	33

2.8.	Metodologiske betraktninger.....	34
2.8.1.	Validitet .....	34
2.8.2.	Intern validitet.....	34
2.8.4.	Reliabilitet .....	37
2.9.0.	Metode og analysen .....	39
3.0.	Analyse .....	39
3.1.	Elevrådsvalget steg for steg.....	40
3.1.1.	Før valget .....	40
3.1.2.	Valgsystemet .....	41
3.1.3.	Etter valget.....	41
3.1.4.	Elevrådsstyret .....	42
3.2.	Konstitusjonsnivået.....	42
3.2.1.	Har skolene et overhus?.....	43
3.2.2.	Parlamentarisme .....	46
3.2.3.	Reaktivt budsjett.....	48
3.2.4.	Konstitusjonsnivået oppsummert og Dahls kriterier .....	50
3.3.	Valgsystemnivået.....	51
3.3.1.	Klassen som valgkrets .....	51
3.3.2.	Valgordningen til valg til elevrådsrepresentant.....	52
3.3.3.	Fellestrekk og konflikt?.....	55
3.3.4.	Valgdag og valgtale .....	55
3.3.5.	Partier og popularitet .....	58
3.4.	Valgprosedurenivået .....	60
3.4.1.	Stemmerett og stemmeplikt .....	60
3.4.2.	Er valget fritt og rettferdig? .....	62

3.4.3. Er alle elevene valgbar? .....	64
4.0. Konklusjon.....	66
4.1. Oppsummering av analysen.....	66
4.2. Svar på problemstillingen .....	68
4.3. Dahls kriterier for demokrati: .....	68
4.4. Hva har jeg funnet ut?.....	71
Referanseliste .....	73
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	75
Vedlegg 2: Oversikt over datamaterialet som er analysert .....	79

Bjørnar Østerhus Dahle  
UiB

### **Tabelloversikt**

Tabell 1: Two Theoretical Dimensions of Democratization	side 8
Tabell 2: Electoral Systems' Impact on the Translation of Votes into Seats	side 16
Tabell 3: The Electoral System Families	side 20
Tabell 4: Visualisering av elevrådsvalgene	side 40

## **Innledning**

En del av oppdraget til skolene i Norge er å arbeide for å styrke elevenes kunnskap om demokrati og deres ferdigheter i å delta i demokratiet. Dette oppdraget finner vi blant annet uttrykt i Kunnskapsløftets (LK06) generelle del, som gir en beskrivelse av skolens demokratioppdrag og hvordan demokrati skal være en gjennomgående del av elevenes grunnopplæring (Udir, 2015). Læreplanens generelle del er nå erstattet av en ny «Overordnet del», som også eksplisitt uttrykker skolens demokratioppdrag. NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* har også vært førende for å få demokrati og medborgerskap inn som et fagovergripende tema i skolen. Videre er den norske skolens demokratioppdrag nedfelt i opplæringsloven: «Ho [opplæringa] skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (§ 1-1, 1998). Skolens demokratioppdrag skal gjennomføres på flere arenaer – for eksempel i ulike formelle samarbeidsutvalg, gjennom undervisningsmetodikk i klasserommet og gjennom ungdomsråd og elevråd. Denne oppgaven vil ta for seg hvordan valgene til elevråd gjennomføres, og hvordan vi kan se på elevrådsvalgene som en del av den demokratiske danningen av elevene.

Det første elevrådet i Norge ble opprettet i 1919 ved Nissen pikeskole, og siden 1964 har det å ha et slikt råd vært lovpålagt for alle skoler i Norge. Solhaug og Børhaug fremhever at «[e]levråd er en mangeårig tradisjon i norsk skole og den er å anse som en formalisert arena for elevdeltakelse» (Solhaug & Børhaug, 2012). Elevrådene og elevrådsvalg er dermed noe alle elever i norsk skole vil være eksponert for. Det vi ikke vet, er hvilket valgssystem elevene faktisk erfarer gjennom deltakelse i elevrådsvalgene. Det finnes, per i dag, ingen helhetlige retningslinjer for elevrådsvalgene (Bufdir 2017). Dette gjør at elevrådsvalgene kan gjennomføres gjennom svært ulike valgssystem på ulike skoler. Brukes det samme valgssystemet som i Norge? Eller brukes det et helt annet valgssystem? Kan valgssystemet til elevrådsvalget anerkjennes som demokratisk?

I rapporten *Kidza har rett – Barnas skyggerapport til FNs Barnekomité 2017* kan man lese at ungdommen selv ønsker «mer seriøse valgordninger, flere møter og mer midler til å gjennomføre det elevene ønsker» til elevrådene (FfB, 2017, s. 57). Dermed er det ønsker fra elevene selv om å endre og forbedre elevrådsvalgene. Hvilke krav kan og bør man sette til elevrådsvalgene hvis slike retningslinjer skulle blitt laget for å sikre at elevrådsvalgene er demokratiske? Denne oppgaven vil



ta for seg både hvordan elevrådsvalgene fungerer i dag ved et utvalg skoler, og komme med forslag til hvordan elevrådsvalgene kan videreutvikles.

Flere skoleforskere i Norge har studert ulike sider ved elevrådene – deriblant Heidi Biseth (2014), Janicke Heldal Stray (2011), Kjetil Børhaug og Trond Solhaug (bl.a. 2012). Både Stray og Biseth opererer med en demokratiforståelse som ligger nærmere demokrati som et felles verdigrunnlag enn demokrati utelukkende som et folkestyre. Stray argumenterer for at skolen har et ansvar for å styrke demokratiet, og gjennom opplæringen og skolen skal elevene forberedes til demokratisk deltakelse i demokratiske samfunnsprosesser (Stray, 2012, s. 17). I *Demokrati i skolen – skolen i demokratiet* (2012) har Solhaug og Børhaug en analytisk tilnærming til skoledemokratiet. De bruker Cohens tre dimensjoner når det gjelder minstekrav for demokratiet. Med de tre dimensjonene – demokratisk bredde, dybde og omfang – ser Solhaug og Børhaug på elevrådet i et demokratiteoretisk lys. En annen tilnærming til å studere elevrådene er Monica Molværs bacheloroppgave, «Skal vi leke at du betyr noe – en studie av elevdemokrati i praksis» (2013), hvor hun har studert elevrådene og elevrådsstyrene ut fra tre ulike former for demokrati: konkurransedemokrati, deltagerdemokrati og dialogdemokrati. Molvær beskriver i grove trekk tre ulike former for valg til elevrådsstyrene. Molværs oppgave er verdt å nevne siden det er en av få oppgaver hvor en valgprosess i elevdemokratiet beskrives. Valgsystemet til elevrådsvalgene er et fenomen som er lite dekket av forskningslitteraturen, og denne oppgaven vil være et bidrag til å dekke dette temaet.

Denne studien tar utgangspunkt i at elevrådsvalgene fungerer som politisk sosialisering av elever i den norske skolen og skal se på elevrådsvalgene som en trening i et politisk folkestyre. Solhaug og Børhaug viser til hvordan demokratididaktiske forfattere som Arneberg (1994) og Gutmann (1999) framhever at demokratiske erfaringer i skolen er vel så viktig som undervisningsinnholdet (Børhaug og Solhaug, 2012, s. 108). Dermed er hva elevene eksponeres for av demokratisk praksis, og hvordan det skjer, vel så viktig som hva de lærer av demokratiteori og demokratiforståelse. Hvis vi ser elevrådet som en sentral institusjon for elevdemokratiet, kan vi egentlig si at elevrådsvalgene er demokratiske?

Min tilnærming til å svare på et slikt spørsmål er å se på elevrådsvalgene som modeller for demokratiske systemer vi ser i verden i dag. Jeg legger til grunn at elevrådsvalgene tilstreber å være demokratiske, og jeg vil vurdere elevrådsvalgene opp mot kriterier for hva som kan anerkjennes som demokratisk. Problemstillingen min er:

- Kan elevrådsvalgene anses som demokratiske?

For å få innsikt i hvordan elevrådene og elevrådsvalgene fungerer, er jeg avhengig av å samle inn datamateriale. Jeg har valgt å bruke både dokumentanalyse og semi-strukturerte intervju i datainnsamlingen. Dokumentanalysen omfatter opplæringsloven, Elevrådshåndboken for Hordaland og skolenes egne vedtekter for elevrådene. Dette datamaterialet ble supplert med ekspertintervju av fem elevrådskontakter og én elevrådsleder. I og med at det var strukturene for elevrådsvalgene jeg primært var interessert i, ble intervjupersonene valgt basert på deres innsikt i elevrådsvalgene fremfor hvorvidt de var elev eller lærer på skolen. Denne doble datainnsamlingen ga et utfyllende datamateriale for å få en god innsikt i elevrådsvalgene. I datainnsamlingen ønsket jeg å tilstrebe en variasjon i funnene mine om ulike elevrådsvalg. For å øke sjansene for variasjon i hvilke valgordninger som ble brukt ved de ulike skolene, valgte jeg å studere både private og offentlige skoler, samt både skoler som var dominert av yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og skoler som var dominert av studiespesialiserende programmer. Jeg valgte å bare studere elevrådsvalgene på videregående skoler. Det er to grunner til dette valget. Den første er at videregående skoler er mer varierte enn barne- og ungdomsskoler på grunn av linjevalg og en stor variasjon av fordypninger. Den andre grunnen er at det er rimelig å forvente mer av valgsystemene på en videregående skole, på grunn av elevenes alder og kunnskapsnivå, enn ved en barne- eller ungdomsskole. Elever i den videregående skolen får også sin egen stemmerett i de norske politiske valgene i løpet av skoleårene. Det er derfor rimelig å forvente at elevrådsvalgene spiller en rolle i elevenes forståelse av hvordan et politisk valg gjennomføres og fungerer. Dermed er også en studie av hvordan valgsystemet til elevrådsvalgene et bidrag til å bedre forstå hvilken politisk forståelse elevene sitter igjen med etter endt videregående utdanning.

Valgene til elevråd skjer i to trinn som følger hverandre både logisk og kronologisk. Det første trinnet er valget av elevrådsrepresentantene – det som er selve elevrådsvalget. Blant representantene fra elevrådet velges det et elevrådsstyre. For elevrådene i den videregående skolen

er det disse to valgene som er relevante å studere. Valgene er i seg selv ikke tilstrekkelige til at det kan regnes som et demokrati, men at det avholdes valg, må anses som et minimumskrav for et representativt demokrati (Norris 2004, s. 4). I tillegg til selve valget kommer det også flere element som hører til valg: valgkamp, gjennomføring av valget og etterarbeid (inkludert opptelling, offentliggjøring av resultat o.l.).

Valg i et demokrati er en stor og viktig prosess, og innretningen av valgordningen er en av de viktigste politiske beslutningene for hvordan demokratiet fungerer (Reynolds 2005). Valgordningen utgjør selve grunnlaget for hvordan elektoratet kan uttrykke sin preferanse. For å kunne vurdere om elevrådsvalgene er demokratiske må jeg vite to ting:

- Hvordan foregår elevrådsvalgene, både før, under og etter avstemmingen? Kan valgsystemet anerkjennes som demokratisk?

Det første spørsmålet må besvares gjennom å identifisere og analysere valgordningen til elevrådsvalgene. Dersom valgsystemet som brukes ved skolene, allerede er i bruk blant et anerkjent demokratisk land, kan valgsystemet helt overordnet anerkjennes som demokratisk. Dersom skolene ikke bruker en allerede praktisert valgordning, må dette vurderes ut fra noen kriterier om hva som er demokratisk eller ei. Jeg har også tatt utgangspunkt i at skolene sannsynligvis har en del egne særegne praksiser som kommer i tillegg til hvordan selve valgsystemet er organisert. Reynolds bruker tre nøkkelvariabler for å skille ulike typer valgordninger: valgformel, stemmestruktur og valgkretsomfang (Reynolds, 2005, s. 5). Disse tre kriteriene gir meg muligheten til å identifisere hvilket valgsystem som brukes ved de ulike skolene, og se dem i sammenheng med valgsystem som er i bruk i land i dag, eller å finne ut om elevrådsvalgene har en helt særegen organisering av valget. I tillegg til disse nøkkelvariablene trenger jeg også noen konkrete og passe vide kriterier for hva som kan anerkjennes som demokratisk.

Til å besvare problemstillingen min har jeg i denne oppgaven valgt å bruke Robert A. Dahls kriterier for demokrati. Kriteriene argumenterer han først for i sitt klassiske verk *Polyarchy* (1971), og de ble deretter videreutviklet i *Democracy and Its Critics* (1989). Dahl argumenterer for at enhver prosess som oppfyller kriteriene perfekt, også vil være en perfekt demokratisk prosess

(Dahl, 1989, s. 109). At Dahl eksplisitt skriver at kriteriene kan anvendes på enhver prosess, gjør at jeg anser dem som særdeles fruktbare å anvende i denne oppgaven. I teorikapittelet vil jeg argumentere nærmere for hvorfor Dahls kriterier er de mest hensiktsmessige å bruke i min oppgave. Kortversjonen av Dahls syv kriterier for demokrati er:

- 1 Elected Officials
- 2 Free and Fair Elections
- 3 Inclusive Suffrage
- 4 Right to Run for Office
- 5 Freedom of Expression
- 6 Alternative Information
- 7 Associational Autonomy

Dahls syv kriterier, kombinert med Reynolds 3 nøkkelvariabler, gir meg et grunnlag for å besvare problemstillingen min. Spørsmålet blir om elevrådsvalgene kan anses som demokratiske ut fra Dahls kriterier for demokrati. For å kunne svare på dette spørsmålet skal jeg gjennomføre ekspertintervju og dokumentanalyser av elevrådenes vedtekter, *Elevrådshåndboken* og opplæringsloven. Funnene derfra blir diskutert opp imot teorien i analysekapittelet for å kunne vurdere hvorvidt elevrådsvalgene er demokratiske eller ei.

### **Oppgavens videre struktur**

Oppgaven består av fire hovedkapitler som er delt opp i flere underkapitler. I første kapittel tar jeg for meg Dahls demokratikriterier, som jeg vil bruke for å vurdere elevrådene. I tillegg tar jeg for meg ulike valgordninger og Reynolds' tre nøkkelvariabler for valgordninger. I andre kapittel greier jeg ut om hvordan jeg har samlet inn datamateriale om elevrådsvalgene og ulike metodiske betraktninger jeg har gjort. Det tredje kapittelet er analysen og diskusjonen av datamaterialet opp mot kriteriene mine. Det fjerde, og siste, kapittelet utgjør konklusjonen for problemstillingen i oppgaven min. Jeg har også skrevet noen forslag til videre forskning på elevrådsvalgene. Til sammen skal dette svare på problemstillingen min:

- Kan elevrådsvalgene anses som demokratiske?

### **1.0. Teori – kriterier for demokrati**

For å besvare problemstillingen min med utgangspunkt i Dahls kriterier må jeg både redegjøre for kriteriene og argumentere for hvorfor jeg har valgt akkurat disse kriteriene. Jeg vil begynne med å klargjøre hvilken forståelse av demokrati jeg vil bruke i denne oppgaven.

#### **Hva er et demokrati?**

For at jeg i denne oppgaven skal kunne si noe om hvorvidt elevrådsvalgene er demokratiske eller ei, må jeg først og fremst klargjøre hva som menes med begrepet *demokrati*, og hvilke kriterier jeg vil legge til grunn for vurderingen. I forskningslitteraturen om demokrati finnes det et vidt spekter av ulike definisjoner av hva et demokrati er. Østerud, Selle, og Engelstad viser til fire ulike fortolkningsmodeller av demokrati (Østerud mfl., 2003, sitert fra Stray, 2011, s. 26):

- demokratiet som statsform med folkestyre
- demokratiet som rettigheter og rettsstat
- demokratiet som aktiv deltakelse
- demokratiet som felles verdigrunnlag

Et sentralt element i forståelsen av demokrati som statsform med folkestyre er valget (Norris, 2004, s. 4). Siden elevrådsvalget er det sentrale temaet i min oppgave, er det mest hensiktsmessig at jeg tar utgangspunkt i demokrati som statsform med folkestyre-fortolkningsmodellen. Skolene og elevrådene har en uttrykt demokratiopplæringsfunksjon, og elevrådsvalget er en konkret prosess som det forventes skal være demokratisk gjennomført. Hvis elevrådsvalgene tilstreber å være demokratiske, kan vi også stille krav til hva som må være til stede for at de skal anses som demokratiske. Elevrådsvalgene presenterer en politisk modell og et valgsystem for elevene, og det er derfor rimelig at jeg setter samme krav til demokratisk praksis og prosess til elevrådsvalgene som det blir satt til ethvert annet valg.

I sitt klassiske verk *Polyarchy* (1971) uttrykker Robert A. Dahl sitt krav til hva som er demokratisk, slik: «[...] I should like to reserve the term “democracy” for a political system one of the characteristics of which is the quality of being completely or almost completely responsive to all its citizens» (Dahl, 1971, s. 2). Dahls forståelse av demokrati er konkretisert i flere kriterier for hvordan det politiske systemet skal kunne regnes som «completely or almost completely responsive to its citizens». Dahls kriterier er konkrete og vide, noe som gjør dem anvendbare og fruktbare til å analysere elevrådsvalgene.

Innenfor Dahls definisjon av demokrati er det noen sentrale begrep jeg vil avklare før jeg vender tilbake til Dahls kriterier for demokrati. Først vil jeg ta for meg Dahls forståelse av *polyarki versus demokrati*-termene, og deretter vil jeg redegjøre for Dahls forståelse av balansen mellom *contestation* og *inclusiveness* for å forstå demokrati.

### 1.1. Dahl – demokrati og polyarki

Dahls demokratiforståelse anerkjennes av O'Donnell for å tydeliggjøre hva demokrati er i forhold til andre politiske styresett, men i samme vending kritiserer O'Donnell Dahls definisjon for at den presenterer et i overkant idealisert bilde av hva demokrati må være (O'Donnell, 2010, s. 17). Definisjonen til Dahl ekskluderer flere former for politiske regimer som bredere demokratidefinisjoner ville inkludert og anerkjent som demokratiske. For min oppgave er likevel Dahls definisjon hensiktsmessig å bruke. For det første er Dahl tydelig på at han presenterer et idealisert bilde av demokrati, og det er et av argumentene til Dahl for at polyarki er et bedre begrep. Et av Dahls viktigste bidrag til demokratiteori er at han skiller mellom termene *demokrati* og *polyarki*. Dahl bruker begrepet demokrati som et teoretisk ideal som er tilnærmet umulig å oppnå (Dahl, 1989, s. 109). Mange stater som i dagligtalen blir omtalt som demokrati, for eksempel USA, England, Tyskland og Norge, definerer Dahl ut av statusen «demokrati» og plasserer dem i kategorien polyarki. For lesbarhetens del vil jeg anvende begrepet demokrati, selv om det etter Dahls termer egentlig er polyarkier jeg skriver om. Dahl utdyper videre hvordan han skiller mellom demokrati og polyarki:

Polyarchies, then, may be thought of as relatively (but incompletely) democratized regimes that have been substantially popularized and liberalized, that is, highly inclusive and extensively open to public contestation. (Dahl, 1971, s. 8)

Slik lanserer Dahl to sentrale begrep: *inclusiveness* og *contestation*. «Inclusiveness» omhandler først og fremst om hvor stor del av folket som kan delta i den politiske beslutningstakingsprosessen og dermed regnes som *demos*. «Contestation» kan ses på som i hvilken grad *demoset* kan utfordre eller bestride maktpersoner og maktinstitusjoner (Dahl, 1971, s. 20). Et sentralt moment i Dahls *inclusiveness–contestation*-begrep er hvordan de kan variere uavhengig av hverandre. Som eksempel skriver Dahl om at Sovjetunionen hadde høy «inclusiveness» (institusjonalisert gjennom universell stemmerett), men lav «contestation» siden det i praksis bare var ett parti i Sovjetunionen (Dahl, 1971, s. 5). Dahl argumenterer for at

Sovjetunionen er å regne som et *inclusive hegemony* (se tabell 1). På motsatt side av Sovjetunion-eksempelet finner man Sveits, som har høy grad av «contestation», men ikke ga kvinner stemmerett før i 1971, og som dermed hadde lav «inclusiveness» av folket, *demos*. Sveits ble dermed sett på som et *competitive hegemony*, ifølge Dahl (1971, s. 5). Landene som dermed kan skilte med både høy «contestation» og høy «inclusiveness», er de landene Dahl kaller polyarkier – de landene som er nærmest å være et fullendt demokrati (i Dahls forståelse) (1971, s. 232). Dahl illustrerer poenget sitt slik:

Tabell 2 – Two Theoretical Dimensions of Democratization (Dahl, 1971, s. 6).

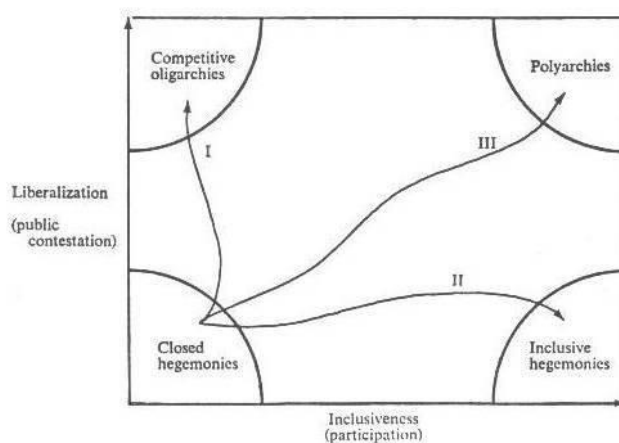


FIGURE 1.2 Liberalization, Inclusiveness, and Democratization

Slik Dahl selv bruker modellen i *Polyarchy* (Dahl, 1971, s. 5), brukes den til å kategorisere land gjennom å til å besvare spørsmål som: «Hvilke politiske system kan plasseres i hvilke deler av firefeltsmodellen?». For min oppgave kan modellen brukes til å kategorisere elevrådsvalgene i forhold til de to parameterne «inclusiveness» og «contestation». Gitt at elevrådene har en ambisjon om å være demokratiske, vil det være interessant å se hvilken retning av Dahls modell elevrådene tenderer mot.

Jeg har utdypet hva Dahl legger i sentrale begrep for teoriene hans, altså *demokrati*, *polyarki*, *inclusiveness* og *contestation*. Sentralt for oppgaven min videre og for analysen av elevrådsvalgene er Dahls operasjonalisering av kriterier for demokrati. Jeg vil nå ta for meg disse hvilke konkrete kriterier Dahl setter for at en prosess skal anerkjennes som demokratisk.

## 1.2. Dahls demokratikriterier

Hva er kjennetegnene som gjør et politisk system demokratisk? Det er det sentrale spørsmålet som Dahls kriterier søker å svare på. To av Dahls verk, *Polyarchy* (1971) og *Democracy and Its Critics* (1989), er begge regnet som klassikere innenfor demokratiteori. Dahls demokratikriterier argumenterer han først for i *Polyarchy*, og de ble deretter videreutviklet i *Democracy and Its Critics*. Siden de siste kriteriene er mest utviklet, vil jeg bruke de kriteriene som Dahl argumenterer for i *Democracy and Its Critics*. Kriteriene er punkt som Dahl mener skiller demokratier fra andre former for styresett (Dahl, 1989, s. 109).

Et argument for å anvende Dahl i min oppgave er at hans konkretisering av de fem kriteriene gir meg et tydelig og presist begrepsapparat å analysere elevrådsvalgene. Dahls fem kriterier for demokrati er:

- 1 Effective Participation – «Throughout the process of making binding decisions, citizens ought to have an adequate opportunity, and an equal opportunity, for expressing their preferences as to the final outcome. They must have adequate and equal opportunities for placing questions on the agenda and for expressing reasons for endorsing one outcome rather than another.» (Dahl, 1989, s. 109)
- 2 Voting Equality at the Decisive Stage – «At the decisive stage of collective decisions, each citizens must be ensured an equal opportunity to express a choice that will be counted as equal in weight to the choice expressed by another citizen. In determining outcomes at the decisive stage, these choices, and only these choices, must be taken into account.» (Dahl, 1989, s. 109)
- 3 Enlightened understanding – «Each citizen ought to have adequate and equal opportunities for discovering and validating (within the time permitted by the need for a decision) the choice on the matter to be decided that would best serve the citizen's interests.» (Dahl, 1989, s. 112)
- 4 Control of the Agenda – «The demos must have the exclusive opportunity to decide how matters are to be placed on the agenda of matters that are to be decided by means of the democratic process.» (Dahl, 1989, s. 113)
- 5 Inclusion – «The demos must include all adult members of the association except transients and persons proved to be mentally defective.» (Dahl, 1989, s. 129)



I tillegg til disse fem kriteriene utdyper Dahl at det er nødvendig med støtte fra andre institusjoner for å lykkes (Dahl, 1989, s. 221). Disse fem kriteriene blir dermed operasjonalisert videre til syv konkrete institusjoner i *Democracy and Its Critics* (1989). Dahl argumenterer for at disse syv institusjonene må være til stede for at de fem kriteriene skal fungere. Dermed vil et politisk system som ivaretar de syv kriteriene, *ipso facto* også ivareta de fem. De syv institusjonene er:

- 1 Elected officials – «Control over government decisions about policy is constitutionally vested in elected officials.» (Dahl, 1989, s. 233)
- 2 Free and fair elections – «Elected officials are chosen in frequent and fairly conducted elections in which coercion is comparatively uncommon.» (Dahl, 1989, s. 233)
- 3 Inclusive suffrage. «Practically all adults have the right to vote in the election of officials.» (Dahl, 1989, s. 221)
- 4 Right to run for office – «Practically all adults have the right to run for elective offices in the government, though age limits may be higher for holding office than for the suffrage.» (Dahl, 1989, s. 221)
- 5 Freedom of expression – «Citizens have a right to express themselves without the danger of severe punishment on political matters broadly defined, including criticism of officials, the government, the regime, the socioeconomic order, and the prevailing ideology.» (Dahl, 1989, s. 221)
- 6 Alternative information – «Citizens have a right to seek out the alternative sources of information. Moreover, alternative sources of information exists and are protected by laws.» (Dahl, 1989, s. 221)
- 7 Associational autonomy – «To achieve their various rights, including those listed above, citizens also have a right to form relatively independent associations or organizations, including independent political parties and interest groups.» (Dahl, 1989, s. 221)

Dahls fem kriterier er konkretisert, operasjonalisert og støttet av hans syv institusjoner, og det er disse syv institusjonene jeg vil vurdere elevrådsvalgene opp mot. Modellen nedenfor viser relasjonen mellom Dahls to sett med kriterier (Dahl, 1989, s. 222):

The following institutions...	...are necessary to satisfy the following criteria
1. Elected officials	1. Voting equality
2. Free and fair elections	
1. Elected officials	2. Effective participation
3. Inclusive suffrage	
4. Right to run for office	
5. Freedom of expression	
6. Alternative information	
7. Associational autonomy	
5. Freedom of expression	
6. Alternative information	
7. Associational autonomy	
1. Elected officials	4. Control of the agenda
2. Free and fair elections	
3. Inclusive suffrage	
4. Right to run for office	
5. Freedom of expression	
6. Alternative information	
7. Associational autonomy	
3. Inclusive suffrage	
4. Right to run for office	
5. Freedom of expression	
6. Alternative information	
7. Associational autonomy	

Denne tette relasjonen gjør at enkelte av Dahls premiss som vi finner blant hans fem kriterier, naturlig kan tolkes inn i innholdet i institusjonene. Dette gjelder spesielt Dahls første kriterium, «Elected Officials» og jeg tolker dermed kriteriet til å innebære at representantene som blir valgt i valget, har beslutningsmyndighet til å gjennomføre demosets foretrukne politikk.

For ordens skyld vil jeg bruke begrepet «kriterier» om de syv operasjonaliseringene som Dahl gjør av sine fem minimumskriterier for demokrati. Dette er for å ha et sammenhengende og naturlig språk når Dahls operasjonaliserte kriterier blir brukt til å vurdere om elevrådvalgene kan anses som demokratiske.

### **1.3. Valgets rolle i demokratiet**

Dahls kriterier og institusjoner for demokrati handler i stor grad om å sørge for at valgkanalen i demokratiet fungerer best mulig. Siden valget er essensielt i demokratiet som folkestyre, er Dahls kriterier hensiktsmessige for å beskrive et slikt politisk system. Dette gjør Dahls tilnærming nyttig for meg å bruke i min oppgave om elevrådvalgene. Når vi ser på demokrati som et politisk system, er valgurnen den eneste kanalen som gir folket en regelmessig mulighet til å velge sine representanter, til å stille styresmaktene til ansvar og til å bli kvitt «kjeltringene» (Norris, 2004, s. 3). Etter Sovjetunionens fall har det blitt drevet utstrakt demokratiassistanse, ofte med stor vekt på valg (Kelley, 2012, s. 3). Denne disproporsjonale vektingen av støtte til valgkanalen har ofte blitt kritisert, deriblant av Kelley (2012). Valgets rolle i det politiske demokratiet må likevel anerkjennes som en integrert institusjon i demokratier i dag.

For å forstå og vurdere valget av elevrådsrepresentanter og statusen til valget må vi også forstå rollen til valget i et demokrati. Eric C. Bjorlund argumenterer for fem punkt for hvorfor valg er viktige for demokratiske samfunn (Bjorlund, 2004, s. 35):

- 1 International law and international norms establish the right to “periodic and genuine elections”.
- 2 Elections reinforce the respect for human rights.
- 3 Elections can catalyse political transitions.
- 4 Elections can provide opportunities for citizen participation and political involvement.
- 5 Elections can contribute to effective, accountable, and stable governance.

Valg kan gjennomføres på svært ulike vis, og Dahls kriterier krever at valg finner sted. På ulike vis handler alle kriteriene enten om valg direkte, for eksempel kriterium 2, «Free and Fair Elections», eller indirekte, som kriterium 6, «Alternative Information». O'Donnell ser på Dahls kriterier som en demokratidefinisjon som kan brukes uten at den blir for snever. Definisjonen

anerkjennes spesielt for å både ivareta viktigheten av valginstusjonen (punkt 1–4), og at punkt 5–7 setter krav til at valget skal være demokratisk (O’Donnell, 2010, s. 17). Selv om Dahls krav til demokratiske valg både er direkte og indirekte, er Dahl ikke detaljert eller eksplisitt i beskrivelsen av hva han anerkjenner som et fritt og rettferdig valg: «[...] the criteria do not specify any particular procedures, such as majority rule, for specific procedures cannot be directly extracted from the criteria» (Dahl, 1989, s. 109). Siden valgkanalen er sentral for oppgaven min, vil jeg utdype akkurat dette punktet ved å bruke Pippa Norris’ kriterier for hva som minimum må være til stede for at et valg skal kunne anses som et demokratisk valg: «[the election] should be free of violence, intimidation, bribery, vote rigging, irregularities, systematic fraud, and deliberate partisan manipulation» (Norris, 2004, s. 4).

I internasjonal valgobservasjon brukes det enda flere og mer detaljerte kriterier (se Bjornlund, 2004, s. 100–117) enn hva Norris bruker for å vurdere om et valg er å regne som *free and fair*. Alle land har i dag en eller annen form for valg, men kvaliteten på valget varierer svært mye, og selv land som anses som demokratiske i vid forstand, får påpekninger på irregulariteter under sine valggjennomføringer av internasjonale valgobservatører. Kriteriene som anvendes i internasjonal valgobservasjon, er svært nøyaktige, detaljerte og ofte av teknisk art, og de er laget for å observere og analysere praksis. Innholdet i valgobservasjonskriteriene er derfor for snevre og laget for feil tilnærming (observasjon) sammenlignet med den måten jeg skal arbeide på for å besvare problemstillingen min. Dahls kriterier er mer overordnede og er dermed mer hensiktsmessige å bruke til å analysere elevrådsvalgene.

Alle valg gjennomføres gjennom en valgordning. Noen ordninger er komplekse, mens andre er enklere. Hvordan valget gjennomføres i praksis i henhold til lovverk og internasjonale standarder, kan variere svært mye. Siden Dahl ikke skriver noe om kvalitative kriterier for selve valget, vil jeg supplere Dahl med valgordningsteori fra Norris (2004) og Reynolds (2005).

Ut fra argumentene til Norris og Bjornlund bør valg i dag anses som en essensiell og nødvendig del av et representativt demokrati. Siden jeg skal studere elevrådsvalgene ut fra Dahls demokratikriterier er det naturlig å spørre: Hvilken valgordning brukes egentlig i elevrådsvalgene? For å svare på dette må vi først identifisere hvilke strukturer som utgjør en valgordning og hva

som skiller dem fra hverandre. Jeg vil først ta for meg Norris' tre nivå for valgordninger, og deretter vil jeg ta for meg Reynolds' nøkkelvariabler som skiller valgordninger fra hverandre.

#### **1.4. Nivå av valgordninger**

Norris opererer med tre ulike nivå av institusjonalisering av en valgordning (Norris, 2004, s. 39).

Disse tre nivåene er konstitusjonsnivå, valgsystem og valgprosedyrer. Norris utdyper de tre nivåene slik:

- Konstitusjonsnivå: Dette nivået forteller noe om de videste og bredeste rammene for valgordningen i et land. Er den utøvende makten en president eller parlamentarisk? Er staten føderal eller enhetlig? Er den lovgivende makten et ett-kammer- eller tokammersystem? Er makten sentralisert eller desentralisert? Dette er spørsmål som konstitusjonene ofte svarer på, enten i skriftlig form eller forankret i politiske tradisjoner.
- Valgsystemet: Det neste nivået, valgsystemet, skal redegjøre for lover og regler for valget i seg selv. Det kan være antall og størrelse på valgdistriktene, stemmeseddelen, sperregrense eller hvordan stemmer konverteres til seter gjennom valgformelen. Vi regner med tre hovedtyper av valgsystem: majoritetsvalg, pluralitetsvalg og kombinerte system (med mange undertyper).
- Valgprosedyrer: Valgprosedyrene er mer detaljert enn de foregående nivåene og regulerer oftest den praktiske gjennomføringen av valget, både på valgdagen og i forkant. Nivået tar for seg hvem som har stemmerett, stemmelokaler og deres utforming, registrering av både velgere og kandidater, utforming av stemmesedler, prosedyrer for avstemming, regulering av valgkampsfinansiering og så videre. Valgprosedyrene er det mest detaljerte nivået av de tre.

Norris' tre nivå er basert på staters struktur for valgordning. På grunn av nivåenes overordnede innhold er de anvendbare også til å forstå elevrådets valgordning. Nivåene gir en konkret inndeling på hvilke tre ulike nivå vi kan forstå en valgordningen som brukes ved elevrådvalgene. Alle valg har en eller annen form for struktur. Den kan eksistere gjennom en eksplisitt uttrykt valglov eller være basert på mangeårige tradisjoner – eller en kombinasjon av disse. Alle valg har dermed en struktur, men hvor viktig er denne strukturen, egentlig?

## 1.5. Valgordninger – oversikt og kvalitative kriterier

### 1.5.1. Hvorfor er valgordninger viktige?

Gjennom valget uttrykker folket sin vilje om den foretrukne politikken. Hvordan valget og dermed folkets preferanse uttrykkes, er avhengig av valgordningen. Valgordningen legger i seg selv rammer for hvor mange kandidater som kan bli valgt, hvordan de blir valgt, og hva de blir valgt til. Ordningen kan påvirke om det dannes partier eller ei, antall partier som kan eksistere, og så videre. Slik kan ordningen både forsterke og redusere motsetninger i et samfunn.

Valgordningen legger simpelthen rammene for hvordan folkets vilje konverteres til politisk makt.

Maurice Duverger påpekte at valgordninger både har en mekanisk og en psykologisk effekt (Duverger, 1954, sitert fra Norris, 2004, s. 23). Den mekaniske effekten kan være hvordan ulike ordninger fører til ulike partisystem – for eksempel hvordan valgordninger som er organisert etter majoritetsprinsippet, har en tendens til å resultere i at det er bare to politiske partier, mens proporsjonale system oftest resulterer i et flerpartisystem, ofte kalt for Duvergers lov (Duverger, 1954, sitert fra Norris, 2004, s. 44). Dette er også relevant når man ser på den psykologiske påvirkningen. I et majoritetssystem vil stemmene som går til den tapende parten, anses som «tapte stemmer», i den forstand at de ikke blir konvertert til politisk makt (bortsett fra i symbolsk forstand). I frykt for dette kan velgerne ende opp med å stemme strategisk for å unngå at stemmen deres blir bortkastet. Dette kan igjen resultere i et misforhold mellom folkets vilje og hva som faktisk blir uttrykt gjennom stemmeseddelen. Slike misforhold kan igjen påvirke tilliten eller mistilliten til valgkanalen i et demokrati. Selve valgordningen har dermed konsekvenser for hvordan valget oppfattes av demoset.

Ulike valgordninger kan nemlig ha drastiske konsekvenser for hvilket parti som vinner valget. For eksempel kan systemene *First Past the Post* (FPTP) og *List Proportional Representation* (List PR) resultere i vidt forskjellige valgresultat.<sup>1</sup> Ta eksempelet til Reynolds i tabell 2, hvor staten har to partier som kjemper om 25 000 stemmer i 5 enmannskretser (under FPTP) eller 1 flermannskrets under List PR. Totalt sett får parti B flere stemmer enn parti A, men taper likevel under FPTP-ordningen. I et List PR-system ville parti Bs stemmer blitt proporsjonalt konvertert til seter, og de ville da vunnet valget. Dette eksempelet har jeg tatt med for å illustrere

---

<sup>1</sup> Både FPTP og List PR er nærmere forklart senere i denne oppgaven under henholdsvis punkt 1.5.3. og 1.5.4.

viktigheten av valgordningene; stemmegivningen er helt identisk, men under to ulike valgordninger resulterer de i to ulike vinnere.

Tabell 2 – *Electoral Systems' Impact on the Translation of Votes into Seats (Reynolds, 2005. s. 188)*

Electoral Districts								Seats Won	
	1	2	3	4	5	Total	%	FPTP	List PR
Party A	3000	2600	2551	2551	100	10802	43	4	2
Party B	2000	2400	2449	2449	4900	14198	57	1	3
Total	5000	5000	5000	5000	5000	25000	100	5	5

Til nå har jeg bare nevnt to valgordninger – FPTP og List PR. Det finnes også andre valgordninger. For å forstå hvilken valgordning elevrådene bruker, er det nødvendig med en kort gjennomgang av de ulike formene som finnes, og hva som kjennetegner dem. Alle de ulike formene har sine kjennetegn som skiller dem fra hverandre, og momenter som er gjenstand for kritikk eller anerkjennelse av valgobservatører og demokratiteoretikere. Likhetstegnet er at de alle anerkjennes som demokratiske valgordninger. Selve valgprosedyrene kan bli kritisert, men valgordningen som et overordnet system er anerkjent som demokratisk. Valgordningen til elevråd kan være en tro kopi av en allerede etablert valgordning, eller skolene kan ha laget sin egen type valgordning. Dermed vil også selve gjennomføringen av valget være en viktig indikator på om valgene kan anerkjennes som demokratiske. Ifølge Reynolds (2005) er det 12 ulike anerkjente valgordninger som er i bruk i dag, og de kan grupperes i fire større grupper: flertallsvalg, proporsjonalvalg, blandede system og andre system.

### 1.5.2. Valgordninger

Reynolds påpeker at staters valgsystem ofte er et resultat av en rest fra kolonitiden, et resultat av fredsforhandlinger, pålagt av internasjonale makter, rester fra autoritære regimer, ekspertkommisjoners anbefalinger eller involvering av borgerne. Valgsystemet kan også være et resultat av kombinasjoner av disse faktorene (Reynolds, 2005, s. 16). Dette gjør valgordninger til

både en utfordring og et potensial i så vel nye som veletablerte demokrati. Siden oppgaven min dreier seg om valgkanalen i et demokrati, er valgordningen viktig. De ulike valgordningene klassifiseres inn i ulike hoved- og underkategorier. Inndelingen gjøres basert på sentrale kriterier og komponenter som avgjør fellestrekkene for de ulike kategoriene. Reynolds (2005, s. 5) viser til tre nøkkelvariabler for inndeling av valgsystem:

- 1 Valgformel: Hvilken valgordning brukes – FPTP, Alternative Vote, STV, List PR eller andre? Hvilken matematisk formel brukes for å fordele mandatene – D'Hondts formel, Sainte-Laguës formel eller andre?
- 2 Stemmestruktur: Stemmes det på parti eller personkandidater? Er det én stemme som gis, eller er det en rangering av kandidatene?
- 3 Valgkretsomfang: Hvor mange kandidater velges fra hver krets til for eksempel parlamentet i et parlamentsvalg?

Disse tre nøkkelvariablene vil også være viktig for å kunne identifisere valgordningen som brukes på skolenes elevrådsvalg. Jeg vil nå gi et overblikk over de ulike valgordningene som er i bruk og karakteristiske kjennetegn. Dette gir meg rammer for å videre forstå elevrådsvalgene.

### **1.5.3. Flertallsvalg (plurality/majority)**

Den mest gjenkjennbare karakteristikken for flertallsvalg er bruken av enmannskretser (Reynolds, 2005, s. 28). Grovt sett deles flertallsvalg inn i to kategorier: pluralitetsvalg og majoritetsvalg. Pluralitetsvalg er når den som har flest stemmer, vinner valget, uavhengig av prosentfordelingen, ofte kalt simpelt flertall (Reynolds, 2005, s. 35). *First Past the Post* (FPTP) er et slikt system; vinneren av valgkretsen er den med flest stemmer. Når pluralitetsvalg gjøres i flermannskretser, kan det kalles *Block Vote* (BV) hvis velgerne har likt antall stemmer som det er seter å fylle, og setene fylles etter dem som har fått flest stemmer. Et lignende system er *Party Block Vote* (PBV), som er likt Block Vote bare med partilister i stedet for individuelle kandidater.

Majoritetsvalg er litt annerledes enn pluralitetsvalg. For å vinne et majoritetsvalg kreves det mer enn halvparten av stemmene, for eksempel et absolutt flertall (50 % + 1), eller ulike varianter av kvalifisert flertall (for eksempel 2/3 av stemmene). Både *Two-Round System* (TRS) og *Alternative Vote* (AV) er system designet for å sørge for at valgvinger har minst 50 % av



stemmene. I TRS vil de to kandidatene som fikk flest stemmer i første runde, gå videre til andre runde. Siden det bare er to kandidater, vil én av dem kunne oppnå 50 % + én av stemmene og dermed en majoritet. AV er en preferansestemmeavgivning hvor velgerne rangerer kandidatene. De minst populære kandidatene strykes, og stemmene deres flyttes til de andre kandidatene inntil det er oppnådd en majoritet.

#### **1.5.4. Forholdstallsvalg (proportional representation)**

I forholdstallsvalg skal det være en proporsjonalitet mellom antall prosent en kandidat (parti eller person) får, og konverteringen til makt, for eksempel seter i en lovgivende forsamling (Reynolds, 2005, s. 29). Det betyr i prinsippet at et parti som får 40 prosent av stemmene, skal ha 40 prosent av setene i parlamentet. Utrekningsmåten er noe forskjellig, men de vanligste formlene er D'Hondt, Sainte-Laguë og Hare. Vanligvis gjøres dette med partilister og *List Proportional Representation* (List PR). Rekkefølgen på kandidatene på partilistene kan være faste (*closed lists*), eller det kan være mulig å endre på rekkefølgen (*open list*). Single Transferable Vote-systemet (STV) er et preferansevalg som skal sikre en proporsjonal representasjon. Velgerne kan da rangere kandidatene i en flermannskrets. De minst populære kandidatene strykes, og stemmeoverskuddet flyttes til de andre kandidatene frem til alle setene fra kretsen er fylt opp.

#### **1.5.5. Blandede systemer (mixed)**

Blandede systemer søker å bruke de beste sidene til både flertalls- og forholdstallsvalg. I blandede systemer blir ofte ulike valgordninger brukt på ulike nivå – én på distriktsnivå og én på nasjonalt nivå. Ved *Mixed Member Proportional* (MMP) vil det være to gjensidig avhengige valgordninger, og parlamentssetene vil fordeles slik at de balanserer hverandre og sørger for en proporsjonalitet. Et slikt system kan sørge for et valgresultat som er proporsjonalt samtidig som representantene er tett knyttet til sitt eget valgdistrikt.

I tillegg har man *Parallel Vote* (PV). PV er likt som MMP, men i PV er de to parallelle valgordningene uavhengige av hverandre. Dette kan gjøre at resultatet i et Parallel Vote-system havner midt imellom en proporsjonal stemmefordeling og et majoritets-/pluralitetsresultat.

### 1.5.6. Andre ordninger (other)

I tillegg til flertallsvalg, forholdstallsvalg og blandede systemer opererer IDEA også med en «Other»-kategori. Der finner vi systemene *Single Non-Transferable Vote* (SNTV), *Limited Vote* (LV) og *Borda Count* (BC). Valgresultatet havner ofte midt imellom en proporsjonal representasjon og et majoritets-/pluralitetsresultat.

- *Single Non-Transferable Vote*: Velgerne har én stemme hver og stemmer på personkandidater i flermannskretser. Kandidaten med flest stemmer vinner.
- *Limited Vote*: Velgerne har flere stemmer, men færre enn det er kandidater i flermannskretsen. De stemmer på personkandidater. Kandidaten med flest stemmer vinner.
- *Borda Count*: Velgerne rangerer kandidatene som i et preferansevalg. Systemet kan brukes både i enmanns- og flermannskretser. Det skiller seg ut ved at preferanserekkefølgen er unik. Førstepreferanse teller 1, andrepreferanse 1/2, tredjepreferanse 1/3, og så videre. Disse adderes, og kandidaten med høyest totalsum er den som vinner.

Alle disse ordningene har visse trekk som gjør at vi kan klassifisere dem i større grupper enn de 12 ordningene jeg har skissert ovenfor. Å kunne klassifisere ordningene kan være nyttig for å forstå hvilken valgordningskategori de tilhører – pluralitet/majoritet, proporsjonal, blandede system eller andre ordninger. Når vi rydder valgsystemene inn i deres respektive kategorier, ser

det slik ut:

Tabell 3 – The Electoral System Families (Reynolds, 2005, s. 28)

The electoral system families	Plurality/Majority	First-Past-The-Post (FPTP)
		Two Round System (TRS)
		Alternative vote (AV)
		Block Vote (BV)
		Party Block vote (PBV)
	Mixed	Parallel vote (PV)
		Mixed Member Proportional (MMP)
	Proportional Representation	List proportional representation (LPR)
		Single Transferable Vote (STV)
	Other	Single Non-Transferable Vote (SNTV)
		Limited Vote (LV)
		Borda Count (BC)

### 1.5.7. Ikke-demokratiske system

I et demokrati skal de som styrer, være valgt av folket. Hvordan dette gjennomføres i praksis, varierer svært fra land til land. Valget er uansett helt sentralt for demokratiet som et folkestyre. Valget, som en frivillig overføring av folkets vilje til dets foretrukne kandidater, står i motsetning til andre ikke-demokratiske måter å få eller å utøve politisk makt på. Et eksempel på ikke-demokratisk praksis er nepotisme. Nepotisme er en form for korrupsjon, og et kjennetegn på nepotisme i politiske regimer er når personer får verv eller posisjoner på grunnlag av deres

familiære forhold, vennskapsforhold eller lignende, fremfor at de har riktige kvalifikasjoner eller er valgt av folket. Nepotisme er et utbredt problem i flere land, blant annet Litauen. Nepotisme kan være at et familiemedlem av et statsoverhode får høye posisjoner i samfunnet, til tross for at han/hun ikke er kvalifisert til jobben. Et eksempel kan være utpeking av parlamentsmedlemmer som er lojale mot den sittende makten. Det har en dobbel problematisk funksjon; utpeking er, i motsetning til valg, ikke ansett som demokratisk, og parlamentet skal bestå av valgte medlemmer fra landets valgdistrikt for å sørge for representasjon. Et eksempel på hvordan slik valgkorrupsjon kunne artet seg i skolen, er at læreren hadde pekt ut en elev til å være elevrådsrepresentant for sin klasse – uten at et valg var gjennomført. Hvis vi skal kalle det nepotisme i tillegg, må eleven gjerne være i familie eller omgangskrets med læreren og av den grunn få vervet.

Et annet eksempel på en ikke-demokratisk måte å inneha samfunnsmakt på er gjennom arvet makt, som i monarkier. Eneveldige monarkier som Saudi-Arabia, Kuwait og Qatar er alle styrt av regimer hvor deres makt kommer av arv fremfor gjennom et politisk valg. De tre skandinaviske landene, Norge, Sverige og Danmark, er også monarkier, men her er monarkenes makt sterkt begrenset, og den politiske makten ligger reelt sett hos folkevalgte forsamlinger. En variant av slik arvet makt er det engelske Overhuset, som består av ulike former for arvede posisjoner, geistlige og posisjoner som er utpekt av den sittende monarken i England – det som kalles *life peers*. Dermed er det britiske parlamentet, som er inndelt i Underhuset og Overhuset, et tokammersystem. Makten er delt mellom de to kamrene, og de kan kontrollere og begrense hverandre, oftest gjennom bruk av veto, utsettende veto eller andre mekanismer. Eksempler på ett-kammersystem i verden i dag er Norge, hvor Stortinget utgjør det ene kammeret. I tilfellet med det britiske parlamentet er Underhusets medlemmer valgt av folket og er likest det norske Stortinget, mens det ikke finnes en ekvivalent til et overhus i Norge den norske politiske strukturen. Dette kan overføres til elevrådsvalgene ved å spørre seg: Kan skoledemokratiet anses som et ett- eller tokammersystem? Hvilke implikasjoner har dette for elevrådsvalgene?

Ett tredje eksempel på å skaffe seg politisk makt på ikke-demokratisk vis er kupp eller revolusjon. Kupp vil være utført av en maktelite i samfunnet som fratrar den sittende ledende makten deres makt, enten fredelig eller ved vold. En maktelite i samfunnet som utfører kupp, er militæret. Militæret kan både være en garantist og beskytter av det sittende politiske regimet, eller en trussel

mot det hvis militæret utfører kupp. Et eksempel på kupp er kuppet mot president Mugabe i Zimbabwe i 2017. Revolusjon skiller seg fra kupp da en revolusjon gjennomføres av brede lag av folket mot den sittende makten, fremfor av en liten maktelite. Et eksempel på revolusjon er den arabiske våren i Egypt, som resulterte i kastingen av Mubarak-regimet i 2011. Både kupp og revolusjoner kan anses å bli gjennomført for å beskytte demokratiet og kan i etterkant bli anerkjent som demokratiske, men prosessen med å gjennomføre revolusjon eller kupp er i seg selv ikke-demokratisk. Er det relevant å snakke om kupp og revolusjon i skolesammenheng? Det er relevant av flere årsaker: Er tilstedeværelsen eller fraværet av kupp og revolusjon på en skole et symptom på et for høyt eller et for lavt konfliktnivå? Er valgordningen til elevrådvalget designet for å dempe eller øke spenninger i elevmassen?

Ettpartisystem er et fjerde eksempel på ikke-demokratisk praksis. Eksempler på ettpartistater i dag er Kina og Nord-Korea, hvor andre partidannelser enn deres respektive arbeiderparti er umuliggjort. For eksempel er Kim Jong-un både leder av Koreas arbeiderparti og president i Nord-Korea, og hans parti er det eneste lovlige. Andre varianter er for eksempel Russland, hvor det sittende politiske regimet vanskeliggjør andre partiers deltakelse i politikken, men andre partier stort sett er lovlige. Russland er ikke en ettpartistat, men det er kun Putins parti, Forent Russland, som reelt sett har sjanse til å vinne valget. Et moment ved partier i demokrati er fenomenet Uganda under «No Party Democracy»-perioden i 1990-årene (Kasfir, 1998, s 49). Da var alle partier forbudt. En annen variant av dette er for eksempel Kuwait, som har forbudt politiske partier og alle representantene i den lovgivende forsamlingen, National Assembly of Kuwait, er uavhengige kandidater. Man må da spørre seg: Finnes det elevrådparti? Er elevrådparti noe som oppmuntres og støttes, eller er det umuliggjort? Hvilke fordeler og ulemper vil det være å ha elevrådparti, eller å ikke ha det?

En fellesnevner for alle disse fire eksemplene er at de ikke vil passe inn i Dahls demokratidefinisjon: «[...] I should like to reserve the term “democracy” for a political system one of the characteristics of which is the quality of being completely or almost completely responsive to all its citizens» (Dahl, 1971, s. 2). Dahls forutsetning for å sørge for å ivareta nøkkelbegrepet, «responsiveness», er hans syv demokratikriterier.

### 1.6. Demokratikriterier for å vurdere elevrådsvalgene

I oppgaven min vil jeg se nærmere på om elevrådsvalgene er demokratiske. For å besvare dette ville jeg i teorikapittelet klargjøre hva jeg mener med demokratisk, og hvilke kriterier jeg ville bruke for å svare på problemstillingen. Jeg har argumentert for hvorfor jeg mener at Dahls syv kriterier er hensiktsmessige å bruke i min oppgave. Kriteriene er såpass overordnede at de kan anvendes på enhver prosess, og Dahls operasjonalisering av kriteriene hans gir et tydelig begrepsapparat som kan brukes i analysen. I tillegg vekter Dahl valgkanalen som en sentral del av demokratiet, noe som gjør Dahls teori svært relevant å bruke i min oppgave.

Det som mangler i Dahls teori, er konkrete rammer for hvordan valg gjennomføres. Derfor har jeg supplert Dahl med valgordningsteori fra Reynolds og Norris. Det gjør at jeg kan se valgordningen til elevråd i sammenheng med valgordningene som brukes av stater i dag. Elevrådsvalgene kan gjennomføres med ordninger som er i bruk, eller skolene kan ha laget sin helt egen variant. Begge deler vil være interessant å se nærmere på og vurdere opp mot Dahls syv kriterier for demokrati og opp mot de ulike demokratiske valgordningene som finnes. Det teoretiske rammeverket mitt ser slik ut:

	Hva består elevrådsvalgene av?	Hvilke valgordning brukes i elevrådsvalgene?	Kan elevrådsvalgene anses som demokratiske?
Teori	Norris' tre nivå: 1 Konstitusjonsnivå 2 Valgsystemnivå 3 Valgprosedyrenivå	Reynolds' tre nøkkelvariabler: 1 Valgformel 2 Stemmestruktur 3 Valgkretsomfang	Dahls syv demokratikriterier: 1 Elected Officials 2 Free and Fair Elections <sup>2</sup> 3 Inclusive Suffrage 4 Right to Run for Office 5 Freedom of Expression 6 Alternative Information 7 Associational Autonomy

<sup>2</sup> Videre utdypet med Norris' eksplisitte krav til *free and fair*: «[the election] should be free of violence, intimidation, bribery, vote rigging, irregularities, systematic fraud, and deliberate partisan manipulation» (Norris, 2004, s. 4)

Dette teoretiske rammeverket med Dahls, Reynolds' og Norris' kriterier gir meg et konkret utgangspunkt for både analyse og diskusjonen av datamaterialet opp mot teorien for å besvare problemstillingen min:

- Kan elevrådsvalgene anses som demokratiske?

## **2.0. Metode**

For å besvare problemstillingen min var jeg avhengig av å en god forståelse av hvordan elevrådsvalgene ble gjennomført på skolene. Variablene som jeg ville finne ut av, var primært knyttet til Dahls syv kriterier. I tillegg til Dahls kriterier trengte jeg også data som kunne fortelle meg noe om hvilken valgordning og hvilket valgsystem som ble brukt for å forstå valgene, ut fra Reynolds' nøkkelvariabler for valgordninger. Både Dahls og Reynolds' kriterier er rettet mot de institusjonelle rammene for valgkanalen i demokratiet. For datainnsamlingen er Norris' nivå også relevant som en forståelse av de ulike nivåene i strukturen for elevrådsvalgene, altså på hvilke ulike nivå elevrådsvalgene organiseres. Norris' tre nivå var konstitusjonsnivået, valgsystemnivået og prosedyrenivået, og disse vil utgjøre strukturen i analysekapittelet. Det første metodiske spørsmålet som må besvares, er da: Hvor kan man samle inn data som kan si noe om de ulike nivåene av organiseringen av elevrådsvalgene?

### **2.1. Kilder til informasjon om elevrådsvalgene**

Jeg visste at alle skoler i Norge må ha elevråd. Det gjelder grunnskole, videregående skole, folkehøgskoler og så videre. Det er for øvrig likt krav til elevråd både i private og i offentlige skoler. Et sentralt skille i Skole-Norge for elevene er mellom grunnskolen (1.–10.trinn) og den videregående skolen. Grunnskolen er obligatorisk, og alle elevene går gjennom de samme fagene og de samme kompetansemålene, med unntak av noe variasjon siden det er valgfag på ungdomsskolen. I den videregående skolen er sammensetningen av elever annerledes. Skolene tilbyr da i vesentlig større grad ulike spesialiseringer. Hovedskillet i den videregående skolen er mellom de yrkesfaglige linjene og de studieforbredende linjene. Noen skoler tilbyr begge typer linjer, mens andre er dominert av enten yrkesfaglige linjer eller av studieforbredende linjer. Disse forskjellene i skolens linjer antok jeg både påvirket skolens organisering og struktur, men også

elevmassens sammensetning. Denne typen variasjon finner man ikke i grunnskolen på samme måte som i den videregående opplæringen. Jeg ønsket å få mest mulig variasjon i funnene mine, så derfor valgte jeg å bruke elevrådsvalgene på den videregående skolen som analyseenheter.

Basert på at jeg ville studere elevrådsvalgene i den videregående skolen, ville jeg finne ut av hva som faktisk legger rammer for elevrådsvalgene. Først og fremst er opplæringsloven, spesielt §§ 11-6 og 11-7, relevant for denne oppgaven. Opplæringsloven er offentlig tilgjengelig gjennom nettportalen [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no) og var slik sett en svært tilgjengelig kilde til datamateriale – det Silverman kaller «naturlig forekommende data» (sitert fra Thagaard, 2015, s. 58). Opplæringslovens paragrafer om elevråd er absolutte og bastante, men ikke særlig detaljerte. Dermed var det nødvendig med flere kilder til informasjon om elevrådene.

I researchfasen av denne oppgaven ble jeg kjent med at flere fylker har utarbeidet egne «håndbøker» eller «kokebøker» for elevrådsarbeid, inkludert elevrådsvalg. De er noe varierende i omfang, men den som var mest aktuell for meg, var Elevrådshåndboken for Hordaland. Valget av Hordaland som geografisk avgrensning ble gjort av praktiske årsaker og fordi jeg allerede kjenner godt til skolene i fylket. Elevrådshåndboken for Hordaland er utarbeidet av Ungdommens fylkesting. Jeg fikk tilgang til Elevrådshåndboken av elev- og lærlingombud Sigrid Isdal ved Hordaland fylkeskommune på forespørsel. Håndboken gir noe mer detaljer om elevrådsvalgene, men ikke tilstrekkelig til å kunne besvare problemstillingen min.

En fare med å bare bruke opplæringsloven og Elevrådshåndboken var muligheten for at skolene faktisk ikke forholdt seg til dem når det gjaldt å gjennomføre elevrådsvalgene i praksis. Basert på min erfaring og kjennskap til skolene vurderte jeg dette som en reell mulighet. Derfor ville jeg også se nærmere på hva skolenes egne dokumenter for elevrådene og elevrådsvalgene kunne si. Jeg antok at disse ville være mer detaljert enn både opplæringsloven og Elevrådshåndboken.

Elevrådenes egne vedtekter og retningslinjer er ikke like tilgjengelige som opplæringsloven og Elevrådshåndboken. Det var heller ikke garantert at skolene faktisk hadde egne retningslinjer for sine elevråd. Og selv om skolens egne dokumenter om elevrådsvalgene var deres egne, så var det heller ikke garantert at de faktisk ble fulgt. Disse fallgruvene ville jeg unngå ved å også



gjennomføre intervju på skolene. Disse dokumentene kunne jeg muligens fått tilsendt fra skolene på forespørsel, men jeg valgte å få dem tilsendt under eller i etterkant av intervjuene som ble gjort på skolen. Dermed fungerte intervjuene både som en døråpner til å få tilgjengeliggjort mer skriftlig datamateriale og til å samle et datamateriale jeg kunne triangulere mot dataene fra det skriftlige materialet, altså opplæringsloven, Elevrådshåndboken og skolens egne retningslinjer for elevrådsvalgene.

Jeg har derfor to ulike kategorier av kilder til datamateriale om elevrådsvalgene: de skriftlige rammene for elevrådsvalgene og forståelsen av hvordan elevrådsvalgene gjennomføres. Den første kategorien, nedfelte rammer for elevrådsvalgene, består av følgende tre dokument:

- skolens egne retningslinjer og vedtekter for elevrådsarbeid
- opplæringsloven
- Elevrådshåndboken for Hordaland

Alle disse tre typene dokument kan på ulikt vis gi et innblikk i hvordan elevrådsvalgene gjennomføres. De gir en innsikt i de institusjonelle rammene for elevrådsvalget, og dermed er disse skriftlige rammene et relevant datamateriale å bruke. Intervjuene var viktige for å få tak i deler av det skriftlige datamaterialet og for å få tak i data om forståelsen av gjennomføringen av elevrådsvalgene. For å få gjennomført intervju var jeg avhengig av god kontakt med skolene.

Basert på min kjennskap til skolene i Hordaland var jeg bekymret for at kontakten med skolene skulle bli vanskelig. Jeg vil nå redegjøre for hvordan denne bekymringen ble håndtert, og hvordan jeg kom i kontakt med skolene og dermed fikk samlet datamateriale om analyseenheter mine, elevrådsvalgene på skolene.

## **2.2. Tilgjengelige analyseenheter**

En ulempe med å studere skoler i Hordaland er at det er flere høyere utdanningsinstitusjoner som driver med skoleforskning og lærerutdanning: Universitetet i Bergen (UiB), Høgskolen på Vestlandet (HVL) og Norsk Lærarakademi (NLA). Dette gjør at skolene i fylket, spesielt de sentrumsnære, ofte blir kontaktet med forespørsler om å delta i forskning eller for å ha utplasserte

lærerstudenter. Det gjorde at jeg antok at jeg ville møte en viss motstand mot å få tilgang til å bruke skoler og deres elevråd som analyseenheter.

Jeg bestemte meg derfor tidlig i prosessen for å gjøre et tilgjengelighetsutvalg av analyseenheter (Thagaard, 2015, s. 61, 63). I praksis betød dette at jeg tok kontakt med skoler i en spiralfase. Planen for spiralen var å kategorisere de de 54 videregående skolene i Hordaland fylkeskommune (35 offentlige, 19 private) med utgangspunkt i Bergen sentrum. Dermed kontaktet jeg den tredjedelen av skolene som var nærmest Bergen sentrum først, og planen var å kontakte de to andre tredjedelene dersom jeg ikke fikk positive svar fra skolene jeg kontaktet. Antakelsen var at jeg ville slite med å få kontakt med skolene. Denne antakelsen ble allerede i første runde med kontakt med skolene tilbakevist. Jeg opprettet raskt kontakt med skolene og fikk gjort gode avtaler for å gjøre intervju der. Intervjuene i første runde ble gjennomført i november–desember 2017.

Første omgang av kontakt med skolene gjorde at jeg fikk fire analyseenheter: to elevråd ved privatskoler med hovedvekt på studiespesialiserende linjer og to elevråd ved offentlige skoler, med hovedvekt på studiespesialiserende linjer. Planen min om å gjøre et rent tilgjengelighetsutvalg resulterte slik i en interessant spredning av skolene mellom privat og offentlig sektor. Siden kontakten med skolene gikk vesentlig bedre enn først forventet, bestemte jeg meg for å tilpasse tilnærmingen for å ivareta og styrke muligheten for spredning mellom ulike typer skoler. De første fire skolene jeg fikk kontakt med, hadde alle en hovedvekt på studiespesialiserende linjer, men var delt mellom å være private og offentlige skoler. For å videre ha mulighet for å få ulike analyseenheter tilpasset jeg tilnærmingen min til skolene. Jeg tok derfor direkte kontakt med ulike videregående skoler i Hordaland som hadde en hovedvekt på yrkesfaglige linjer. Dette gjorde jeg ut fra et ønske om å få best mulig potensiell variasjon i hvordan elevrådsvalgene ble gjennomført. Yrkesfaglige skoler er noe ulikt strukturert, blant annet fordi elevene er der bare i to år før de går ut i lære i to år, sammenlignet med de studiespesialiserende linjene, som varer i tre år sammenhengende. I tillegg var det mulighet for variasjon mellom private og offentlige skoler i hvordan de organiserte elevrådsvalgene. Denne runden med kontakt resulterte i at jeg fikk to nye skoler å gjøre intervju på. Disse intervjuene ble begge gjennomført i januar 2018 på skoler som hovedsakelig hadde yrkesfaglige linjer.

Denne doble tilnærmingen – først tilgjengelighetsutvalg og deretter selektivt utvalg – gjorde at jeg satt igjen med 6 ulike analyseenheter:

- 2 elevråd ved yrkesfaglige skoler
- 2 elevråd ved private skoler med hovedvekt på studiespesialiserende linjer
- 2 elevråd ved offentlige skoler med hovedvekt på studiespesialiserende linjer

Disse seks ulike elevrådene og elevrådsvalgene utgjør dermed analyseenhetene i denne oppgaven. For å sikre god innsikt og et godt datamateriale ville jeg gjøre intervju på hver skole.

### **2.3. Forståelsen av hvordan elevrådsvalgene gjennomføres**

Jeg valgte å gjøre deler av datainnsamlingen som kvalitative intervju av skolenes eksperter på elevrådsvalgene. For å få best mulig innsikt i valggjennomføringen valgte jeg å gjøre ekspertintervju på skolene. I forespørselen min om å få gjøre intervju på skolene ville jeg primært intervju elevrådskontaktene fordi jeg antok at det var de som hadde best oversikt og innsikt i elevrådsvalgene. Gran skole mente likevel at det var elevrådslederen selv som hadde den beste kompetansen til å svare på spørsmålene mine. Derfor ble det gjennomført fem intervju med elevrådskontakter og ett intervju med en elevrådsleder. At elevrådsleder var myndig, ble avklart i forkant av intervjuet. Det var ingen forskjeller på hvilke data jeg fikk ut av elevrådslederen sammenlignet med elevrådskontaktene. Både elevrådsleder og elevrådskontakten ble behandlet likt som eksperter på elevrådene og elevrådsvalgene på sine respektive skoler. Jeg brukte også den samme intervjuguiden på alle intervjuene (se [vedlegg 1](#)).

Jeg ville gjøre semistrukturerte intervju for å forstå elevrådsvalgene ut fra skolens eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Det skilles mellom ustrukturerte intervjuer, som ligner mer på en samtale, og semistrukturerte intervju, hvor det på forhånd er forberedt en intervjuguide med spørsmål (Bryman, 2004, s. 320–321). Formålet med intervjuguiden var å sikre at sentrale tema og spørsmål ble dekket under intervjuet for å senere kunne ha sammenlignbare data (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156, 266; Ringdal, 2013, s. 242–243). Ved å bruke en relativt detaljert intervjuguide kunne jeg ha både overordnede og detaljerte spørsmål som jeg trengte svar på for å sette elevrådsvalgene opp mot mitt teoretiske rammeverk. Bakgrunnen for valget av semistrukturert dybdeintervju var ønsket om å ha muligheten til å følge opp temaer som kan

komme til overflaten under intervjuene, og samtidig ha en struktur i løpet av intervjuet. Både Brymann og Kvale & Brinkmann påpeker viktigheten av struktur og dekning for å påse at temaer og spørsmål som bør dekkes, er viktig for å ivareta funnenes validitet da det muliggjør en sammenligning av intervjuobjektens svar i ettertid (Bryman, 2004, s. 321; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Intervjuguiden ble dermed et viktig instrument for å sørge for god datainnsamling, og for å ha et godt grunnlag for den senere analysen.

#### **2.4. Intervjuguide**

Intervjuguiden er strukturert som det Rubin og Rubin (sitert fra Thagaard, 2015, s. 103) kaller «elv-med-sidestrømmer». Hovedtemaet er valgordningen til elevråd, men siden hovedspørsmålene er stilt ganske åpent, tillater intervjuguiden å ta sidespor fra hovedtemaet. Oppfølgingsspørsmålene er vesentlig mer lukkede, men ble skrevet for å kunne utdype hovedspørsmålet dersom det ble for åpent for informanten til å svare på. Strukturen med hoved- og oppfølgingsspørsmål følger også Rubin og Rubin sine beskrivelser i *Qualitative Interviewing* (sitert fra Thagaard, 2015, s. 100). Hovedspørsmålene i intervjuguiden er basert på en kronologisk tilnærming til elevrådsvalget. Det gjør at den overordnede strukturen er hvordan elevrådsvalget gjennomføres før, under og etter selve avstemmingen.

Dramaturgisk sett vil jeg si at intervjuguiden har en faglig forankret tilnærming, spesielt fra Rubin og Rubin og Thagaard (2015). Den begynner med informasjon om meg som intervjuer, før den deretter sørger for at informert samtykke er ivaretatt. Dette er viktige ting som må være på plass, og kan dermed ses på som rene formaliteter. Deretter åpner guiden for åpenhet og forutsigbarhet ved å informere informanten om hovedpunktene i intervjuet. De første spørsmålene er veldig grunnleggende og bør være lette å besvare for informanten fordi de handler om noe som er nært informantens liv, men ikke er kontroversielt. Slik får vi informanten i tale, noe som kan gjøre det enklere å få i gang samtalen og lettere kunne ta opp vanskeligere spørsmål (Thagaard, 2015, s. 111).

I forarbeidet og da jeg skrev intervjuguiden, lot jeg meg inspirere av Rubin og Rubin (sitert fra Thagaard, 2015, s. 98) og deres vekting av viktigheten av å utvikle et tillitsforhold mellom intervjuer og informant. Det er hovedgrunnen til at jeg har med en rent personlig beskrivelse av

meg selv helt i starten av intervjuet. Åpenhet og gjennomsiktighet skaper tillit, som er viktig i intervjusituasjonen. I tillegg til å styrke tilliten mellom intervjuer og informant kan også åpenhet om ens profesjonelle bakgrunn styrke troverdigheten. I og med at jeg har en jobb som er relevant for skoler og har et positivt rykte i nærområdet, mener jeg at å være åpen om min egen bakgrunn kan ha gitt intervjuene en start basert på tillit og åpenhet mellom intervjuer og informant.

Det første åpne spørsmålet – «Er det bra eller dårlig med elevdemokrati?» – ble tatt med siden jeg lot meg inspirere av Schaffers (2013) *Ordinary Language Interviewing* (OLI) mens intervjuguiden ble utarbeidet. I tråd med OLI stiller jeg et verdibasert spørsmål og utforsker begrepet videre derfra. Dette var ment å skape en vurderende tilnærming til skolens praksis omkring elevdemokrati som et vidt konsept, sammenlignet med elevråd, som bare blir et element av elevdemokratiet.

En potensiell problemstilling jeg stod overfor i utformingen av intervjuguiden, var at flere av spørsmålene om elevrådsvalgene kunne bli oppfattet som i overkant tekniske og detaljerte. Problemet oppstod siden jeg var interessert i å vite mange av detaljene rundt valgordningen som den var, og da måtte jeg bruke spesifikke spørsmål for å finne ut av det. Måten jeg løste problemet på, var å redusere statusen på detaljspørsmålene til «oppfølgingsspørsmål» og heller ha videre og mer åpne spørsmål som hovedspørsmål.

Den dramaturgiske kurven er basert på Thagaard (2015, s. 110–111), som fremhever viktigheten av en dramaturgisk kurve i intervjuguiden, som gjør at intervjuobjektet ivaretas, samt at intervjueren får samlet det datamaterialet som trengs. Dramaturgisk sett avsluttes guiden med å åpne opp igjen for at informanten kan fortelle det han/hun ønsker å fortelle om elevrådene. Det ga en mulighet for informanten til å kunne tenke over svarene sine og å kunne legge til noe dersom hun/han kom på noe interessant. I tillegg ga det en naturlig avslutning og en nedtrapping av intervjuet, slik at den dramaturgiske kurven i intervjuguiden fungerte slik den var tenkt.

En utfordring jeg måtte være bevisst på under intervjuene, er mitt eget personlige engasjement for skoledemokrati og valgordninger. Dette ble forsøkt håndtert gjennom formuleringene av spørsmålene i intervjuguiden. Trusselen fra mitt personlige engasjement var at det kunne komme i veien for datainnsamlingen og eventuelt forkludre datamaterialet. Ved å ha noen åpne

hovedspørsmål og flere spesifikke oppfølgingsspørsmål ville intervjuguiden gi meg en ganske god innsikt i valgordningen til elevrådene uten at jeg trengte å stille spørsmål utenom guiden. De spesifikke spørsmålene ble også en utfordring under selve intervjuene fordi de nok førte til at jeg som intervjuer ble litt for låst av guiden og alle detaljene jeg ønsket å dekke, sammenlignet med en situasjon der jeg hadde hatt en åpnere profil på intervjuene. Til en viss grad ble denne begrensningen redusert av at jeg hadde åpne spørsmål både i begynnelsen og slutten av intervjuet. Da kunne jeg granske ut detaljer i midtdelen og la intervjuobjektet snakke fritt ellers.

Intervjuene hadde to formål. Det primære formålet var å samle inn datamateriale som jeg kunne bruke i analysen. I tillegg opprettet intervjuene en kontakt mellom meg og intervjuobjektene på skolene. Det siste ga muligheten til å få tilsendt elevrådenes egne vedtekter. Analysen av vedtektene ga et viktig grunnlag for å kunne triangulere informasjonen som ble gitt i intervjuet. Slik skulle dokumentanalysen av de skriftlige rammene for elevrådsvalgene bidra til å sikre validiteten til datamaterialet mitt.

### **2.5. Transkribering og anonymisering**

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Det gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt ut om intervjuet. Jeg tok også notater underveis. Notatene ble bare brukt underveis i intervjuet. Jeg satt igjen med cirka 6 timer med lydopptak. På grunn av tidspresset med å få ferdigstilt oppgaven og at jeg har hatt en fulltidsjobb i løpet av hele mastergraden, bestemte jeg meg for å få hjelp til å transkribere intervjuopptakene. Jeg transkriberte det første selv, før jeg hyrte inn to bekjente til å transkribere de resterende 5 intervjuene mot en økonomisk godtgjørelse. Begge som transkriberte ble informert skriftlig om kravene til å ivareta anonymiteten og konfidensialiteten til intervjuobjektene. Ingen av transkribentene mine er kjent med skolene jeg har undersøkt, ei heller personene jeg har intervjuet. I etterkant av arbeidet deres gjennomgikk jeg selv alle transkripsjonene mens jeg lyttet til lydopptaket. Dette var for å ivareta min egen nærhet til materialet og sørge for at kvaliteten på transkriberingen var av tilfredsstillende nivå.

Alle data fra intervju og skriftlige dokumenter er behandlet anonymt og konfidensielt. Dette ble også alle intervjuobjektene orientert om før intervjuene begynte. I de tilfellene hvor dokumenter ble ettersendt, ble anonymiteten og konfidensialiteten alltid orientert om. Anonymiteten er gjort gjennom å gi hver skole et pseudonym. For å kunne skille mellom skolene og for lesbarhetens del

har jeg valgt å gi hver skole et pseudonym i form av en norsk tresort. Det er ingen form for sammenheng mellom type tresort og skolens egentlige navn. Skolene vil bare omtales som henholdsvis Eik, Bøk, Bjørk, Gran, Osp og Ask skoler, og pseudonymforklaringen vil utelukkende være tilgjengelig for undertegnede.

## **2.6. Skriftlige rammer for elevrådvalg**

### **Dokumentanalyse**

Utgangspunktet mitt for dokumentanalysen er de tre typene av dokumenter – opplæringsloven, Elevrådshåndboken for Hordaland og skolens egne vedtekter for elevrådvalgene. Jeg vil tolke disse tre dokumenttypene som dokumenter som er skrevet med en forforståelse av at de skal legge rammer for elevrådvalgene. Posisjonen min til tolkningen av datamaterialet vil da være det Geertz kaller en «tykk» beskrivelse av materialet (1973, sitert fra Thagaard, 2015, s. 41). Det betyr at jeg også vil tolke inn et meningsaspekt i datamaterialet mitt ved å spørre hva som er meningen til forfatteren med å produsere de ulike dokumentene jeg analyserer. Det gir meg en mulighet til å tolke datamaterialet bredere enn hvis jeg hadde brukt en «tynn» tilnærming, hvor jeg kun hadde brukt det som var eksplisitt uttrykt (Geertz, 1973, sitert fra Thagaard, 2015, s. 41).

Jeg antok at de ulike dokumentene jeg skulle analysere, ville ha forskjellige mangler når det gjaldt hvilke variabler jeg trengte å identifisere. Selve datamaterialet ble utfyllt med datamaterialet fra intervjuene, og intervjudataene kunne også fungere som en sjekk på rimeligheten for tolkningen av meningsinnholdet og intensjonene. Dette utgjør også en feilkilde i datamaterialet mitt. Jeg har ikke studert noe nærmere hvorvidt hva som står i opplæringsloven, i Elevrådshåndboken eller i elevrådsvedtektene faktisk er slik elevrådvalgene gjennomføres i praksis. Dermed må denne oppgaven ses på som en studie av rammene som foreligger for elevrådvalget på skolene jeg har studert, og om de kan anses som demokratiske. Dette gjorde at selve dokumentanalysen trengte en mulighet for å tolke inn et rimelig meningsinnhold.

### **Koding av datamateriale**

For å identifisere mønstre i datamaterialet laget jeg en felles kode som kunne brukes både på de transkriberte intervjuene og på de ulike skriftlige dokumentene. Denne koden ble basert på det teoretiske rammeverket mitt, som er hentet fra Dahl, Reynolds og Norris. Koden bestod av begrep

som var dekkende for innholdet i avsnitt eller setninger i datamaterialet. Eksempler på slike kodebegrep jeg brukte er: valgdistrikt, stemmerett, valgtale, m.m. Dette gjør det enklere å ha oversikt over og å sortere store mengder av datamaterialet i kvalitative studier. Siden kodebegrepene var basert på begrep hentet fra teorien, kunne jeg identifisere og sammenligne mønstrene for de ulike elevrådsvalgene direkte opp mot teorien i oppgaven min. I løpet av kodeprosessen identifiserte jeg også noen mønstre som var indirekte relevante for oppgaven min. Jeg valgte derfor å ha en semi-fleksibel tilnærming til kodingen av datamaterialet. Det gjorde at jeg hadde et sett med kode som var fastsatt før jeg begynte kodingen, og dette ble gradvis utvidet fortløpende gjennom kodeprosessen.

Først ble dokumentene analysert og kodet, og deretter ble de transkriberte intervjuene kodet og analysert. Fordi jeg hadde noen faste koder, kunne jeg lett finne datamateriale i de ulike kildene til data som var relevante for teorien og problemstillingen. At jeg brukte en fleksibel kode, gjorde at jeg også kunne identifisere andre finurligheter ved elevrådsvalgene som kunne være aktuelle å ta med. Denne doble tilnærmingen gjorde at jeg satt igjen med et omfangsrikt kodet datamateriale som jeg måtte kategorisere.

## **2.7.Rydding og kategorisering av kodet materiale**

Norris' tre nivå ga meg et rammeverk å analysere datamaterialet mitt gjennom. Norris' nivå er konstitusjonsnivå, valgsystemnivå og prosedyrenivå. I skolesammenheng vil konstitusjonsnivået være den overordnede elevrådsstrukturen, valgsystem vil være rammene for selve valggjennomføringen, og valgprosedyre vil være den faktiske gjennomføringen av elevrådsvalgene. I kodingen av datamaterialet ble innholdet dekontekstualisert fra resten av teksten ved at det ble tatt ut av sin opprinnelige kontekst og gitt et annet innhold gjennom kodingen (Thagaard, 2015, s. 167). Målet med kategoriseringen gjennom Norris' tre nivå er derfor å rekontekstualisere og samkjøre datamaterialet for å få en helhetlig forståelse av de ulike nivåene av elevrådsvalget.

I noen tilfeller var det motstrid i datamaterialet. For at det ikke skulle ha vært motstrid, måtte intervjuobjektene hatt en perfekt forståelse av elevrådsvalgenes gjennomføring. Dette er det naturligvis urimelig å forutsette. Jeg vil likevel gi datamaterialet fra intervjuene en høyere status i



tolkningshierarkiet, der det er direkte motstrid mellom det jeg finner i elevrådsvedtektene om elevrådsvalget, og det intervjupersonen sier om elevrådsvalget, vil jeg anvende det intervjuobjektet har sagt. I og med at jeg har gjort ekspertintervju, er det også rimelig å anta at ekspertene jeg har intervjuet, har oversikt over hva som faktisk gjennomføres i praksis på skolene. Det andre er at det er utenfor denne oppgavens rammer å vurdere i hvilken grad de som gjennomfører elevrådsvalgene, har kjennskap til elevrådets vedtekter, og hva de sier om elevrådsvalg.

Det jeg satt igjen med etter å ha samlet inn, transkribert, ryddet, kodet og kategorisert datamaterialet mitt, var et omfangsrikt og detaljert materiale som jeg kunne bruke til en nærmere analyse av elevrådsvalgene. Før jeg går i gang med analysen og drøftingen av dette materialet, vil jeg komme med noen metodologiske betraktninger om studiens validitet og reliabilitet.

## **2.8. Metodologiske betraktninger**

### **2.8.1. Validitet**

Thagaard beskriver validitet som «tolkning av data» og hvordan vi kan vite at tolkningene vi kommer frem til, er gyldige (Thagaard, 2015, s. 204). I dette kapittelet vil jeg vise hvordan jeg skal arbeide med datamaterialet og argumentere for hvordan jeg har tilstrebet å styrke validiteten i tolkningene min. Seale skiller mellom intern og ekstern validitet (Thagaard, 2015, s. 205). Jeg anser det skillet som hensiktsmessig å strukturere kapittelet etter. Jeg vil først ta for meg tolkningenes interne validitet og deretter tolkningenes eksterne validitet.

### **2.8.2. Intern validitet**

Slik Seale beskriver intern validitet, handler det om «hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie» (Thagaard, 2015, s. 205). Sagt på en annen måte handler validitet om hvorvidt dataene vi skal samle inn, er brukbare til å besvare problemstillingen i oppgaven. Det er flere områder som kan påvirke den interne tolkningen av dataene i oppgaven min. Jeg vil her redegjøre hva som kan påvirke, og hvilke grep jeg har tatt for å redusere eventuelle negative konsekvenser.

Et moment om tolkningens validitet er relasjonen mellom oppgavens teori og praksisen jeg skal hente inn data fra. I og med at jeg setter et demokrati i en skole opp mot demokratikriterier som er

hentet fra statsteori, kan det oppstå konflikter i fortolkningen. En slik konflikt kan være en opplevelse for leseren av at teorien jeg har brukt, er utarbeidet for å anvendes på noe annet enn det jeg bruker den til i denne oppgaven. Dette er en av grunnene til at jeg valgte å bruke Dahls kriterier, da han eksplisitt argumenterer for at hans kriterier kan anvendes på enhver prosess. Dahls kriterier er også såpass overordnede at de kan brukes på ikke-statlige prosesser, for eksempel elevråd. Dette utgjør et moment i validitetsvurderingen av tolkningen fordi relasjonen mellom kriteriene og analyseenheter mine utgjør selve premisset for denne oppgaven.

For å finne informasjon om valgordningen har jeg brukt to tilnærminger: intervju på skoler og analyse av skriftlige dokumenter. Blant de skriftlige dokumentene er en del av dem offentlig tilgjengelig, som Elevrådshåndboken og opplæringsloven, mens andre dokumenter er interne skoledokument, som elevrådets vedtekter. De interne dokumentene vil nok variere i stor grad, både i om det eksisterer interne, nedskrevne rammer for elevrådsvalgene, og om og hvordan de faktisk brukes. Den samme problemstillingen får jeg ved å analysere Elevrådshåndboken for Hordaland. I den vil jeg kunne få innsikt i hvordan det er ønskelig at skolene skal gjennomføre elevrådsvalgene, men ikke nødvendigvis hvordan de faktisk gjør det. For å redusere dette gapet i mellom teorien og praksisen vil jeg supplere dokumentanalysen med intervjuer på skoler. Jeg vil spørre skolene selv om hvem de mener har best oversikt over valgordningen som brukes på skolen, og sannsynligvis vil det være elevrådskontakten på skolen. Elevrådskontakten er en lærer eller en annen ansatt, ofte elevinspektøren, som har et særskilt ansvar for å følge opp elevrådet. En ulempe med en slik tilnærming er at skolene selv bestemmer hvem som blir intervjuobjektet mitt. Fordelen er likevel at jeg forhåpentligvis får intervjuet den personen som har mest kompetanse om valgordningen, slik at intervjuene blir ekspertintervju. Her har vi igjen en feilkilde da det ikke nødvendigvis er elevrådskontakten som faktisk gjennomfører elevrådsvalgene med klassene. De vil derfor gjerne kjenne best til de overordnede rammene, men ikke nødvendigvis den faktiske gjennomføringen. Dette er en viktig implikasjon for forståelsen og tolkningen av funnene mine.

### **2.8.3. Ekstern validitet**

Ekstern validitet kan forstås som hvordan tolkningene og forståelsene innenfor en oppgave kan være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2015, s. 205). Siden datagrunnlaget er hentet fra ulike typer skoler, vil tolkningenes overførbarhet følge skolens karaktertrekk. Med karaktertrekk

mener jeg sentrale punkt som skiller skolene fra hverandre. Disse karaktertrekkene kan i prinsippet være for eksempel skolens geografiske plassering, og dens demografiske sammensetning blant elever og personale. For mine data vil karaktertrekkene være trekk som jeg antar kan påvirke skolens strukturering av elevrådene. Dette kan være skolens studietilbud (yrkesfag, studieforberedende, blandet), fylke (ulike skriftlige dokumenter, for eksempel elevrådshåndbøker, er gjeldende for ulike fylker) og om skolen er privat/offentlig.

Det er visse forutsetninger som kan gjøre tolkningene overførbare til andre skoler. Skoler i samme fylke som studien er gjort i, vil kunne forholde seg til samme elevrådshåndbok og eventuelt andre fylkeslokale dokumenter. Det gjør at tolkningene av dataene fra skoler i samme fylke i større grad er overførbare til andre skoler i samme fylke enn til skoler i andre fylker i Norge. På den annen side kan de teoretiske rammeverkene være like i alle fylker, noe som kan gjøre funnene og tolkningene mine forholdsvis overførbare.

Alle skolene er også underlagt et felles lovverk som krever at alle skoler må ha elevråd. Det gjelder både for offentlige og private skoler, men er hjemlet på ulike steder i lovverket, henholdsvis opplæringsloven og friskoleloven. Der friskoleloven ikke har noen spesifikke forordninger, er det opplæringsloven som gjelder som et felles minstekrav. Tolkninger basert på premisset om hvorvidt skolen er privat eller offentlig, kan dermed være overførbare til skoler av lignende art. Nå er offentlige og private skoler i Norge strukturert på rimelig likt vis, så om skolene er private eller offentlige, skal ikke ha noe å si for overførbareheten av funnene.

Den største forskjellen vil nok være skolens linjetilbud. Dette kan skape ulike forutsetninger for hvordan skolene organiserer valget til elevråd. Dermed vil tolkninger basert på data hvor linjetilbudet er avgjørende, være vanskelige å erklære som overførbare. For eksempel vil tolkninger som er basert på skolens struktur som en yrkesfaglig skole, ikke nødvendigvis være overførbare til en skole som i stor grad har studieforberedende linjer. Et annet forhold som påvirker, er at yrkesfaglige klasser ofte har færre elever enn studieforberedende linjer, og det kan ha en innvirkning på hvordan valget gjennomføres – kanskje spesielt på skoler som har begge typer linjer.

Selv om alle de ulike karaktertrekkene ved skolene jeg har studert, også er til stede ved en annen skole, vil ikke funnene mine automatisk være fullt overførbare. Skoler vil alltid være ulike og ha ulike forutsetninger. Skolens stab og ledelse, elevmassens sammensetning, skolens geografiske plassering, skolens tradisjoner m.m. er alle moment som kan påvirke om funnene mine er overførbare til andre skoler enn de jeg har studert.

#### **2.8.4. Reliabilitet**

I forrige avsnitt i dette kapittelet argumenterte jeg for validiteten til dataene mine. I dette avsnittet vil jeg diskutere ulike aspekt som kan påvirke dataenes reliabilitet. I min studie, som følger en konstruktivistisk forskningslogikk, vil «kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten», og dermed er ikke reliabilitet knyttet til repliserbarhet, som det vil være med en positivistisk forskningslogikk» (Thagaard, 2015, s. 202). Dermed blir det sentrale punktet for reliabiliteten til mine data interaksjonen mellom intervjuobjektet og forskeren.

Datainnsamling gjennom intervju og analysen av intervjudata byr på utfordringer. Intervjuobjektet kan fortelle usannheter, overdrive, underdrive og la sine personlige motivasjoner eller maktrelasjoner påvirke hva hun/han forteller til intervjueren. I mine intervju ble intervjuobjektene behandlet som eksperter på sitt felt, i dette tilfellet som eksperter på valgordningen til elevrådet på akkurat deres skole. Det gjorde at intervjuet handlet minimalt om deres personlige synspunkt og mest mulig om tekniske detaljer om valgordningen. Det er lettere å snakke fritt når man ikke har en personlig relasjon til noe, eller når det man sier, ikke har en konsekvens for en selv. En slik måte å distansere intervjuobjektet som subjekt fra intervjuets tema på er en metode som kan brukes for å skape en emosjonell distanse til temaet. Det kan redusere faren for personlige skjevheter og dermed påvirke dataene.

Et moment som påvirker reliabiliteten i oppgaven min er gapet mellom hvordan elevrådsvalgene er beskrevet i de ulike dokumentene, supplert med ekspertintervjuenes suppleringer utgjør bare én forståelse av hvordan elevrådsvalgene gjennomføres. Hvordan de gjennomføres i praksis i hver enkelt valgkrets vil jeg ikke kunne si noe om. Det kan skape et gap i oppgaven min mellom elevrådsvalgene i teori og praksis. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de ulike dokumentene som finnes og ekspertintervjuene for å få et best mulig inntrykk av hvilke rammer som foreligger for

elevrådvalgenes gjennomføring. Hvordan de gjennomføres i praksis, ville krevd en annen tilnærming enn hva jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. En studie av praksisen i klasserommene kunne blitt gjort ved å ha spørreundersøkelser blant lærerpersonalet som gjennomfører valget. En annen tilnærming kunne vært å samlet inn datamateriale med elevene som respondenter. Hvordan opplever elevene selv elevrådvalgene?

En annen utfordring for fortolkningen er mitt eget personlige engasjement for skoledemokrati og valgordninger. Det var noe jeg må være bevisst på under datainnsamlingen og analysen, og som må håndteres gjennom formuleringene av spørsmålene i intervjuguiden. Et eksempel på en slik forutinntatthet om elevrådene er inntrykket av at elevrådene har et preg av et lavt konfliktnivå og lite uenighet. Det vil kunne farge fortolkningen i den grad at jeg vil se etter grep eller tiltak som gjør at elevrådvalgene er lite konfliktfylte og dermed bekrefte min forutinntatthet, altså et tilfelle av *confirmation bias*. I og med at jeg allerede har tenkt over denne problemstillingen så vil jeg anta at tolkningen vil være mer nøytral enn fryktet. Ved å ha noen åpent formulerte hovedspørsmål og flere spesifikke oppfølgingsspørsmål ville intervjuguiden gi meg en god innsikt i valgordningen til elevrådene uten at jeg trengte å stille spørsmål utenom guiden og dermed stå i fare for å spore for mye av. Dette innebærer også en begrensing av hvor fri jeg kan være i intervjuet til å følge opp ulike spor. Jeg mener jeg skal klare å balansere de to hensynene på en tilstrekkelig måte. Å holde en personlig distanse til datainnsamlingen og analysen er viktig for at dataene ikke skal bli for farget av min egen subjektivitet. En fordel med min genuine interesse for temaet er at intervjuobjektet forhåpentlig vil oppleve intervjusituasjonen som naturlig og avslappet, og at den er preget av gjensidig respekt. Intervjuguiden skal bli utformet med blant annet relasjonen intervjuer–intervjuobjekt i tankene. Dette kan i sin helhet styrke dataene og dermed den reliabiliteten til dataene og fortolkningene mine.

En annen problemstilling som kan påvirke tolkningen av dataene, er jobben min i undervisningsavdelingen til Raftostiftelsen. Der jobber jeg med undervisning av skoleklasser om menneskerettigheter og demokrati, blant annet gjennom Dembra-prosjektet. I Dembra er skoledemokrati et sentralt tema. Denne nærheten til tematikken og forskningsfeltet gjør at jeg har en forholdsvis god forståelse av skolehverdagen, men det kan også gjøre at tolkninger blir gjort ut fra min egen forutinntatte forståelse av hvordan skoler fungerer generelt, og spesielt hvordan

valgene til elevråd gjennomføres. I den intervjubaserte innsamlingen av data vil jeg også være tydelig og helt åpen om min stilling på Rafto til intervjuobjektene. Det vil jeg gjøre bevisst for å være åpen og dermed styrke tilliten mellom intervjuobjektene og forsker. I oppgaven generelt vil min stilling i Raftostiftelsen være eksplisitt nevnt i forordet, slik at enhver leser av oppgaven vil kunne vurdere tolkningenes og dataenes reliabilitet med den informasjonen tilgjengelig.

### **2.9.0. Metode og analysen**

I analysen vil jeg se nærmere på datamaterialet som ble hentet inn. Arbeidet med analysen ble gjort i to omganger. I første runde kodet jeg intervjuene som var gjort. Jeg hadde et sett med koder som utgangspunkt, mens det andre settet ble til fortløpende. I andre omgang kodet jeg de skriftlige dokumentene fra skolene med samme kode som i intervjuene. De skriftlige dokumentene fra skolene har i all hovedsak vært vedtekter for elevrådene der dette har eksistert. Jeg har også analysert opplæringslovens paragrafer om elevrådvalg i den videregående skolen og Elevrådshåndboken for Hordaland.

Ved å både gjøre en dokumentanalyse og intervju på skolene fikk jeg en innsikt i hva elevrådvalgene på skolene jeg undersøkte er, og hvordan de gjennomføres. Jeg fikk et omfangsrikt og triangulerbart datamateriale som jeg mener har gitt meg en tilstrekkelig forståelse av elevrådvalgene til å videre diskutere dem mot mitt teoretiske rammeverk. I analysekapittelet vil jeg vise hvordan datamaterialet så ut når det var ferdig analysert, ryddet og kategorisert. I arbeidet og tolkningen av datamaterialet identifiserte jeg flere interessante fenomen som jeg kan diskutere opp mot Dahls demokratikriterier og Reynolds valgordningsteori. Analysekapittelet er strukturert etter Norris' tre nivå: konstitusjonsnivå, valgsystemnivå og prosedyrenivå.

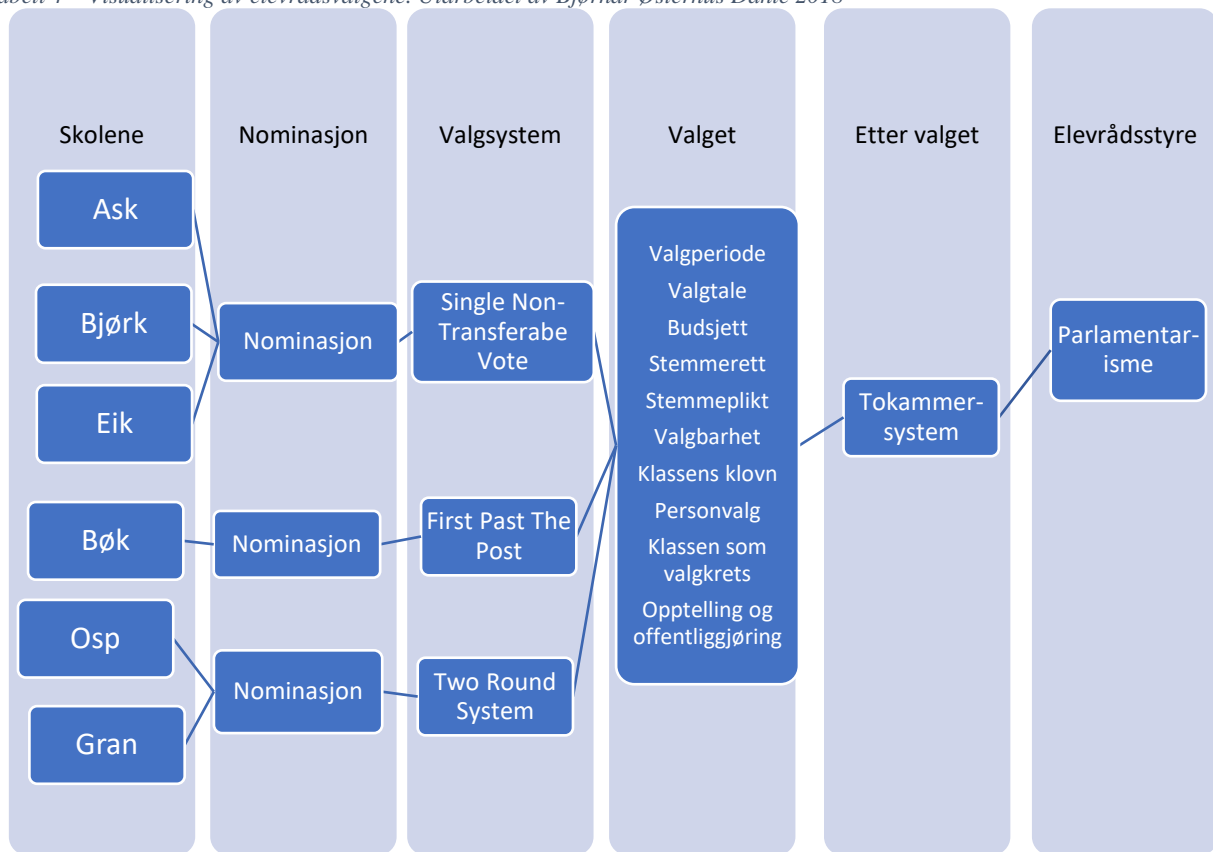
### **3.0. Analyse**

Ved å bruke Norris' tre nivå som inndeling kan jeg analysere helheten av elevrådvalgene. Dermed blir analysen av elevrådvalgene ikke bare gjennomføringen av selve avstemmingen, men også rammene for hele valgprosessen, både før, under og etter avstemmingen. Siden oppgaven min inkluderer nettopp en bred forståelse av elevrådvalgene, mener jeg at Norris' inndeling er hensiktsmessig å bruke som struktur for analysekapittelet. Norris' sine nivå vil derfor utgjøre strukturen. Jeg vil først beskrive deskriptivt de ulike leddene i valgprosessen til

elevrådet. Deretter vil jeg presentere og diskutere de ulike fenomenene i lys av Dahls demokratikriterier og Reynolds valgordningskriterier, strukturert etter Norris' tre nivå.

### 3.1. Elevrådvalget steg for steg

Tabell 4 – Visualisering av elevrådvalgene. Utarbeidet av Bjørnar Østerhus Dahle 2018



Modellen ovenfor viser de fem ulike fasene som utgjør elevrådvalget på skolene jeg har studert – før, under og etter. Jeg vil her kort beskrive de ulike elementene, mens jeg i analysedelen vil ta dem for meg mer inngående og drøfte dem nærmere opp mot demokratikriteriene til Dahl og valgordningskriteriene til Reynolds.

#### 3.1.1. Før valget

Den første fasen av elevrådvalget er alt som skjer før selve valget. I praksis betyr dette perioden fra skolestart i august, til valgdagen. Når selve valgdagen faktisk er, varierer fra skole til skole, men vanligvis gjennomføres valget i september eller oktober. Elevrådvalget gjennomføres over en tidsperiode, for eksempel en uke, og gjerne med en dato som fungerer som siste frist for å ha

gjennomført valget. Denne fristdatoen vil jeg omtale som valgdagen. Hvor lang denne tidsperioden faktisk er, er ikke fast bestemt på noe vis. Det er også stor uklarhet i hvorvidt elektoratet er informert om når valgene skal gjennomføres, og når valget i deres valgkrets skal gjennomføres. Datamaterialet viser at elever som ønsker å melde sitt kandidatur til elevrådsvalget, kan gjøre det før valgperioden, men oftest meldes kandidatene først på selve valgdagen, kort tid før avstemningen. Dermed eksisterer det ingen form for valgkampperiode på skolene. Skolene praktiserer en utstrakt form for valgbarhet, og med noen få unntak kan alle elever stille til valg. Perioden før valget gjør også at elevene blir kjent med hverandre, og dette brukes som grunnlag for hvem de velger som elevrådsrepresentant.

### **3.1.2. Valgsystemet**

Valgsystemene som er i bruk, er ulike former for valgsystem vi allerede ser i bruk i land som anses som demokratiske i dag. De ulike formene er *First Past the Post* (FPTP), *Two-Round System* (TRS) og *Single Non-Transferable Vote* (SNTV). Alle de tre ordningene tilhører majoritet/pluralitetsfamilien av valgordninger. Alle valgene til elevrådene er valg av personer, og det eksisterer ingen form for partier. Det velges én representant og én vara fra hver klasse som kan møte i elevrådet. Klassene fungerer som valgkrets ved alle skolene.

### **3.1.3. Under valget**

Valget avholdes etter at kandidatene som har meldt sitt kandidatur, har holdt en valgtale. Hvis ingen har meldt seg som kandidat, kan valget bli utsatt. Valgtalen og elektoratets inntrykk av kandidaten er det eneste grunnlaget elektoratet har å danne sin preferanse på. Valget gjøres hovedsakelig skriftlig, enten ved lapper eller ved en digital plattform, for eksempel It's Learning. Stemmeavgivning med håndsopprekking forekommer. Alle elever kan stemme, og i praksis må alle elevene avgi en stemme. Opptellingen og offentliggjøringen av stemmeresultatet varierer mellom skolene, men kan grupperes mellom de skolene som teller opp og offentliggjør det fullstendige resultatet, og de som teller opp stemmene og bare offentliggjør valgvinnerne.

### **3.1.3. Etter valget**

Kandidatene som vinner valget, blir klassens representant eller vararepresentant til elevrådet. Beslutningsmakten i skolen er fordelt mellom to enheter: elevrådet og skolens stab. Kun elevrådet



består av valgte representanter, og elevrådets beslutninger kan i stor grad overprøves av skolens stab.

### **3.1.4. Elevrådsstyret**

I min oppgave har jeg lagt hovedvekten på valget til elevrådet og ikke valget til elevrådsstyret. Selv om jeg ikke skal diskutere hvordan dette valget gjennomføres, ville det vært en ufullstendig fremstilling av elevrådsvalget ikke å ta med den siste institusjonen. Elevrådsstyrevalget kan ses på som en form for parlamentarisme siden elevrådet selv velger en elevrådsstyreleder og et elevrådsstyre på elevrådets første samling.

#### **3.1.0. Er elevrådsvalgene demokratiske?**

Ovenfor har jeg kort beskrevet hvordan de ulike delene av elevrådsvalget arter seg. I de kommende tre seksjonene av denne oppgaven vil jeg nærmere beskrive de ulike delene av elevrådsvalget. Jeg har strukturert dem etter Norris' tre nivå – konstitusjonsnivået, valgsystemnivået og prosedyrenivået. I de ulike delene vil jeg nærmere redegjøre for og drøfte hvordan elevrådsvalget er lagt opp sammenlignet med Dahls kriterier for demokrati, og hvordan valgordningen kan forstås i sammenheng med Reynolds nøkkelvariabler for valgordninger.

### **3.2. Konstitusjonsnivået**

De overordnede rammene for en politisk enhet kalles ofte for konstitusjonen. Konstitusjonen skal redegjøre for de videste strukturene for det politiske systemet og består av en kombinasjon av skriftlige dokument, for eksempel den norske Grunnloven, og av rettspraksis, for eksempel konstitusjonell sedvane. I skolesammenheng må konstitusjonen derfor regnes som en kombinasjon av hva som står i elevrådets vedtekter, og hva som er å regne som en politisk tradisjon på skolen. I tillegg til vedtektene forholder skolene seg også til opplæringsloven og tidvis Elevrådshåndboka for Hordaland. Til sammen utgjør disse dokumentene, sammen med praksisen på skolene, kilder til konstitusjonen for elevrådene på skolen.

Alle skolene har samlede og nedskrevne vedtekter, bortsett fra Ask skole, som ikke hadde vedtekter for elevrådet i det hele tatt. Ask skole hadde likevel et valgt elevråd. Valgene var gjennomført gjennom politisk tradisjon som var forankret i praksis og erfaringene til lærerne og

elevrådskontakten. Alle de andre skolene hadde nedskrevne vedtekter. Elevrådskontakten ved Bjørk skole hadde gjennomført samtaler med andre skoler i sitt nærområde for å få inspirasjon til hvordan man kunne lage vedtekter for sitt elevråd. Man finner en viss tendens til at det er skolens ansatte, ofte elevrådskontakten, som lager elevenes vedtekter. Det er to viktige unntak: Bøk skole og Gran skole. Ved Bøk skole hadde elevrådet selv laget sine vedtekter og fått tilbakemeldinger fra elevrådskontakten for å kunne gjøre forbedringer. På Gran skole er det utelukkende elevrådet som har makt til å endre sine egne vedtekter, noe som kan gjøres på elevrådets eget årsmøte.

Alle skolene har en konstitusjon, og noen av konstitusjonene er skriftlige og kodifiserte, mens andre setter sin lit til politisk praksis. Hvilke overordnede rammer kan man identifisere i skolenes konstitusjoner? Det er tre tema som er sentrale for elevrådenes konstitusjonsnivå: ettkammersystem, parlamentarisme og budsjett. Hva disse tre momentene betyr for Dahls kriterier, skal jeg nå ta for meg.

### **3.2.1. Har skolene et overhus?**

Dahls første kriterium om *Elected Officials* sier: «Control over the governmental decisions about policy is constitutionally vested in elected officials.» (Dahl, 1989, s. 233). Ifølge Dahl skal beslutningsmakten være tillagt en institusjon som er valgt av *demos*. For å ivareta dette kriteriet måtte alle som har beslutningsmakt over *demos*, også være valgt av *demos*.

I datamaterialet finner jeg at elevrådet fremstilles som et ettkammersystem. Det vil si at den lovgivende forsamlingen, i denne sammenhengen, elevrådet, fungerer som én enhet i sine beslutninger. Dette står i motsetning til et tokammersystem hvor makten er delt mellom to kamre – et underhus og et overhus. Underhuset er den valgte institusjonen, mens overhuset består av ikke-valgte representanter. Hvis vi ser elevrådet i relasjon til skolens maktstrukturer som en helhet og anvender disse prinsippene kan skolens ansatte, deriblant lærere, administrasjon og ledelse, anses som et overhus på skolen, mens elevrådet utgjør underhuset. Skolen som helhet fungerer altså som et politisk tokammersystem.

I datamaterialet kommer denne relasjonen eksempelvis eksplisitt til uttrykk i vedtektene ved Gran skole: «Elevrådet er direkte underlagt ledelsen og administrasjonen på skolen med hensyn

til rådets drift.» Ut fra Dahls første kriterium om *Elected Officials* er elevrådet som et tokammersystemet problematisk. De ansatte er ikke valgt av demos, altså elevene, og de ansatte har makt til å overprøve enhver beslutning som tas i underhuset (les: elevrådet). Dermed er også tokammersystemets grunnpilar om å begrense hverandres makt total fra skolens stab mot elevene, men fullstendig fraværende fra elevene til skolens stab.

Skolens lærere og ledelse er ikke valgt, men utøver beslutningsmakt. De er utpekt, eller ansatt, av den øverste formelle makten i den politiske enheten, altså rektoren (eller monarken, hvis vi bruker den engelske ekvivalenten). I praksis fungerer elevrådet som et underhus i skolens tokammersystem, selv om elevrådet er institusjonalisert og presenteres som et ettkammersystem hvor de kunne utøvd reell makt.

Skolens tokammersystem utgjør et dobbelt problem når man ser på elevrådet som opplæring i politisk folkestyre. Hvis Dahls kriterium om *Elected Officials* skal ivaretas, må enten skolens stab inkluderes i *demos* på lik linje med elevene, eller at skolens stab ikke skal ha noen beslutningsmyndighet over elevene. Å inkludere skolens stab i *demos* kunne blitt løst ved å bruke et blandet system som valgordning. For eksempel kunne det blitt brukt en ordning som *Parallel Vote* med ulike valgkretser for elevene og for lærerne (se mer under punkt 1.5.5. i denne oppgaven) hvor elevene valgte sine elevrepresentanter gjennom én valgordning, og skolens stab gjennom en annen valgordning. Siden skolens stab og elevene i seg selv utgjør ulike grupper og funksjoner på skolene, ville det nok vært hensiktsmessig med to ulike valgordninger, men at de hadde valgt inn til samme institusjon som hadde beslutningsmyndighet.

En annen tilnærming, som sannsynligvis er mer realistisk, er at elevrådene hadde vært uavhengige og hatt reell makt over beslutningene de vedtok. Det forutsetter at elevrådene kunne gjort og gjennomført beslutninger som skolens stab ikke kunne overprøvd. I dag er elevrådets beslutningsmakt er svært begrenset av de ansatte. I datamaterialet finner jeg at elevrådene i stor grad er redusert til at

- 1 elevrådet er en høringsinstans for skolens stab og ledelse
- 2 elevrådet gjennomfører ulike former for sosiale tiltak

Elevrådet fungerer som en høringsinstans på vegne av elevmassen de er valgt av. Dette gjelder saker som er viktige for mange elever, men også tiltak som skolen er nødt til å gjøre uavhengig av elevenes synspunkt. Et eksempel på en slik sak er klaging på dårlig innelima. I datamaterialet går det frem at det er en «typisk elevrådssak å klage på dårlig luft». En slik sak påvirker også lærernes arbeidsmiljø og kan dermed også falle inn under arbeidsmiljøloven. For elevrådssaker som faller inn under denne kategorien, kan elevrådet i større grad erkjennes som en høringsinstans og ikke som en enhet som er ansvarlig for problemet. Denne praksisen hører slik sett inn under hvordan elevrådene brukes som en medvirkningskanal fremfor en kanal for reell øving i folkestyre. I datamaterialet finner jeg at elevrådets rolle som høringsinstans ofte fremstår som uklar og tvetydig.

Punkt 2, «elevrådet gjennomfører ulike former for sosiale tiltak», er ulike tiltak som gjør at elevrådet har kontakt med de andre elevene. Ulempen med slike tiltak er hvis det utelukkende er sosiale tiltak som blir besluttet og gjennomført, og dette vil sannsynligvis svekke elevrådets kredibilitet og anseelse som institusjon. Samtidig er disse sosiale tiltakene de mest konkrete eksemplene på politikk som elevene har full beslutningsmyndighet over, og de kan dermed anses for å være støttende for Dahls kriterium om *Elected Officials*.

Elevrådene – slik de er i dag på skolene jeg har studert – har svært begrenset mulighet til å beslutte saker fritt nok til å ivareta Dahls kriterium, og de har dermed svært begrensede muligheter til å ta egne og bindende beslutninger. Carole Pateman graderer ulike former for deltakelse og beskriver pseudodeltakelse som deltakelse der avgjørelsen kan oversees uten nevneverdige problem (Pateman 1970, sitert fra Solhaug og Børhaug 2012, s. 113). I et slikt perspektiv er utvilsomt elevrådet preget av pseudodeltakelse. Denne dynamikken med et valgt elevråd, som ifølge Dahls kriterier skal ha reell beslutningsmakt, som overstyres av en ikke-valgt institusjon, gjør at skolens rammer og struktur i seg selv gjør det vanskelig å oppfylle Dahls demokratikriterier, spesielt hans første kriterium om *Elected Officials*. Elevrådene, som er den valgte institusjonen, har i seg selv lite beslutningsmakt siden alle skolene praktiserer parlamentarisme. Hva dette betyr i skolesammenheng og for Dahls kriterier, skal jeg se på nå.

### 3.2.2. Parlamentarisme

Valget av elevrådsrepresentanter er i skolene ikke valg av en utøvende makt. Alle skolene følger en parlamentarisk modell hvor de som er på valg, velges til parlamentet. Her er parlamentarisme forstått ut fra Lijpharts tre definerende kjennetegn på parlamentarisme: 1) lederen og kabinettet er avhengig av tilliten fra parlamentet og kan avsettes ved mistillit, 2) lederen og kabinettet utgår fra parlamentet, og 3) lederen og kabinettet styrer politikken sammen (Lijphart, 2012, s. 106–107). I denne sammenhengen er det elevrådet som er parlamentet. Det er først ved valget av elevrådsstyret at en utøvende makt faktisk er valgt. Dermed velges den utøvende makten, elevrådsstyret, indirekte av elevmassen som en helhet. Dette er en kjent demokratisk praksis som brukes for eksempel både i England og i Norge. At elevrådene ved videregående skoler tilstreber en lignende politisk modell som den norske modellen, er noe som er tidvis, men ikke entydig, tilstedeværende i datamaterialet. Det som er svært tydelig, er at skolene skal følge en parlamentarisk modell. I datamaterialet finner jeg at elevrådene ved skolene skal følge en parlamentarisk modell. Det er blant annet lovfestet i opplæringsloven § 11-7, som utdyper paragrafene om utvalg og råd, inkludert elevråd på videregående skole (§ 11-6). Paragraf 11-7 sier: «Råda og utvala etter reglane i §§ 11-1 til 11-6 vel sjølv leiar og nestleiar. Dei vel også sekretær.» Dette kan også forstås som at valg til elevråd er intendert som en trening og øving i medvirkning generelt og i den norske valgmodellen spesielt. Det finnes ikke et eksplisitt uttrykt mål for om elevrådene skal følge en norsk valgmodell eller ei. En del av de overordnede strukturene for elevrådene indikerer likevel at elevrådsvalgene skal følge en norsk politisk praksis, i det minste en parlamentarisk modell.

Et sentralt punkt i parlamentarisme er den lovgivende maktens mulighet til å kontrollere og begrense den utøvende makten. I stor grad er denne funksjonen fraværende i elevrådene jeg har studert. Det er bare Bøk skole som har en eksplisitt forordning i sine vedtekter som gir elevrådet muligheten til å stille mistillitsforslag mot elevrådsstyret. Ingen av de andre elevrådene har denne muligheten, og dermed mangler de en fundamental institusjon i parlamentarisme. Det er for øvrig flere skoler, både Eik, Bøk og Gran, som uttrykker muligheten for å stille mistillitsforslag til en klasses elevrådsrepresentant. Gran skoles vedtekter gir også elevrådsstyret muligheten til å avsette en elevrådsrepresentant dersom styret er misfornøyd med representantens innsats i elevrådet.

Den svært begrensede muligheten elevrådet har til å faktisk kontrollere og begrense den utøvende makten, kan tyde på at skolene tilstreber å praktisere parlamentarisme slik som det praktiseres i Norge, men mangler vedtektene og praksisen som må til for å klare det i tilstrekkelig grad. I Lijpharts forståelse av parlamentarisme er den lovgivende maktens begrensning på den utøvende maktens et essensielt kriterium (Lijphart 2012, s. 106-107).

I den parlamentariske praksisen utgår regjeringen av parlamentet. I datamaterialet finner jeg at skolene i svært stor grad har samme praksis for hvordan dette skal gjøres, nemlig et valg av elevrådsstyre. Valget av elevrådsstyre på skolene jeg har studert, gjennomføres på første elevrådsmøte etter at elevrådsrepresentantene er valgt. Det er bare ett unntak i hvordan dette gjøres. Unntaket her er Gran skole, som gjennomfører sitt elevrådsstyrevalg på årsmøtet for elevrådet (som gjennomføres i løpet av en 3–4-månedersperiode etter elevrådsvalget). Til valget velger alle skolene både leder og resten av kabinettet<sup>3</sup> ved direkte valg. Dermed er det ikke den valgte lederen som utpeker sitt eget kabinett. Kandidatene til styret har ingen form for partistruktur og kan dermed ikke velges basert på en slik plattform. Kandidatene holder dog en valgtale, og det fremstår som at valgtalen og kandidatens personlige egenskaper er grunnlaget for hvorvidt kandidaten velges eller ei. Unntaket her er igjen Gran skole, som har en vedtektsfestet valgkomité som skal innstille en full styresammensetning før det nevnte årsmøtet. Det er likevel åpent for benkeforslag, og da gjennomføres det valgtaler fra både de innstilte kandidatene og motkandidatene.

Fire av seks skoler praktiserer også at kandidatene velges ved pluralitet i én valgrunde. Bare Gran og Osp skole praktiserer krav til majoritet ved votering, og bruker to valgrunder for å fremtvinge majoritet (andre valgrunde er bare mellom de to kandidatene som har flest stemmer fra første runde). Man kan si at skolene praktiserer parlamentarisme, men selve valgene av regjeringen har noe variasjon. Variasjonene er for så vidt også ganske uortodokse i forhold til ordinær praksis, siden skolene opererer med direktevalgte kabinett. I seg selv er ikke denne praksisen udemokratisk ut fra Dahls demokratikriterier. Et gjennomgående tema for elevrådenes og elevrådsstyrenes aktivitet og beslutningsmyndighet er knyttet til budsjett. Budsjett og

---

<sup>3</sup> I denne sammenhengen brukes *kabinett* om alle styrevervene bortsett fra lederen.

prioriteringer av penger er en sentral konflikt og uenighet blant politiske parti og representanter. Innholdet i politiske plattformer er preget av ideologisk baserte økonomiske prioriteringer, men hva skjer med de politiske plattformene og folkestyret hvis det ikke eksisterer noe budsjett å forholde seg til? Dette er den reelle situasjonen for elevrådene, og jeg vil nå ta for meg hvordan elevrådene må forholde seg til reaktive budsjett, og hvorfor den ordningen ikke er i samsvar med Dahls demokratikriterier.

### 3.2.3. Reaktivt budsjett

Et premiss i tolkningen jeg gjorde av Dahls første kriterium, *Elected Officials*, er at de som er valgt, skal ha beslutningsmyndighet. Representantene som er valgt til elevrådet, er begrenset av flere moment. To av dem, tokammersystemet og parlamentarismen, har jeg allerede redegjort for. Den mest sentrale begrensningen er elevrådets økonomi. I all hovedsak er begrensningen av elevrådets beslutningsmakt et økonomisk spørsmål; tiltakene eller forslagene fra elevrådet er for kostnadskrevende til at administrasjonen, som bestemmer over økonomien, kan godkjenne forslagene.

At elevrådene ikke har et eget budsjett, er gjennomgående i datamaterialet mitt. De mangler tilgang til egne økonomiske midler. Alle elevrådene har tilgang til midler fra for eksempel Elevorganisasjonen eller fra rektor, men disse utløses først etter en søknad. Midler som først er tilgjengelige i etterkant av valget, vil jeg kalle for reaktive midler. Av skolene jeg har undersøkt, er det bare Osp skoles elevråd som har en tilgjengelig pengesum der midlene ikke kan regnes som entydig reaktive. Midlene ved Osp skole skal vare over en uspesifisert tidsperiode og er ikke rettet mot noen spesifikke prosjekt eller tiltak. Likevel vil Osps midler i streng forstand også være reaktive siden de må søkes om fra rektor. Midlene skal vare over en uspesifisert tidsperiode og er ikke rettet mot noen spesifikke prosjekt eller tiltak. Dette kommer til syne i intervjuet på Osp skole:

B: [...] har elevrådet noe eget, eget budsjett?

S: Ja. Mhm. De, ja det kan du si. Det går til kaker og brus, nei da. De har, altså, de må, når det begynner å bli tomt i kassen, de har jo ingen inntektskilde, elevrådet, nei. Så når det blir tomt i kassen, så sier jeg, «Da må dere skrive en formell søknad til rektor og

spørre om å få penger, si hvilken sum dere tenker.» Og da pleier de kanskje å få søke om 10 000, og så varer det en, tre år kanskje.

Siden elevrådet ved Osp skole har midler som ikke må brukes på et spesifikt prosjekt og i en spesifikk periode, kan disse midlene i vid forstand anses som proaktive midler. Med proaktive midler mener jeg vedvarende midler som elevrådene fritt har til sin disposisjon. Proaktive midler gjør at elevrådet i prinsippet kan disponere disse pengene til tiltak på skolene eller til goder til seg selv, for eksempel pizza og boller, som intervjuobjektet ved Osp skole nevner i intervjuet.

Gran skoles elevrådsstyre har også tilgang til midler, men det er uklart i datamaterialet om tilgjengeligheten til midlene er god nok til at midlene skal kunne anses som fritt disponible. Gran skole har også en eksplisitt tematisk begrensning på hva de kan bruke midler på: «Elevrådet skal fordele egne midler til selvvalgte rus- og alkoholfrie ungdomsprosjekter.» Videre utdyper intervjuobjektet ved Gran skole hvordan det fungerer der:

Men direkte med sånn budsjett og sånn, så er det ofte at, det er jo skolen, altså de pleier ofte å ha mer penger eventuelt da til overs som de ønsker å investere i oss elever, at på en måte at vi skal bli bedre og utvikle oss rett og slett, da.

Denne tilnærmingen tolker jeg dit hen at elevrådene får tildelt et eventuelt overskudd fra skolens helhetlige budsjett. Dette må derfor også forstås som et reaktivt budsjett.

Beskrivelsen fra intervjuobjektet ved Gran skole er ganske representativ for tilgangen til midler ved de andre skolene. Alle skolene kan søke om midler og få dem tildelt i etterkant. Osps relativt proaktive midler gjør at elever som er interessert i å stille til valg som elevrådsrepresentant, kan basere sin valgtale på hvordan de ønsker å jobbe for å fordele og bruke de tilgjengelige midlene. Elever ved skoler hvor det bare er reaktive midler, vil ikke kunne bruke dette momentet i sine valgtaler. Dermed kan heller ikke elektoratet gjøre seg et informert inntrykk og danne seg en idé om personens foretrukne politikk. Dette utgjør et grunnleggende problem med elevrådsarbeidet og muligheten for at det skal kunne anses som demokratisk i henhold til Dahls kriterier, spesielt Dahls sjette kriterium: «Alternative information. Citizens have a right to seek out the alternative sources of information. Moreover, alternative sources of information exists and are protected by laws.» (Dahl, 1989, s. 221). Elever som er interessert i å stille til elevrådsvalg, mangler et



grunnlag å danne en valgplattform på. Uten dette grunnlaget kan det heller ikke være noen uenighet blant kandidatene, og dermed blir heller ikke valget for elektoratet reelt. I tillegg vil det også være umulig for elektoratet å kunne sjekke opp i og kritisere informasjonen som foreligger i en valgplattform. En slik mulighet til å etterprøve informasjon er et premiss for å kunne ivareta Dahls sjette kriterium *Alternative Information*.

Jeg tolker Dahls første kriterium om *Elected Officials* til også å innebære at de valgte representantene har en reell beslutningsmyndighet. En del saker vil elevrådene kunne diskutere og vedta uten et budsjett eller selvstendig økonomi, for eksempel en del sosiale tiltak. For de tiltakene som krever økonomiske midler, er elevrådet svært begrenset av skolens stab og ledelse og det er da vanskelig å anse elevrådsrepresentantene som *Elected Officials*. For at elevrådet skal kunne ivareta Dahls første kriterium om *Elected Officials*, må de ha uforbeholden tilgang til egne midler som de fritt kan disponere. Disse pengene må da gjøres tilgjengelige av skolen. Det må ikke nødvendigvis være skolens egne midler som blir tatt. Elevorganisasjonen (EO) finansierer allerede flere prosjekt i den videregående skolen, men gjennom reaktive midler. Hvis EO hadde snudd finansieringsmodellen sin om til å gi proaktive midler istedenfor reaktive midler, ville alle medlemsskolene kunne fått en egen pott med penger som de kunne disponert fritt, uten at det ville gått ut over skolens eget budsjett. På oppfordring fra undertegnede gjorde EO Fondet en beregning på hva et mulig elevrådsbudsjett kunne vært. Deres utregninger viser at elevrådene ved hver eneste medlemsskole kunne mottatt cirka 10 000,- i 2017 i proaktive midler dersom finansieringsordningen deres var snudd fra reaktiv til proaktiv.

#### **3.2.4. Konstitusjonsnivået oppsummert og Dahls kriterier**

Hvordan blir Dahls kriterier om demokrati ivaretatt på skolene og i elevrådsvalgene? Det er to kriterier som er spesielt relevante på konstitusjonsnivået: 1) *Elected Officials* og 2) *Alternative Information*. De er relevante på ulike punkt, og derfor må svaret også være flerdelt. Skolene praktiserer en form for tokammersystem hvor elevrådet utgjør et underhus hvor enhver beslutning kan overprøves fra skolens stab, som ikke er valgt, men som i siste instans har all makt over elevrådets evne til å gjennomføre eventuelle beslutninger det måtte ta. Elevrådsrepresentantene er valgt, men så lenge de er uten noen form for reell beslutningsmyndighet, kan ikke elevrådet, i Dahls forståelse, regnes å være *Elected Officials*

fordi dette forutsetter at de har beslutningsmakt i siste instans. I tillegg mangler skolene en grunnleggende kilde til uenighet og dermed grunnlaget for all politikk: budsjett. Mangelen på et grunnlag for en valgplattform gjør det tilnærmet umulig for elektoratet å etterprøve og sjekke informasjonen og dermed ivareta Dahls kriterium om *Alternative Information*.

Til nå har jeg bare tatt for meg hva elevrådsrepresentantene velges til, og hva de kan danne sin valgplattform på. I anledning valget er det flere rammer og system som må til for at det skal gjennomføres på en fruktbar måte. Norris' nivå om selve valgsystemet tar for seg dette, og jeg vil nå ta for meg hvordan valgsystemene er strukturert på de ulike skolene, og vurdere dem opp mot de av Dahls kriterier som er relevante.

### **3.3. Valgsystemnivået**

I denne delen vil jeg ta for meg Norris' valgsystemnivå. Dette nivået handler om de fastlagte rammene rundt selve valgsystemet, deriblant valgordningen. I analysen av intervjuene og dokumentanalysen har jeg funnet flere komponenter som skiller de ulike skolenes valgordninger fra hverandre. I tillegg er det flere ulike element som spiller inn i rammene rundt elevrådsvalgene. Jeg vil ta for meg de ulike temaene i denne rekkefølgen: klassen som valgkrets, valgkretstype, konvertering av stemmer til mandat, og valgdag og tale. Jeg vil diskutere de ulike temaene opp mot Dahls kriterier og selve valgsystemet diskuteres ut fra Reynolds' nøkkelvariabler for valgordninger.

#### **3.3.1. Klassen som valgkrets**

På alle skolene er det klassen som velger sin representant. Ingen skoler har hverken større eller mindre valgkretser enn dette til elevrådsvalget. Også i Elevrådshåndboken er det klassen som presenteres som valgkretsen. Ingen andre alternativ for elevrådsvalget fremstår som reelle alternativ. Det skal likevel nevnes at Bjørk skole faktisk har valg med større valgkretser enn klassen ved valg av russestyret. Da fungerer hele 3. trinn som en valgkrets. Selv om russetradisjonen og skolen er formelt adskilt, viser russestyrevalget at valg med andre valgkretsstørrelser er mulig. Nå er det ikke russestyrevalget jeg har studert, men tilstedeværelsen av en struktur som tillater større valgkretser i skolen, er likevel interessant.

At klassene er valgkretsene, ble sett på som en selvfølge i intervjuene, og det var ingen skoler som hadde vurdert en annen struktur enn å ha klassen som valgkrets. Det gjør for så vidt at det er implisitt uttrykt hvor mange medlemmer det skal være i elevrådet, og hvor mange som skal velges i valgrunden – én elev fra hver klasse – og det totale antallet valgte elever utgjør elevrådet. I tillegg har hver elevrådsrepresentant en vara. I datamaterialet mitt finner jeg at klassen som valgkrets anses å ha flere fordele; i intervjuene nevnes nærhet til klassen, at alle klasser føler seg representert, og at elevrådsrepresentanten fungerer som en kontaktperson mellom lærere og elever.

Ut fra Dahls kriterier er ikke størrelsen på valgkretsene et eksplisitt kriterium for en demokratisk prosess, så dermed er klassen som valgkrets et mindre relevant poeng. Samtidig finnes det en innfallsvinkel som gjør at klassen som valgkrets er relevant likevel, nemlig skolenes uklarhet i hva elevrådene faktisk skal lære elevene opp i: 1) generell mulighet til medvirkning og «at elevene skal bli hørt», eller 2) politisk opplæring i den norske valgordningen og den politiske strukturen. I intervjuene ble begge målene nevnt. Hvis vi legger til grunn punkt 1, er størrelsen på valgkretsen gunstig. Det skaper en nærhet mellom representanter og velgere, og gir en kort vei fra elevene til elevrådet. Hvis vi legger til grunn punkt 2, er klassen som valgkrets ugunstig siden Norge har en valgordning som er basert på proporsjonalvalg i flermannskretser. Denne uklarheten for hva målet med elevrådsarbeidet skal være, legger et gjennomgående vanskelig premiss for hvordan vi skal forstå elevrådene. Den samme uklarheten er også relevant for hvordan elevenes stemmer skal konverteres til seter i parlamentet. Hvordan det skjer, skal vi nå se nærmere på.

### **3.3.2. Valgordningen til valg til elevrådsrepresentant**

Ut fra datamaterialet har jeg identifisert tre ulike modeller som brukes i valget av elevrådsrepresentanter. Jeg har da brukt Reynolds' nøkkelvariabler for valgordninger: valgformel, stemmestruktur og valgkretsomfang (Reynolds, 2005, s. 5) for å skille dem, og da ser valgsystemene som brukes, slik ut:

Enmannskrets med pluralitetsvalg (Bøk)	Flermannskrets med pluralitetsvalg (Ask, Eik, Bjørk)
Enmannskrets med majoritetsvalg (Gran og Osp)	

**Enmannskrets med pluralitetsvalg**, som brukes på Bøk skole, betyr i praksis at klassene velger én representant per valgkrets, og vinneren av valget er personen med flest stemmer. Det vil si at vi har pluralitet. Denne typen system ligner mest på det som brukes i England og land som har vært under britisk innflytelse, og kalles for *First Past the Post* (heretter forkortet FPTP). Denne valgordningen har (ofte) relativt små valgkretser, og det skal velges én representant til parlamentet fra hver av dem. Vinneren avgjøres med pluralitet. Det gjør systemet sårbart for kritikk om lav representasjon. Hvis det er to kandidater under FPTP, må en av dem få 50 % + 1 av stemmene. Dermed kan denne ordningen få slike resultat i et klasserom med 30 elever: Det er 5 kandidater som stiller til elevrådsvalget, og 30 elever i klassen. Dermed kan vinneren ved pluralitet vinne med bare 21 prosent av stemmene (resultatet ville da for eksempel vært: 21 %, 20 %, 20 %, 20 % og 19 % til hver av kandidatene). Det gjør også at 79 prosent av stemmene er å regne som «wasted votes», altså stemmesedler som ikke blir konvertert til politisk makt. Dette er noe Reynolds bemerket som et kritikkverdige aspekt ved FPTP (Reynolds, 2005, s. 43). Selv om FPTP har ulike fordeler og ulemper, er den uansett å anse som innenfor demokratiske spilleregler. Den er i bruk i flere land som anerkjennes som demokratiske, deriblant England. Av den grunn er ikke valgordningen i seg selv problematisk. Og det må derfor anses å være innenfor demokratiske spilleregler at Bøk skole bruker FPTP.

**Enmannskretser med majoritetsvalg** brukes på Gran skole og Osp skole. Som på Bøk velges det én representant per valgkrets, men ved Gran og Osp kreves det at majoriteten av velgere, det vil si 50 % + én eller flere, stemmer på kandidaten. Det innebærer også en mekanisme for å fremtvinge majoritet i valget. Dersom ingen kandidater oppnår majoritet i første omgang, strykes alle kandidater bortsett fra de to med høyest oppslutning fra første runde. De to kandidatene går videre til andre valgrunde, hvor valget simpelthen er nødt til å resultere i en 50 % + 1 majoritet til den ene kandidaten. Denne valgordningen kalles for *Two-Round System* (heretter forkortet TRS). Den brukes blant annet til å direktevelge den franske presidenten, og Frankrike har

gjennom sin kolonihistorie eksportert denne ordningen til blant annet Gabon, Mali og Mauritania. En åpenbar fordel med denne ordningen er at den ivaretar majoritetsaspektet ved valget. Den som blir valgt, må simpelthen ha majoriteten. Dette løser på et vis «wasted vote» problemet til FPTP-ordningen i første omgang, men samtidig kan, teoretisk sett, 50 % – 1 stemme bli «wasted votes» også i andre runde og dermed ikke konverteres til politisk makt. En annen ulempe som gjerne kan komme til syne i skolesammenheng, er tidsbruken. Det tar simpelthen lenger tid å gjennomføre to valgrunder, enn bare én. Tiden som er satt av for skolene til å jobbe med elevrådsarbeid, er allerede redusert til et minimum. En fordel er at elevene får muligheten til å ombestemme seg om hvem de skal stemme på i runde 2, sammenlignet med hvem de stemte på i runde 1.

**Flermannskretser med pluralitetsvalg**, som brukes på Ask, Eik og Bjørk skoler, betyr at klassene velger flere representanter per valgkrets. I praksis betyr dette at elevrådsrepresentanten og dens vara blir valgt i én valgrunde. Vinneren av valget er personen med flest stemmer, det vil si den som har pluralitet. På Ask, Eik og Bjørk innebærer dette også at kandidaten som får nest flest stemmer, blir vararepresentant til elevrådet. Av de modellene jeg har funnet, er dette den minst kompliserte modellen som brukes. Hele valget, inkludert valget av varaene, gjøres i én valgrunde. I Reynolds' oversikt over valgordninger finner jeg at SNTV, som brukes på Ask, Eik og Bjørk skoler, også er i bruk flere stater i dag, blant annet i Afghanistan og på Vanuatu (Reynolds, 2005, s. 113). Ordningen kalles for *Single Non-Transferable Vote* (heretter forkortet SNTV). At ordningen er i bruk og har vært i bruk av ulike land, kan fortelle oss at ordningen i seg selv regnes for å være innenfor demokratiske spilleregler. Som alle andre valgordninger har SNTV fordeler og ulemper. En fordel med denne ordningen er effektiviteten; hele valget er ferdig i én runde og er dermed høyst kostnads- og tidseffektivt. En ulempe er, som med FPTP, «wasted votes»-problemet. I SNTV har hver velger én stemme, og alle stemmene skal fordeles ut over flere kandidater – i elevrådsvalget: elevrådsrepresentant og vara. Hvis det er jevn stemmefordeling og mange kandidater som stiller til valg, vil kandidatene representere relativt få velgere.

### 3.3.3. Fellestrekk og konflikt?

Et fellestrekk ved både FPTP, TRS og SNTV er at alle ordningene er personorienterte. Det stemmer også godt overens med elevrådsvalgene, da elevene utelukkende blir valgt som personer da det ikke eksisterer noen partier. Dermed er valgordningen i skolen en faktor som forsterker personfokuset i elevrådsvalgene. Paradoksalt nok finner jeg i datamaterialet mitt fra intervjuene et ønske om å redusere personfokuset i elevrådsvalgene, men ingen refleksjoner rundt bruken av valgordninger og dens konsekvenser for personfokuset.

Et fellestrekk, og en potensiell konflikt, er hvordan alle tre ordningene som er i bruk på skolene er pluralitet-/majoritets-ordninger. Dette står i motsetning til valgordningen som brukes i Norge, som er en valgordning som kalles *List Proportional Representation* (List PR). Dersom målet til elevrådsvalgene er at elevene skal læres opp i det norske politiske systemet, bruker samtlige av elevrådene jeg har studert, feil valgordning. Opplæringsloven er ikke detaljert nok til å kunne identifisere en valgordning ut fra den. Elevrådshåndboken er heller ikke detaljert nok til å utgjøre en valgordning, men den heller i mye større grad mot pluralitet/majoritets-valg enn mot proporsjonalvalg som brukes i Norge. Denne uklarheten betyr også at skolene kan bruke hva de vil av valgordninger, inkludert List PR. Hvis vi følger den logikken, innebærer det også at vi må erkjenne et presserende behov for å definere hva målet med valgene til elevrådene faktisk er. Avhengig av hva målet er, må det enten lages en tilpasset versjon av den norske valgordningen som da kan brukes på skolene som en direkte og eksplisitt politisk opplæring i det norske valgsystemet, eller så bør det formuleres en tydelig og gjennomtenkt valgordning for elevrådene med et definert mål.

Alle valgordningene tar for seg ulike måter å konvertere stemmene fra elevene til at en kandidat blir valgt. Men når blir de valgt, og på hvilket grunnlag velges de?

### 3.3.4. Valgdag og valgtale

Et likhetstegn for alle politiske valg er at de skal avholdes på et definert tidspunkt, gjerne forhåndsbestemt i god tid i forveien. I Norge er for eksempel valgdagen lovfestet til en mandag i

september gjennom valgloven<sup>4</sup>. Tidvis blir valgene flyttet tidligere eller senere, spesielt i autoritære regimer, men det er likevel en fastbestemt dato eller periode hvor elektoratet kan avgi sin stemme og valget avholdes. På skolene jeg har studert, er den faktiske datoen for valget uklart for elektoratet.

I datamaterialet finner jeg at alle skolene har valg til elevrådet i begynnelsen av hvert skoleår, og det gjennomføres i september eller oktober. Tidspunktet for valget begrunnes med å ha representantene valgt tidlig på året, slik at de kan sitte i størst mulig del av skoleåret. Det andre argumentet for valg av valgperioden er å la elevene få tid til å bli kjent med hverandre. Dette kan forstås som at elevene danner seg et informert inntrykk av potensielle elevrådsrepresentanter. Valget av elevrådsstyret gjennomføres på første elevrådsmøte etter elevrådsvalget. Der er det bare ett unntak og det er Gran skole. På Gran skole gjennomføres valget av elevrådsstyret på årsmøtet for elevrådet, som avholdes i perioden november–januar. Skolene er lovforpliktet til å gjennomføre elevrådsvalg, men hverken opplæringsloven eller Elevrådshåndboken sier noe om frekvensen av valgene. Frekvensen på elevråds- og elevrådsstyrevalget kan likevel anses som stabil og noe som støtter opp under Dahls andre kriterium om *Free and Fair Elections* siden det forutsetter at valget skal ha en viss frekvens.

Det er likevel et problem med valgdatoen, nemlig at forutsigbarheten er dårlig. Selv om det er en praksis med en valgperiode, som gjerne også er vedtektsfestet, er det ikke etablert en tradisjon for eller vedtektsfesting av en eksakt dato for valget. Ingen skoler har en praksis for én definitiv dato, men flere har perioder hvor valget gjennomføres. For eksempel har Ask skole en praksis for å ha valget i oktober. Jeg vil uansett påstå at å fastsette en årlig struktur for hvilken dag valget skal avholdes på, vil redusere dette problemet drastisk. Dette kunne for eksempel blitt gjort ved å vedtektsfeste at den andre mandagen i september hvert år er det valg. Dahls fjerde kriterium om *Right to Run for Office* påvirkes i negativ forstand av at elevene ikke vet når det er valg. Da kan de heller ikke melde sitt kandidatur og ei heller gjøre det offentlig for elektoratet. Det gjør det

---

<sup>4</sup> Valgdatoen for neste kommunestyrevalg og fylkestingsvalg er allerede vedtatt og blir 9. september 2019, vedtatt 16. mars 2018

naturligvis vanskelig for elektoratet å faktisk gjøre en kvalifisert vurdering av hva preferansen deres er.

Det er også en annen side ved valgdato-problematikken, nemlig bruken av lengre perioder med valg. Blant annet har Bøk skole en praksis for å ha en periode, ofte en uke, der alle klassene skal gjennomføre sitt elevrådsvalg. I prinsippet er ikke dette problematisk og er vanlig praksis i mange land. Det er likevel uheldig hvis elevrådsvalgene skal fungere som opplæring i det norske valgsystemet, hvor det praktiseres én valgdag som hovedregel, og to dager i visse tilfeller. En hel uke som valgperiode praktiseres ikke i Norge. Hvis målet er at elevene skal øves i deltakelse og medvirkning, er praksisen med en valgperiode ikke like problematisk. Samtidig må det nevnes at det åpner for muligheten for ulike kandidater til å forsøke å påvirke valgene i ulike valgkretser. Med bakgrunn i valgordningen på skolen anser jeg valgpåvirkning som et lite relevant problem for elevrådsvalgene. I og med at elevrådsstyrevalget stort sett skjer under første møte ved elevrådet, har dette valget én valgdato.

Det var uklart i intervjuene om informasjonen om valgdagen ble kommunisert videre til elevene fra læreren eller fra elevrådskontakten. Fenomenet hvor valgdatoen ikke har blitt kommunisert videre til elevene i forkant av valget, er gjennomgående for valget av elevrådsrepresentanter. For valget av elevrådsstyre er det noe bedre, da det blir gitt et tydelig inntrykk i intervjuene av at det er på første elevrådsmøte at elevrådsstyret skal velges. Mangelen på valgdato har flere implikasjoner. Den fører til at valget kommer bardust på elevene. Dermed forsvinner også elevenes mulighet til for eksempel å forberede en valgtale eller å drive valgkamp i valgkretsen. Spesielt manglende forberedelse til valgtalen er problematisk fordi det er den eneste tilgangen elektoratet har til informasjon som de kan vurdere sin preferanse og dermed sin avstemning ut fra. Valgtalene som kandidatene holder, blir dermed det eneste grunnlaget elektoratet har for å velge sin representant. Dette er nær knyttet opp til Dahls kriterium *Alternative Information*. Muligheten til å sjekke og etterprøve informasjonen og valgplattformen må anses som en forutsetning for at elektoratet skal kunne gjøre et informert valg. Når valgtalen og avstemmingen er på samme dag, ofte også i samme klassesstime, er det tilnærmet umulig for elevene å etterprøve informasjonen og dermed ivareta Dahls kriterium om *Alternative Information*.



### 3.3.5. Partier og popularitet

I Dahls syvende demokratikriterium, *Associational Autonomy* er det i utgangspunktet folkets mulighet og frihet til å delta i organisasjoner og partier Dahl viser til. Det forutsetter naturligvis at det eksisterer organisasjoner og partier å delta i. Ingen av skolene jeg har samlet datamateriale fra, har noen form for partier i sine elevrådsvalg. Å ikke ha noen form for partistruktur i en stat, både demokratisk og ikke-demokratiske, er svært uvanlig, men Uganda har praktisert No-Party-Democracy i 1990-årene. At skolene ikke har noen form for partistruktur har noen implikasjoner som på ulike vis påvirker Dahls kriterium om *Associational Autonomy*. Disse vil jeg nå redegjøre for.

#### **Partier for å gjøre et informert valg**

Selv om det ikke eksisterer noen form for partidannelser i elevrådsvalgene ved de ulike skolene så betyr dette ikke at det er et eksplisitt forbud mot, elevers deltakelse i eller dannelse av elevrådspartier. Jeg finner ingen steder i datamaterialet mitt at det finnes noen form for forbud mot elevrådsparti. Samtidig finner jeg, spesielt fra datamaterialet fra intervjuene, en unison idé om at elevrådsparti oppleves som malplassert og unaturlig i skolene. Elevrådsparti kunne blitt dannet på ulike vis. En forutsetning for partier er ofte en ideologisk uenighet, og/eller uenighet om spesifikke saker. Elevene kunne for eksempel identifisert ting de er misfornøyd med på skolen, ønsker å forbedre eller å endre på. Denne identifiseringen av saker kunne blitt grunnlaget for partiprogrammet til en gruppe elever. Dermed ville en del av sakene som elevrådene allerede jobber med blitt samlet og systematisert i forkant av valget. Elevrådspartiene måtte dermed argumentert ovenfor sine medelever basert på hvilke saker de kommer til å prioritere å arbeide med i det kommende skoleåret. Slik vil elevrådspartier også kunne støtte opp om Dahls sjette kriterium, *Alternative Information*. Elektoratet kan dermed gjøre et informert valg basert på hva de foretrekker at deres elevrådsrepresentanter skal jobbe med og mot i skoleåret.

#### **Partier for å forebygge popularitetskonkurransen**

I datamaterialet mitt finner jeg flere eksempler på en frykt eller frustrasjon over at elevrådsvalgene har blitt en popularitetskonkurransen i klassene. Dette er spesielt tilstedeværende fra intervjuet på Ask skole. Dette eksemplifiseres gjerne ved at den mest sosialt populære eleven, den som er flinkest i fotball, eller lignende faktorer, ofte gjør det bra i valgene. Frykten er dermed bundet opp

til det intervjupersonene antar er irrelevante kvalifikasjoner for å være en god elevrådsrepresentant. Hvilke kvalifikasjoner som utgjør en god elevrådsrepresentant er utenfor denne oppgavens omfang. I datamaterialet mitt finner jeg at elevrådsvalgene kritiseres for å være en popularitetskonkurranse, noe jeg finner bemerkelsesverdig, da et politisk valg i sin natur handler om å være mest populær og få denne populariteten konvertert til politisk makt.

Jeg velger å tolke at denne frykten og frustrasjonen er knyttet opp til grunnlaget elevene gjør valget på; kjennskapen til hverandre og valgtalen. Å øke kjennskapen til hverandre er et av argumentene for når i skoleåret elevrådsvalget skal avholdes. I datamaterialet mitt finner jeg dermed at det opereres med en logikk som tilsier at desto bedre elevene kjenner hverandre, desto bedre elevrådsrepresentant vil de gjøre. Da er kriteriene for hva et «bra» valg konstituerer, implisitt (og tidvis eksplisitt) definert av medlemmer av skolens stab, og ikke av det faktiske elektoratet; elevene. I og med at skolens stab ikke er en del av demos, kan vi anse dem som en organisator av elevrådsvalgene. At organisatorene av elevrådsvalgene har dannet og uttrykker eksplisitt eller implisitt sin mening om hva de mener utgjør den beste kandidaten er uheldig, og slik valgpåvirkning vil jeg regne som negativ påvirkning på Dahls andre kriterium, *Free and Fair Elections*.

Elevrådsparti kan bidra til å flytte grunnlaget som elevrådsrepresentantene blir valgt på fra personlige egenskaper til å bli valgt på grunnlag av en nedfelt politisk plattform som redegjør for hva kandidatene i det partiet vil prioritere å jobbe for i deres periode i elevrådet. Denne politiske plattformen bør ha noen begrensinger, og den mest logiske er en økonomisk begrensning. De ulike politiske plattformene kunne dermed vært begrenset på og skilt seg fra hverandre om hva de ulike partiene ønsker å bruke en gitt pengesum på i deres valgperiode.

Å danne politiske partier på et slikt vis som jeg har skissert, kan dermed både være en god mulighet til å drive med reell elevmedvirkning, faktisk elevbestemmelse, tverrfaglige prosjekt med tematikker som politikk, partisystem, økonomi og retorikk. Støtting og dannelse av elevrådsparti i skolene, med full råderett over ett gitt budsjett, ville sørget for at elevrådsvalgene i større grad ivaretatt Dahls syvende kriterium *Associational Autonomy*, samt *Free and Fair Elections*, og *Alternative Information*.

### 3.4. Valgprosedyrenivået

Dette punktet handler i all hovedsak om de to faktiske valgene som skjer: valg av elevrådsrepresentant og valg av elevrådsstyre. I stor grad følger de samme valgmodell på hver skole. De overordnede prinsippene om majoritets-/pluralitetsvalg og enmanns-/flermannskretser har jeg dekket tidligere. Her vil jeg se nærmere på selve valggjennomføringen, eller det Norris kaller for valgprosedyrenivået.

#### 3.4.1. Stemmerett og stemmeplikt

Alle skolene praktiserer en svært bred stemmerett; alle elevene har stemmerett ved elevrådsvalget. Dahls punkt om *Inclusive Suffrage* er særlig relevant i denne sammenheng. I tillegg praktiseres en *de facto* stemmeplikt ved alle elevrådsvalgene. Siden stemmeplikt er et relativt sjelden da det bare er 27 stater som praktiserer dette i ulike varianter og grader ved valg i dag, ønsker jeg å løfte frem tilstedeværelsen av stemmeplikt ved elevrådsvalgene i denne studien.

Temaet om stemmeplikt i skolene kom frem i intervjuene som et resultat av direkte spørsmål om elevene hadde mulighet til å ikke stemme (se vedlegg 1: Intervjuguide). Et eksempel er fra intervjuet på Osp skole:

B: Er det mulig å ikke stemme, i valget?

S: Ja, de kan stemme blankt. Ja, klart det er helt vanlig valg.

B: Ja, men går det an å la være å stemme?

S: Det vet jeg faktisk ikke. Det er ikke en problemstilling jeg har tenkt over. Det gjør det i hvert fall ikke når vi har, skal velge styre i elevråd og sånt, så må de velge.

Det oppstod flere situasjoner hvor spørsmålet mitt om muligheten for å ikke stemme, ble tolket av intervjuobjektet som et spørsmål om muligheten til å stemme blankt. Ved intervjuet på Gran skole måtte det til litt oppklaring før jeg fikk svar på spørsmålet, men jeg fikk også en interessant refleksjon rundt begrunnelsen for hvorfor de praktiserte stemmeplikt:

B: Ja. Går det an å ikke stemme?

S: Det går an å stemme blankt, ja.

B: Ja. Men da har du jo stemt.

S: Da har du stemt, ja.

B: Ja. Men går det an å liksom bare si at du bare kaster stemmeseddelen din, eller?

S: Det blir jo feil å ... fjerne stemmeseddelen helt, for du kan jo, må jo telle opp hva som er, altså vi har jo totalt, for de teller jo før man deler ut at «okei, det er så mange stemmeberettigede». Sant? Så teller man opp, etterpå når man er ute og teller, at «okei, det er så mange blanke, det er så mange andre som har stemt», sant, og så blir det telt opp. Men veldig ofte er jo tilfellet at alle har stemt da, men. Selvfølgelig er det tilfeller der man har mulighet til å stemme blankt. Mhm.

Det er noe ulike former for stemmeplikt som brukes i skolene. For eksempel praktiserer Osp skole en definitiv stemmeplikt under elevrådsstyret. På Gran skole må alle elevene derimot stemme i valget av elevrådsrepresentanten også. I denne sammenhengen velger jeg å tolke det dit hen at skolene ikke bevisst har innført en stemmeplikt, men at den *de facto* har blitt det likevel fordi de bruker en streng form for opptelling av stemmene, sannsynligvis for å forhindre valgfusk.

Hvis man legger til grunn at elevrådsvalgene skal være en opplæring i den norske valgmodellen, er stemmeplikt problematisk. Det praktiseres ikke stemmeplikt i noen politiske valg i Norge. Under stemmepliktsystemet blir elevene tvunget til å delta i elevrådsvalget. Det er omdiskutert hvorvidt stemmeplikt i seg selv er udemokratisk. Derfor blir målet med elevrådene et viktig premiss. Hvis målet er at elevene skal lære om og trenes i den norske valgmodellen vil stemmeplikt anses som problematisk. Hvis det ikke er målet, er stemmeplikt bare problematisk ut fra den generelle fagdebatten om hvorvidt stemmeplikt er demokratisk eller ei<sup>5</sup>.

Når alle skolene praktiserer former for stemmeplikt, gjør det selvsagt at de har en svært høy valgoppslutning. Når det gjelder Dahls kriterium om *Inclusive Suffrage*, ivaretar skolene det i

---

<sup>5</sup> Mer om debatten om stemmeplikt kan man for eksempel finne her: <https://www.idea.int/data-tools/data/voter-turnout/compulsory-voting> (lastet ned 23.03.2018).

aller høyeste grad; alle må stemme i valget, enten de vil eller ei. Høy valgoppslutning og en inkluderende stemmerett er alene ikke tilstrekkelig for at valgprosedyrene er demokratiske, eller at valget er *free and fair* ut fra Dahls definisjoner.

### 3.4.2. Er valget fritt og rettferdig?

Dahls kriterium nummer 2, *Free and Fair Elections*, krever eksplisitt at valgene skal frie og rettferdige, herunder at det skal være *Limited Coercion*. Kriteriet om *Free and Fair Elections* kan være noe problematisk i skolesammenheng. Et sentralt poeng for å sikre *Free and Fair Elections* er muligheten til å ha hemmelige valg. Alle skolene opererer med skriftlige valg i sine vedtekter, men i datamaterialet finner jeg at Eik skole og Ask skole at det også blir gjort avstemninger via håndsopprekking. Dermed er ikke datamaterialet om hemmelige valg entydige for alle elevrådsvalgene. Det er heller ikke likhetstegn mellom skriftlig valg og hemmelig valg. I opplæringsloven finner jeg et eksplisitt krav til at elevrådsvalget skal være et skriftlig valg.

Et tiltak som brukes for å sikre valgkvaliteten, er tilstedeværelsen av tellekorps på Osp, Eik, Bjørk og Gran skoler. Spesielt Gran skole opererer med en interessant modell. Der kan hver kandidat i valget selv utpeke sin representant til tellekorpset. Andre skoler praktiserer at det er læreren som teller opp stemmene. I datamaterialet fra Osp skole finner jeg at stemmene blir talt opp ute på gangen, slik at det ikke er mulig for velgerne å sjekke opptellingen. I internasjonal valgobservasjon ville det vært uakseptabel praksis.

Opptellingen og offentliggjøringen av stemmeresultatet varierer mellom skolene, men kan grupperes mellom de skolene som teller opp og offentliggjør det fullstendige resultatet, og de som teller opp stemmene og bare offentliggjør valgvingerne. I datamaterialet mitt finner jeg refleksjoner rundt et spenningsforhold mellom elevrådsvalg og opplæringslovens §9-A2 «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Frykten for å at elever som taper valget skal føle seg uthengt eller mobbet blir brukt som eksempel for å la være å offentliggjøre valgresultatet. Her ser man tydelig et spenningsforhold mellom kravet om å ivareta elevene og samtidig tilstrebe den demokratiske praksis hvor i et valg noen vil vinne, og da må noen andre tape. Resultatet blir da en, demokratisk sett, uheldig praksis hvor valgresultatet ikke offentliggjøres.

Ved Osp skole ble det strengt praktisert at antall stemmer og antall velgere måtte stemme overens, og at det ble omvalg dersom det ikke stemte. Jeg vil tolke det som et forsøk på å sørge for god valgkvalitet og forhindre juks, for eksempel gjennom *ballot stuffing*. Ulempen er dog at du faktisk fratrar elever muligheten til å la være å stemme. Stemmeplikt i elevrådsvalgene er nærmere beskrevet i punkt 3.3.1. i denne oppgaven.

I tillegg finner vi i vedtektene til Gran skole at de har elektroniske valg. Elektronisk avstemming kan være hemmelig, men det er uklart nøyaktig hvordan avstemmingen skjer. Hvis avstemmingen for eksempel er åpen i et friminutt, åpner det muligheten for at noen kan se hvem man stemmer på, når det gjøres på datamaskiner eller mobiltelefoner. I valgobservasjons-øyemed vil det anses som svært problematisk og ikke regnes som et hemmelig valg, og dermed ikke ivareta Dahls kriterium om *Free and Fair Elections*.

### **Limited Coercion**

I datamaterialet mitt fra intervjuene på skolene har det sjelden, om aldri, vært et problem med valgpåvirkning eller fusk fra eller med elevene. Det er også innført en del ulike rutiner for å forhindre valgfusk, for eksempel tellekorps og skriftlig valg. Et mer tilstedeværende problem er hvordan læreren eller elevrådskontakten både kan og gjør ulike grep for å påvirke valget i en retning. Dette innebærer *de facto* karantener mot grupper av elever, som ved Osp skole<sup>6</sup>, det innebærer å legge eksplisitte føringer for elevene hva deres beste representant er, som ved Bøk skole, og det innebærer å bevisst sette valgperioden sent i semesteret for å unngå at «klassens klovn» skal bli valgt. Det vitner om en begrenset mulighet fra elektoratet til å bestemme over egne valgprosedyrer og til å begrense læreren eller elevrådskontaktens makt til å påvirke valget. I praksis fungerer læreren og elevrådskontakten som en valgadministrasjon som bør gjennomføre valget uten å påvirke resultatet på noe som helst vis. I skolene kan det oppst en uheldig sammenblanding av roller hvor elevrådet er organisert av læreren, som også skal lære elevene opp i god demokratisk praksis, men uten å ha noen form for felles retningslinjer for hvordan dette skal gjøres og hva som faktisk er god demokratisk praksis.

---

<sup>6</sup> Se mer under punkt 3.3.4. i denne oppgaven

I datamaterialet mitt finner jeg at det til tider brukes demokratisk tvilsomme virkemidler med intensjon om å ivareta valgkvaliteten. Et eksempel på dette er at stemmesedlene telles opp ute på gangen og dermed ikke kan sjekkes av elektoratet. Et annet eksempel er det som må anses som regelrett valgmanipulering for å unngå at enkelte grupper med elever blir valgt (se mer under 3.3.4.). Likevel må skolens tilstrebelser etter gode og demokratiske prosesser anerkjennes, men jeg vil igjen påpeke mangelen av en helhetlig og gjennomtenkt tilnærming og praksis for å sørge for at valgene kan anses som *free and fair*.

For de elevrådsvalgene jeg har undersøkt, finner jeg ikke i datamaterialet mitt noe problem med valgpåvirkning fra elevenes side. Det jeg dog finner flere eksempler på, er at lærerne både kan bruke og faktisk bruker ulike grep for å påvirke valget.

I datamaterialet mitt finner jeg at påvirkningen av valget gjøres med den hensikt om å gjennomføre valget på best mulig måte og mest mulig demokratisk, uten at de faktisk klarer det. En samlet og gjennomtenkt praksis for hvordan man gjennomfører elevrådsvalgene kan bøte på dette problemet, men da må også valgadministrasjonen, her representert ved læreren, reguleres av valgsystemet.

### **3.4.3. Er alle elevene valgbare?**

Teoretisk sett er Dahls fjerde kriterium: *Right to Run for Office* godt ivaretatt på skolene. Ut fra datamaterialet kan man si at på samme vis som at alle elevene kan stemme i valget, kan også alle elevene stille til valg. Det er likevel et par poeng som gjør dette mindre entydig. For det første nevnes det eksplisitt to grupper som ikke er valgbare, og for det andre er konseptet «klassens klovn» svært tilstedeværende.

### **Tredjeklassingene**

For det første er det satt en praktisk begrensning på hvor mange tredjeklassinger på Osp skole som får bli valgt til elevrådsstyret. Dette kan ses på som en aldersbestemt diskriminering. Å bli fratatt valgbarhet utelukkende basert på alder, uten at dette er kodifisert i elevrådets vedtekter, er problematisk. Ut fra Dahls fjerde kriterium om *Right to Run for Office* gjør denne praksisen at én tredjedel av skolens elevmasse, og dermed demos, er fratatt sin valgbarhet, noe som ikke er i

samrån med Dahls kriterium. Pån den annen side mår denne praksisen forstås som en form for kvotering av representanter fra de lavere trinnene. Dette er i seg selv paradoksalt siden valgkretsene pån Osp skole utelukkende er klassene og elevrådsrepresentantene er dermed frakoblet sin tilhørighet til trinn. Dette vitner dermed om en forståelse i skole om at representasjon av trinn også er viktig. Bedre representasjon fra de ulike trinnene kan løses ved å bruke trinnene som valgkrets fremfor å bruke klassene. Hvis Dahls kriterium skulle vært fullt ivaretatt kan ikke et helt trinn fratas sin valgbarhet. En alternativ tilnærming som ville ivaretatt både Dahls kriterium, og ønsket om trinnrepresentasjon er å ha nedfelt i elevrådsstyrets vedtekter hvor mange som skal representere hvert trinn.

### **Elever med nedsatt funksjonsevne**

Den andre gruppen som eksplisitt er fratatt valgbarhet, er elever med alvorlig nedsatt funksjonsevne ved Eik skole. Dette er elever som helt og holdent er avhengige av en assistent i hverdagen. Disse elevene går ikke i ordinære skoleklasser, men er samlet i en egen spesialklasse. Gitt at Eik skole har klassene som valgkrets, står denne klassen helt uten representasjon. Samtidig har elevrådskontakten gjort vurderingen om at det ikke ville vært gunstig for noen involverte å faktisk la disse elevene stille til valg. Disse elevene er for øvrig også uten stemmerett, noe som ble begrunnet med at da måtte assistenten i praksis stemt for dem, av fysiske og/eller mentale årsaker. Dahls fjerde kriterium om *Right to Run for Office* er tydelig pån at det ikke innebærer absolutt alle mennesker i en ansamling, men at demos mår være «most adults». I Dahls sett med fem kriterier for demokrati, hvor hans femte kriterium er *Inclusion*, åpner Dahl eksplisitt for at to grupper kan ekskluderes fra demos uten at det er udemokratisk: «transients and persons proven to be mentally defective» (Dahl 1989, s. 129). Eik skoles praksis om å ekskludere elever med nedsatt funksjonsevne fra demos, og dermed å frata dem både deres stemmerett og deres valgbarhet, er å anses som innafor ut fra til Dahls demokratikriterier om *Right to Run for Office* og *Inclusive Suffrage*.

### **Klassens klovn**

Konseptet klassens klovn dukker til stadighet opp i datamaterialet. Klassens klovn-begrepet kan ha flere betydninger, og i datamaterialet mitt betegnes elever som ofte tuller, oppfattes som useriøse og gjerne også er høylytt, som klassens klovn. I datamaterialet finner jeg både implisitte



ideer om hvordan og hvorfor klassens klovn ikke bør velges inn i elevrådet, men også eksplisitte tiltak i vedtekter og fra elevrådskontakten og læreren selv for å forsøke å forhindre elevene fra å velge «klassens klovn» til elevrådsrepresentant eller for å styre dem bort fra det. For eksempel utsetter Ask skole valget til oktober for å la elevene bli bedre kjent med hverandre. Å ha valget sent for at elevene skal bli kjent med hverandre og dermed danne seg et inntrykk av potensielle elevrådsrepresentanter er noe som teller positivt for ivaretagelsen av Dahls sjette kriterium om *Alternative Information*.

I datamaterialet finner jeg at argumentet mot å ha klassens klovn som klassens elevrådsrepresentant er tosidig: både et ønske om å ha seriøse folk i elevrådet og elevrådsstyret, og et ønske om at klassen skal ha en kvalifisert person til å representere dem. Det som er uheldig, er at det er læreren eller elevrådskontakten som griper inn og styrer valgprosessen bevisst eller ubevisst, slik at det ikke skal velges en utpekt sosial kategori av elever. En slik styring vil i internasjonal valgobservasjon kalles for valgmanipulasjon og kan ikke anses som demokratisk. Dermed vil det også stride mot Dahls andre kriterium om *Free and Fair Elections*. Jeg vil tolke dette som at skolens ansatte tilstreber et best mulig fungerende elevråd. Det uheldige er at i det forsøket ender de opp med å bruke tvilsomme virkemidler som svekker elevrådsvalgets demokratiske prosess og potensial.

Dahls kriterium om *Right to Run for Office* har flere sider ved seg. På den ene siden har alle skolene en uttrykt idé om at alle elevene er valgbare og fritt kan stille til valg. På den andre siden ser vi tre grupper som på ulikt grunnlag er eksplisitt ekskludert fra å stille til valg: tredjeklassinger til elevrådsstyret, elever med nedsatt funksjonsevne og klassens klovn. Det er både praksis og institusjonelle rammer som begrenser valgbarheten deres.

## **4.0. Konklusjon**

### **4.1. Oppsummering av analysen**

Gjennom analysen av dataene viste det seg at flere av elevrådsvalgene jeg har studert, bruker mye av de samme strukturene for gjennomføringen av valgene. Det bekrefter også antakelsene jeg hadde om skolene og deres valgordninger før jeg begynte å studere dem. En av mine antakelser var at det ville være stort sett majoritet/pluralitetsvalg på skolene og at det kom til å være klassen som var valgkrets. Begge antakelsene ble bekreftet. Skolene praktiserer direkte

personvalg gjennom tre ulike valgordninger: *First Past The Post*, *Two-Round System* eller *Single Non-Transferable Vote*. Det er alltid klassene som er valgkrets. Det finnes noen eksempler hvor skolene praktiserer større valgkretser, som valg til russestyre, men ikke i elevrådsvalgene.

Elektoratets grunnlag for å danne seg en mening om hvem som er deres foretrukne kandidat, er utelukkende basert på valgtalene og på kandidatenes personlige egenskaper. Skolens stab ved elevrådskontakten avgrensner en periode for når valget skal gjennomføres og en fristdato hvor valgene skal være gjennomført innen. Hvorvidt elektoratet har kjennskap til valgdatoen, er uklart. Dette gjør at det er vanskelig å nominere sitt kandidatur til valget i forkant, og det blir vanskelig å etterprøve informasjonen i valgtalen for elektoratet. Personfokuset i elevrådsvalgene er sterkt, og valgordningen som brukes, kombinert med fraværet av partier eller andre alternativ, forsterker dette personfokuset.

Et funn som var overraskende og ikke forventet da jeg begynte denne studien, var at skolene praktiserer parlamentarisme som struktur, men mangler ofte institusjonaliserte grep for at maktbalansen mellom institusjonene skal fungere; for eksempel mistillitsforslag eller kabinettforslag. At skolene praktiserte parlamentarisme noe jeg ikke hadde kjennskap til på forhånd, men ved å bruke statsteori som analyseredskap ble det et interessant funn da det indikerer et sublimt mål med elevrådsvalgene; de fungerer som en hybrid mellom det norske politiske systemet og pragmatiske løsninger som har oppstått i skolenes praksis.

Et annet overraskende funn var at alle skolene har en *de facto* stemmeplikt for elevene i elevrådsvalgene. Jeg forventet at alle elever skulle ha både full stemmerett og full valgbarhet, men jeg forventet ikke å finne en strengt praktisert stemmeplikt. Stemmeplikt faller inn i rekken av tiltak som kan anses som skolens stab sine forsøk på å få mer demokratiske elevråd. Andre eksempler på dette er valgpåvirkning for å unngå at klassens klovn blir valgt, og opptelling av stemmene på gangen. Opptellingen og offentliggjøringen av stemmeresultatet varierer mellom skolene, men kan grupperes mellom de skolene som teller opp og offentliggjør det fullstendige resultatet, og de som teller opp stemmene og bare offentliggjør valgvinnerne. Å bare offentliggjøre valgvinnerne for å unngå at enkelte elever blir hengt ut, blir rasjonalisert ved å henvise til opplæringsloven § 9-A2. Her har jeg funnet et tydelig spenningsforhold i skolens mandat og

oppgaver; det skal praktiseres demokrati, men samtidig skal ingen elever føle seg forulempet av et valgnederlag.

Tre fenomen som var viktige for oppgaven min, som også henger tett sammen, var reaktive budsjett, partier og tokammersystemet. Reaktive budsjett er begrepet jeg bruker på budsjett som først blir tilgjengeliggjort som en reaksjon på en søknad eller forespørsel til rektor eller EO. Fraværet av tilgjengelige midler gjør at elevrådsrepresentantene har et lite reelt grunnlag for å lage valgtaler og valgplattformer. Partier kunne blitt dannet med grunnlag i ulike prioriteringer av midlene, men da må de være proaktive midler. Tokammersystemet er institusjonaliseringen av fordelingen av beslutningsmyndighet over demos, altså elevene, mellom elevrådet og skolens stab. Jeg argumenterer i analysekapittelet for hvorfor skolen er et tokammersystem hvor overhuset (les: skolens stab) har en fullstendig vetorett over enhver beslutning som elevrådene tar. Denne makten og muligheten er i stor grad knyttet til kontroll over budsjettet til elevrådene.

Jeg tilstrebet å ha en variasjon i funnene mine. Det var en viktig grunn for meg når jeg valgte å studere videregående skoler fremfor ungdoms- eller barneskoler. Jeg ville også øke sjansen for variasjon ved å ha både offentlige og private skoler, samt skoler som var dominert av yrkesfaglige eller studiespesialiserende linjer. Jeg antok at det ville være noen forskjeller, men disse antakelsene ble ikke bekreftet. Det var ingen utslagsgivende moment ved den ene eller den andre kategorien av skoler som tilsynelatende hadde noe å si for valgordningen som ble brukt ved skolen.

#### **4.2. Svar på problemstillingen**

Jeg har nå identifisert flere sentrale punkt for valgene i skolen og noen punkt som er særegne for enkelte skoler. Det gir et godt utgangspunkt for den videre drøftingen som nå skal besvare problemstillingen min. Kan elevrådsvalgene anses som demokratiske ut fra Dahls minimumskriterier for demokrati?

#### **4.3. Dahls kriterier for demokrati:**

##### **1. Elected officials**

Dahls kriterium om *Elected Officials* kan ikke anses å være ivaretatt ved noen av elevrådvalgene. Så lenge elevrådene ikke har reell og uavhengig beslutningsmyndighet, kan de heller ikke anses som *Elected Officials*. For å ivareta dette kriteriet måtte elevrådene fått tilgjengeliggjort et proaktivt budsjett. I tillegg måtte elevrådene hatt full makt over de beslutningene som ble tatt, inkludert hvordan de ville brukt budsjettet sitt.

## 2. Free and Fair Elections

Selve valgene til elevrådene gjennomføres med valgordninger som anses som demokratiske i dag. Alle valgordninger har sine styrker og sine svakheter, og valgordningene som brukes ved elevrådvalgene er særs sårbare for et personfokus og for kritikk for «wasted votes». Selve valg gjennomføringen er mer sårbar for illegitim påvirkning fra skolens stab enn mellom elevene selv. Flere grep gjøres fra skolens stab med intensjon om å sørge for at elevrådvalgene gjennomføres på et demokratisk vis. Det er dog begrenset kontroll på hvorvidt disse grepene i seg selv er å anses som demokratiske eller ei. Dermed mangler det en demokratisk sjekk på de som utgjør valgadministrasjonen, altså skolens stab. Gjennomsiktigheten i opptellingen og offentliggjøringen av valgresultatet kunne vært bedre ved enkelte skolars elevrådvalg.

Er Dahls kriterium om *Free and Fair Elections* ivaretatt? Svaret på det må være at valgsystemene i seg selv er innafør demokratiske spilleregler. Forbedringspotensialet ligger i selve valgprosedyrene. Spesielt bør det være mer ryddige forhold om hvem og hvordan valget administreres, og det finnes muligheter for at valgadministrasjonens motiver, uavhengig av om det er elever eller stab som administrerer, kan kontrolleres og holdes i sjakk.

## 3. Inclusive Suffrage

Det praktiseres en svært vid stemmerett. I tråd med Dahls kriterium om *Inclusive Suffrage* har tilstrekkelig andel av elevene stemmerett ved elevrådvalgene. Selv om elever med nedsatt funksjonsevne ved den ene skolen er fratatt sin stemmerett og valgbarhet, er dette noe Dahls kriterium åpner for. I tillegg til at elevene har stemmerett, har også alle skolene en *de facto* stemmeplikt. Dette garanterer både høy valgdeltakelse og høy *inclusiveness*. Dahls kriterium om *Inclusive Suffrage* må anses som ivaretatt.

## 4. Right to Run for Office

Dahls krav om *Right to Run for Office* kan anses å være delvis ivaretatt, men ha et viktig forbedringspotensial. I elevrådsvalgene har alle elevene rett og mulighet til å stille til valg i sin valgkrets. På grunn av uklarheter for elektoratet om når valgdatoen eller valgperioden faktisk er, er det vanskelig å melde sitt kandidatur tidligere enn på selve valgdagen. Dette er noe som lett kunne blitt endret på fordi det egentlig bare krever bedre informasjon til elektoratet. I tillegg er det enkelte grupper som eksplisitt begrenses i å stille til valg. Valgbarheten til elever med nedsatt funksjonsevne kan begrenses ut fra ulike hensyn og fremdeles være innenfor Dahls kriterium (se også *Inclusive Suffrage* over). Praksisen med karantener mot VG3-trinnet er uheldig – primært fordi den ikke er nedfelt i vedtekter noe sted – men innført ut fra en skjønnsvurdering fra elevrådskontakten.

### **5. Freedom of Expression**

Selv om *Freedom of Expression* er et av Dahls syv demokratikriterier, besluttet jeg å ikke ta med dette kriteriet i min oppgave. Å vurdere ytringsfrihet i skolen ville krevd en annen metodisk tilnærming, og på grunn av oppgavens omfang var jeg nødt til å utelate dette kriteriet fra min studie.

### **6. Alternative Information**

Dahl krever at elektoratet har mulighet til å skaffe seg og etterprøve informasjon om saker og beslutninger som tas. I elevrådssammenheng må dette ses i sammenheng med hvordan elektoratet gjør et informert valg når de avgir sine stemmer. Det oppstår en uheldig kombinasjon av at valgdatoen eller -perioden ikke er fastsatt, ei heller kommunisert til elektoratet, og at grunnlaget for elektoratets informerte valg er bare to ting: deres inntrykk av kandidatene basert på kjennskap, og valgtalen som holdes. Valgtalen som holdes, er helt sentral. Når det bare holdes én tale og den holdes samme dag – gjerne i samme time – som avstemmingen skal foregå, gjør det det vanskelig for elektoratet å etterprøve informasjonen som blir gitt i valgtalen. Med fraværet av andre kilder til informasjon om valgplattformen, for eksempel et partiprogram, er grunnlaget for et informert valg rimelig tynt. Dahls krav om *Alternative Information* kan ikke anses å være ivaretatt.

### **7. Associational Autonomy**

*Associational Autonomy* forutsetter både muligheten til å fritt delta i organisasjoner og parti, og eksistensen av organisasjoner og parti. Det er ingen som helst form for begrensninger på elektoratet om å danne organisasjoner eller partier til elevrådsvalgene. Det er heller ingen insentiv til å danne organisasjoner eller parti, og valgsystemet handler utelukkende om å velge

enkeltkandidater. En partistruktur kunne vært et tverrfaglig prosjekt i forkant av elevrådvalget som kunne styrket flere av Dahls kriterier.

#### **4.4. Hva har jeg funnet ut?**

Funnene mine om elevrådvalgene kan ses på gjennom tre hovedtema:

##### **Potensial som *voter education* om det norske valgsystemet**

Elevrådvalgene og elevrådene bærer med seg flere strukturer som også finnes i det norske valgsystemet – for eksempel hemmelige og skriftlige valg, parlamentarisme og mistillitsforslag. Elevrådvalgene kan anses som en hybrid av valgsystem som ikke brukes i Norge, men ispedd elementer som vi finner i det norske valgsystemet. Hvis målet med elevrådvalget er å drive *voter education* om det norske valgsystemet, bør valgordningen i elevrådvalgene rendyrkes til å være en mikro-kopi av det norske valgsystemet. Alternativt kan elevrådvalgene fristilles fra det norske systemet og da kan man utarbeide en spesiallaget valgordning som er laget for å ivareta demokratiske prinsipp innenfor skolens rammer og gjennom elevrådvalget.

##### **Potensial som reelt demokrati hvor Dahls kriterier ivaretas**

Ut fra funnene mine finner jeg at elevrådvalgene er rimelig demokratiske når det gjelder valgprosedyrene. Hovedproblemet oppstår definitivt etter at elevrådene er valgt. At elevrådene står uten en fri beslutningsmyndighet i saker de bør kunne bestemme i, er ikke i samsvar med Dahls demokratikriterier. Nå er elevrådene i en bemerkelsesverdig mellomposisjon ved at de mangler budsjettbegrensninger, fordi de ikke har noe budsjett, og ved at de har en absolutt budsjettbegrensning, fordi de ikke har en egen og reell tilgang til egne midler. Jeg vil anbefale tre grep som i vesentlig grad vil styrke elevrådvalgenes demokratiske potensial:

- 1 Definer en valgdato og ha valgkamp i forkant av valget.
- 2 Dann elevrådpartier med medlemmer på tvers av klassene.
- 3 Etabler et grunnlag for uenighet mellom partiene, for eksempel budsjett. Budsjettet må være fritt tilgjengelig for elevrådet etter at det er valgt.

##### **Potensial som et tverrfaglig skoleprosjekt**

Eleverådsvalgene er relevante fenomen for flere fag i skolen i dag, både fellesfag og programfag. Nå som demokrati og medborgerskap skal inn som et fagovergripende tema, mener jeg at eleverådsvalgene har et stort potensial til å støtte opp under det. Man kan bruke de eksisterende læreplanene til å jobbe konkret med ulike aspekt av demokratiet, ikke bare i Norge og andre land, men til å jobbe med og forstå demokratiet på egen skole. Valgdatoen for eleverådsvalet kan da bli høydepunktet for et felles tverrfaglig demokratiprojekt som trener elevene i hvordan det politiske folkestyret fungerer, eller ikke fungerer – og hva som kan gjøres for å forbedre det. For eksempel kan skolens ulike linjer kan bruke sin ekspertise, forankret i både kompetansemål og overordnet del av læreplanen, til å styrke ulike deler av et valg. Kan elever som har politikk og menneskerettigheter som fag, være valgobservatører? Kan salg, service og sikkerhet-elevne utgjøre valgfunksjonærer? Kan bygg og anlegg ordne med skikkelige valgboder og valgurner? Kan elevene i norsk- og samfunnsfagstimene lage partiprogrammer og trene seg i retorikk for å skaffe stemmer og støtte? Kan samfunnsøkonomielevne drive med budsjettkontroll av elevrådet?

### **Avslutning og videre forskning**

I min oppgave har jeg brukt demokratirammer og -kriterier hentet fra statsvitenskapen. Reynolds (2005) og Dahl (1989) har vært helt essensielle for oppgaven min. Ved å bruke slike kriterier og rammer på eleverådsvalgene har jeg identifisert flere element ved elevdemokratiene som ikke tidligere har vært avdekket. Jeg har satt eleverådsvalgene opp mot demokratikriterier og funnet både positive og negative sider ved hvordan eleverådsvalgene gjennomføres i dag ved skolene jeg har studert. I arbeidet med denne oppgaven har jeg også funnet tema som jeg ikke har kunnet forsket videre på i denne oppgaven, men som kan være interessant for andre å ta videre. Det er for eksempel lærerens praktisering som valgadministrasjon ved eleverådsvalet og elevenes kår for ytringsfrihet i skolen.

### Referanseliste

- Biseth, Heidi (red.), og Madsen, Janne (2014). *MÅ vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjornlund, Eric. (2004). *Beyond Free and Fair – Monitoring Elections and Building Democracy*. Washington, D.C.: Woodrow Wilson Center Press.
- Bryman, Alan (2004). *Sosial Research Methods*. 2. utgave. Oxford: Oxford University Press.
- Bufdir (2017). *Elevdemokrati og påvirkning i skolen*. Tilgjengelig på: [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Elevdemokrati\\_og\\_pavirkning\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Elevdemokrati_og_pavirkning_i_skolen/) (lastet ned 19.12.2017).
- Dahl, Robert A. (1971). *Polyarchy – Participation and Opposition*. New Haven og London: Yale University Press.
- Dahl, Robert A. (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven og London: Yale University Press.
- Diamond, Larry (2008). *The Spirit of Democracy: The Struggle to Build Democratic Societies Throughout the World*. New York: Holt Paperbacks.
- Forum for Barnekonvensjonen (FfB) (2017). *Kidza har rett – Barnas skyggerapport til FNs Barnekomité 2017*. Tilgjengelig fra: <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/09/Kidza-har-rett.pdf> (lastet ned 20.03.2018).
- Kelley, Judith (2012). *Monitoring Democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lijphart, Arend (2012). *Patterns of Democracy*. 2. utgave. New Haven og London: Yale University Press.
- Norris, Pippa (2004). *Electoral Engineering – Voting Rules and Political Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Donnell, Guillermo (2010). *Democracy, Agency, and the State: Theory with Comparative Intent*. Oxford: Oxford University Press.
- Reynolds, Andrew mfl. (2005). *Electoral System Design: The New International IDEA Handbook*. Sweden: Trydells Tryckeri.



- Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, Janicke H. (2012). «Demokratipedagogikk». I Berge, K.L. og J.H. Stray (red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 17–33.
- Stray, Janicke Heldal (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, Trond, og Børhaug, Kjetil (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hovedsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/notat	Hvorfor
<p>Startinformasjon:</p> <p>Jeg heter Bjørnar Østerhus Dahle og jeg skriver en deltidsmasteroppgave i demokratibyggning ved Universitetet i Bergen. Jeg til vanlig jobber jeg med undervisning i Raftostiftelsen for menneskerettigheter. Temaet for oppgaven min er valgordningen til elevråd.</p> <p>All informasjonen du oppgir i dette intervjuet vil bli behandlet anonymt og konfidensielt. Du kan til enhver tid trekke deg fra intervjuet, og det skal ikke ha noen negative følger. Er du innforstått hva dette betyr?</p>		<p>Informasjon og åpenhet.</p> <p>Informert samtykke</p>
<p>Strukturen for dette intervjuet er at jeg ønsker først å vite om rollen som elevrådskontakt, og spesielt om valgene til elevrådene; både før, under og etter selve valget. Mot slutten er vi også innom lærerens rolle i valget.</p>		<p>Forutsigbarhet i intervjuet</p>

<p>Fortell litt om rollen din som elevrådskontakt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvor lenge har du jobbet på skolen?</li> <li>– Hvor lenge har du vært elevrådskontakt?</li> </ul>		<p>Åpne opp intervjupersonen med enkle spørsmål som enkelt kan besvares.</p>
<p>Er det bra eller dårlig med elevdemokrati?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvordan fungerer elevråd som elevdemokrati?</li> </ul>	<p>OLI – åpne med et verdibasert spørsmål</p>
<p>Før valgdagen: Kan du beskrive valgordningen til elevråd slik den er i dag?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvordan synes du den fungerer? Fordeler/ulempene med ordningen?</li> <li>– Har valgordningen blitt endret? Hvorfor eller hvorfor ikke?</li> <li>– Hva er målet med valgordningen slik den er i dag?</li> <li>– Hvor mange valgkretser er det?</li> <li>– Hvordan ble disse valgkretsene dannet? Hvem dannet dem, og hvorfor?</li> <li>– Velger kretsene én eller flere representanter til elevrådet?</li> </ul>	<p>Informasjon om selve valgordningen</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Er det én eller flere valgdager?</li> </ul>	
På valgdagen: Hvordan gjennomføres avstemningen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvem har stemmerett?</li> <li>– Hvem kan stille til valg?</li> <li>– Hva/hvem representerer de som stemmer? Parti eller individ?</li> <li>– Er det mulig å ikke stemme?</li> <li>– Hva er stemmeseddelen, og hvordan er den utformet?</li> </ul>	Velgernes rettigheter og plikter
Etter avstemningen: Hvordan gjøres opptellingen av stemmene?  Hva vil du si er lærerens rolle i valget til elevråd i dag?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvem gjør opptellingen?</li> <li>– Offentliggjøres stemmene? For valgkretsen, for hele skolen?</li> <li>– Hvordan konverteres stemmene til seter?</li> </ul>	Lærerens rolle Tellekorps?
Nå har du beskrevet veldig mye av valgordningen som	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Står det noe i loven?</li> <li>– Elevrådshåndbøker?</li> </ul>	Kilder: Opplæringsloven § 11-6

<p>brukes – både før, under og etter avstemningen.</p> <p>Hva er kildene til informasjon om valgordningen på denne skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Skolens egne retningslinjer</li><li>– Tradisjon og sedvane</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Elevrådshåndboka, HFK</li><li>Ungdommens fylkesting</li></ul>
<p><b>Avslutning:</b></p> <p>Er det flere element ved elevråd og valg til elevråd du selv ønsker å nevne?</p> <p>Tusen takk for tiden din!</p>		<p>Roe ned og avslutte.</p> <p>Intervjupersonen skal oppleve at han/hun har fått sagt sitt.</p>

Vedlegg 2: Oversikt over datamaterialet som er analysert

- Opplæringsloven §§ 11-6 <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§11-6> (sist nedlastet 01.06.2018)
- Opplæringsloven §§ 11-7 <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§11-7> (sist nedlastet 01.06.2018)
  
- Ungdommens Fylkesting (2013). *Elevrådshåndboken for Hordaland*. Hordaland Fylkeskommune
  
- Vedtekter og/eller retningslinjer fra de seks deltakende skolene, anonymisert som:
  - o Ask skole
  - o Bjørk skole
  - o Bøk skole
  - o Eik skole
  - o Gran skole
  - o Osp skole
  
- Transkripsjoner fra intervjuene ved de seks deltakende skolene, anonymisert som:
  - o Ask skole
  - o Bjørk skole
  - o Bøk skole
  - o Eik skole
  - o Gran skole
  - o Osp skole