

Elevrepresentasjon i formelle utvalg i skolen

- Reell eller symbolsk medvirkning?

Masteroppgave i pedagogikk

av

Christine Hope

Vår 2013

UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet,
Institutt for pedagogikk

Forord

Masterstudie som nettbasert deltidsstudium har vært en lærerik, krevende og til tider ensom opplevelse. Fire år er lang tid og det krever høy motivasjon for å fullføre løpet, spesielt når man ikke har tilhørighet til et ”fysisk” studiemiljø og faglig nettverk. Studiet i seg selv har vært en introduksjon til nye måter å lære og å samarbeide på.

Skriveprosessen har for meg stort sett vært en glede. Det vil jeg takke mine arbeidsgivere i Redd Barna for. Innvilget permisjon før innlevering har vært helt avgjørende for at arbeidet med masteroppgaven oppleves som positivt. Jeg valgte å skrive om et tema jeg arbeider med, jeg har derfor hatt glede av studiet på arbeid – og omvendt.

Jeg vil takke skolene som la til rette for møtene med informantene, en spesiell takk til elevene som bidro åpent med erfaringer, engasjement og refleksjoner i intervjuene. Møtene var inspirerende og gav forsterket tro på ungdom – og på betydningen av at de som er i systemene også bør kunne endre dem.

En stor takk til veileder Harald Thuen for råd og tilbakemeldinger som motiverte til videre arbeid. Jeg er også svært takknemlig for å ha kunnet få råd og dele frustrasjoner med medstudenter på studiet.

Takk til familie og venner for fantastisk støtte og for overbærenhet med sutring over jobbing i helger og ferier.

Bergen, 12.mai 2013

Christine Hope

Sammendrag

Barn og unge i skolen har rett til medbestemmelse, og til å si sin mening om undervisning og trivsel ved skolen. Retten slår fast i skolens lov- og planverk, med referanse til FNs konvensjon om barnets rettigheter. Begrunnelser for barns medvirkning i skolen kan knyttes til demokratiopplæring, til deltakelse som rettighet og til utviklingen av sosiale ferdigheter.

Siden 2005 er alle skoler pålagt å ha et skolemiljøutvalg. I skolemiljøutvalget er skolens ledelse, lærere, foreldre og elever representert, samt en representant fra kommunen. Hensikten med skolemiljøutvalg er å sikre elevenes bidrag i arbeidet med et godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2011). Barn deltar og samhandler her med voksne i en svært formell og byråkratisk kontekst.

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan elever i ungdomsskolen opplever sin deltakelse i formelle utvalg. Jeg er interessert i elevenes *egne begrunnelser for elevrepresentasjon* i slike utvalg, og hvordan de selv *opplever sin rolle og graden av innflytelse i utvalgene*. Studien baserer seg på intervjuer med åtte elevrepresentanter fra tre ungdomsskoler i Bergen. Studien har en kvalitativ tilnærming og fortolkningsramme. Intervjuene ble gjennomført i gruppe, transkribert og bearbeidet gjennom meningsfortetning. Funnene presenteres på tre analysenivå etter modell av Kvale & Brinkmann (2009). De settes så inn i en overordnet kontekst ved hjelp av aktuell demokratiteori og rettighetsbaserte prosedyremodeller for deltakelse. Modellene bidrar med nyttige perspektiver om minstekrav for demokrati, og vurdering av kvaliteten på medvirkningsprosesser med barn og unge i skolen.

Skolens begrunnelser for medvirkning og demokratisk deltakelse er sammensatte og til dels uklare. Funnene indikerer at valgordninger og representasjon til utvalg oppfyller minstekrav for demokrati, status er mer kritisk når det gjelder elevenes innflytelse på saksomfang og prosedyrer for saksbehandling. Mangel på opplæring, informasjon, tid til saksforberedelser og drøftinger er en utfordring. Graden av involvering og kvaliteten på prosessene avhenger sterkt av den enkelte lærer og ledelsen ved skolen. Det er i stor

grad opp til den enkelte skole og utvalg å definere rammer og innhold for elevers innflytelse i skolen, ut fra generelle, formelle krav i lovverket.

Elevene opplever imidlertid både innflytelse, makt og medvirkning gjennom representasjonen i utvalgene. De beskriver også en positiv, personlig utvikling og økt selvtillit som følge av deltakelsen, på tross av at den formelle konteksten gjør dem sjenert i starten. Informantene begrunner deltakelsen med at elevene er sentrum for skolens aktivitet, og at de derfor bør bli hørt og ha innflytelse i skolen. Elever har unik kunnskap om skolen, og de understreker sterkt viktigheten av å kunne påvirke egen skolehverdag. Informantene ser deltakelsen som del av et samarbeid for å skape en bedre skole. De nevner ikke demokratiopplæring som begrunnelse for deltakelsen.

Elevene opplever å bli inkludert og lyttet til i saksgjennomgangen på møtene, formelle strukturer sikrer at alle kommer til orde. Deltakelsen oppfyller riktignok ikke demokratiske minstekrav og alle kvalitetsstandarder for medvirkning, men måten de voksne møter elevene på er helt sentral for opplevelsen av deltakelse og involvering. Voksnes responsivitet kan slik oppveie både for manglende formelle, demokratiske rettigheter og godt tilrettelagte medvirkningsprosesser i skolen.

Summary

The Education Act and the UN Convention on the Rights of the Child states that children and young people are entitled to participation in school. Pupils' opinions about teaching and the social environment should be heard and considered in decision-making. Reasons for child participation in school can be related to development of citizenship and democracy, to participation as a right, and as a way of empowerment and enhancement of self esteem amongst children.

Since 2005, all schools are required to have a school environment committee with representatives from the school management, teachers, parents, pupils and the municipality. The purpose of the school environment committee is to ensure that pupils have influence on the learning environment, and to involve pupils in efforts to improve it (The Directorate for Education and Training, 2011). This is a very formal and bureaucratic arena for participation.

In my thesis I examine how pupils in lower secondary schools perceive their participation in formal committees in school. I am interested in their views on *reasons for pupil representation*, and how they perceive *the level of influence* and *their own role* in meetings and decision-making processes. The study is based on interviews with eight pupils from three schools in Bergen. I use qualitative methods and an interpretative framework. I conducted group interviews, transcribed and processed the interviews through meaning condensation. My findings are then analysed on three levels, using a model by Kvale & Brinkmann (2009). I place my findings in a broader context using democracy theory and right based models for participation. The models provide useful perspectives and criteria for levels of democracy and quality of participation processes with children and young people.

Reasons for participation in school are complex and partly unclear. My findings indicate that elections and representation in committees fulfil minimum levels of democracy. The situation regarding pupils' influence on the scope and case management processes in school is more critical. Lack of training, information, time to case preparation and discussions in class are challenges pupils face. The degree of involvement and the quality of participation processes depends strongly on teachers and school management.

Each school and committee must themselves define limits and content of pupils' participation in school, based on the legal framework.

My informants claim influence, power and participation through their role as representatives. Personal development and increased self confidence are additional benefits, even if the formal context makes them shy at first. Pupils regard their participation as important since they are the centre of schools activities, and should therefore be heard and consulted in matters concerning them. Pupils have knowledge and insights about school, and it is crucial for them to have influence on their everyday life. My informants regard their participation as a part of a joint cooperation for a better school. Participation as democracy training is not mentioned by any of my informants.

Pupils feel that they are included and respected during committee meetings; the formal structures ensure that everyone has their say. Pupil representation in committees may not meet minimum levels of democracy and quality standards of participation, but the way adults meet and respond to pupils is crucial for their perception of participation and involvement. The responsiveness of adults can compensate for lack of democratic rights and thorough participation processes in schools.

FORORD	1
1.0 INNLEDNING	8
1.1. TEMA FOR PROSJEKTET	10
1.2. MÅLSETTING OG PROBLEMSTILLING	11
1.3. AVGRENSNING AV TEMA OG OVERSIKT OVER OPPGAVEN	12
1.4 BEGREPSDEFINISJONER	13
2.0. TEMA SETT I LYS AV ANNEN FORSKNING	14
2.1. MAKTUTREDNINGEN 2011 OG DEMOKRATISK BEREDSKAP	16
2.2. ELEVUNDERSØKELSEN	17
2.3. FORSKNING	18
3.0. MEDVIRKNING OG SYNET PÅ BARN	22
3.1. HISTORISK GJENNOMGANG	22
3.1.1. BARNES VERNERETTIGHETER	22
3.1.2. BARNES SELVSTENDIGHETSRETTIGHETER	22
3.1.3. BARNEKONVENSJONEN	23
3.2. BEGRUNNELSER FOR BARNES MEDVIRKNING	24
3.3. LOVVERK OG RETNINGSLINJER FOR MEDVIRKNING I SKOLEN	25
3.3.1. OPPLÆRINGSLOVEN	25
3.3.2. PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN	27
3.3.3. KUNNSKAPSLØFTET	27
4. 0. TEORETISKE PERSPEKTIVER	30
4.1. KRITERIER FOR DELTAKELSE I ET DEMOKRATISK PERSPEKTIV	31
4.1.1. CARL COHENS MINSTEKRAV FOR DEMOKRATI	33
4.1.2. DELTAKERDEMOKRATI	34
4.1.3. DET DELIBERATIVE DEMOKRATI	37
4.2. KRITERIER FOR DELTAKELSE I ET RETTIGHETSPERSPEKTIV	38
4.2.1. SHIERS FEM NIVÅ FOR DELTAKELSE	39
4.2.2. SKIVENES & STRANDBUS PROSEDYREBASERTE MODELL	42
5. KUNNSKAPSTEORIETISK BAKGRUNN OG METODEVALG	45
5.1. KVALITATIV METODE	46
5.1.1. GRUPPEINTERVJU	47
5.1.2. UTVALG	48
5.1.3. INTERVJUGUIDE	49
5.1.4. INFORMERT SAMTYKKE	49
5.1.5. ANONYMITET OG FRIVILLIG DELTAKELSE	50
5.2. GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	50
5.2.1. STED OG RAMMER FOR INTERVJUENE	51
5.2.2. BRUK AV INTERVJUGUIDEN	51

5.3. TRANSKRIBERING OG ANALYSE	53
5.4. KATEGORISERING AV FUNN	54
5.5. VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	55
5.5.1. VALIDITET OG RELIABILITET	55
5.5.2. GENERALISERING	57
6. PRESENTASJON AV FUNN	58
<hr/>	
6.1. VALGORDNINGER	59
6.1.1. VALG TIL SKOLEMILJØUTVALGET	60
6.1.2. ERFARNE REPRESENTANTER	60
6.1.3. EGENSKAPER	61
6.2. SAKSGANG	62
6.3. INFORMASJON OG OPPLÆRING	64
6.3.1. KONTAKTLÆRERS ROLLE	65
6.4. SAMARBEIDET I SKOLEMILJØUTVALG OG SAMARBEIDSUTVALG	66
6.5. HVORFOR ELEVDDELTADELSE?	69
6.5.1. ELEVENE HAR UNIK KUNNSKAP OM SKOLEN	70
6.5.2. ELEVENE FÅR INNFLYTELSE PÅ EGEN SKOLEHVERDAG	71
6.5.3. SAMARBEID OM EN BEDRE SKOLE	71
6.5.4. DELTAKELSE SOM DEL AV DEMOKRATIOPLÆRING?	72
6.6. HAR ELEVREPRESENTANTENE INNFLYTELSE OG MAKT?	73
6.6.1. ELEVREPRESENTANTENE INVOLVERES RELATIVT BREDT	73
6.6.1. SAMMENHENG MELLOM ALDER OG INNFLYTELSE	74
6.7. FORSLAG TIL ENDRINGER	75
7. TEORETISK ANALYSE OG DRØFTING	76
<hr/>	
7.1. ANALYSE AV DELTAKELSEN I ET DEMOKRATISK PERSPEKTIV	76
7.2. ANALYSE AV DELTAKELSEN I ET RETTIGHETSPERSPEKTIV	80
7.3. HVORFOR ER ELEVMEDVIRKNING VIKTIG?	82
7.3.1. ELEVENE HAR UNIK KUNNSKAP OM SKOLEN	83
7.3.2. INNFLYTELSE PÅ EGEN SKOLEDAG	84
7.3.3. SAMARBEID FOR EN BEDRE SKOLE	85
8. OPPSUMMERING	87
<hr/>	
8.1. SENTRALE FUNN	87
8.2. IMPLIKASJONER FOR VIDERE ARBEID OG FORSKNING	89
LITTERATURLISTE	92
<hr/>	
VEDLEGG 1	98
VEDLEGG 2 INVITASJONSBREV OG INFORMASJON OM PROSJEKTET	101
VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING	103
VEDLEGG 4 INFORMASJON TIL ELEVENE FØR INTERVJUET	104

1.0 Innledning

”Participation in democratic decisions makes many participants better citizens. I believe this claim because it fits my experience. But I cannot prove it. Neither, at this point, can anyone else”. (Mansbridge, 1999, i Solhaug, 2003, s. 22)

Tema for denne oppgaven er elevers rett og mulighet til deltakelse i skolen. Deltakelse handler om å få ta del i noe, bli involvert og ha muligheten til å påvirke. Sitatet over viser til en erfaring av at deltakelse og involvering er positivt både kollektivt og individuelt, selv om det kan være vanskelig å dokumentere. Det aktualiserer betydningen av skolen som arena for demokrati og deltakelse, selv om det kan være vanskelig å påvise direkte overføringsverdi til livet som voksen medborger (Stray, 2009; Solhaug, 2003). Deltakelse handler om å ha innflytelse på eget liv, bli anerkjent som person, oppleve felleskap og ikke ekskluderes fra beslutninger som angår storparten av ens liv. Det handler også om å utvikle ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å ta del i samfunnslivet.

Retten til deltakelse har vært en kampsak for menn og kvinner gjennom århundrer. Kamp for borgerrettigheter og kvinnesak handlet om å bli anerkjent som verdig og kapabel deltaker på ulike samfunnsområder, med makt og mulighet til også å si nei. Innfrielse av deltakelsesrettigheter har bidratt til økt verdighet, frihet og myndiggjøring av kvinner og menn. I det 20. århundre har denne rettigheten blitt tilkjent barn, som er et resultat av en lang prosess der barn som samfunnsborgere har fått økende anerkjennelse og status (Thuen, 2008). I dag ansees ikke lenger barn utelukkende som familiens ”eiendom”, men har selvstendig juridisk status og kulturelle, sosiale og deltakelsesrettigheter (Kjørholt, 2010, s. 12).

Barns deltakelse og medvirkning løftes fram som krav ut fra en rettighetsdiskurs, blant annet etter ratifiseringen av ”FNs konvensjon om barnets rettigheter” i 1989. Barnekonvensjonen representerer et nytt syn på barn, med artikler som i mange land ansees som kontroversielle. Deltakelsesrettighetene fastslår barns rett til å bli hørt, og til religionsfrihet, ytringsfrihet, forsamlingsfrihet og retten til privatliv (Smith, 2012, s. 18). Barnekonvensjonen er ratifisert av nesten alle land i verden, og ble inkorporert i norsk lovverk i 2003. Retten til deltakelse gjelder på alle områder som angår barnet, også i skolen.

Deltakelse er en fordring for skolen også ut fra et demokratiperspektiv. Ivaretagelse og videreutvikling av et demokratisk samfunn forutsetter at barn og unge får kunnskap om og erfaringer med demokratisk praksis. I en tid med synkende valgdeltakelse og mindre tro på politiske systemer og politikere, framheves betydningen av demokratiopplæringen i skolen. Skolen løftes fram som en arena som kan bidra til å gi ungdom troen tilbake på demokratiske institusjoner og betydningen av aktiv samfunnsdeltakelse (Stray, 2009; Solhaug & Børhaug, 2012; Council of Europe, 2010). Samtidig er mulighetene og formene for demokratisk deltagelse i dramatisk endring i verden. Stray nevner blant annet ”øyeblikksorganisering” fra Obamas valgkamp i USA, som motsetning til tradisjonelt partimedlemskap (Stray, 2009, s. 224). Effektiv bruk av sosiale medier, blogger og internett for å mobilisere, eller få gjennomslag for synspunkter, er også svært vanlig. Barn og ungdom har flere muligheter til å få fram sin mening og gi sin stemme, men innenfor etablerte institusjoner som skolen kan forholdene være annerledes enn i privatsfæren (Malone & Hartung, 2010, ss. 27-31). Skolen er en institusjon som skal bidra til å ivareta etablerte normer og demokratiske verdier, samtidig som den skal forberede unge på framtidige og hittil ukjente former for deltagelse og innflytelse. Skolen kan slik sies å virke som påvirkningsagent sammen med blant annet familie, media og oppvekstmiljø (Børhaug, 2007, ss. 8, 40).

Oppfattelse av hva demokrati og deltagelse innebærer, varierer kulturelt og kontekstuellt, og endres over tid (Stray, 2009, s. 12). Barn og ungdom har lovfestet rett til medvirkning i skolen gjennom elevråd og formelle utvalg, som skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg. Elevene har også rett til å si sin mening om undervisning, undervisningsmetoder og læringsmiljøet på klassenivå. Dette er et stort framskritt og et tegn på økt anerkjennelse av barn og unge. Samtidig er det ofte sprik mellom intensjon og praksis. Kunnskap, tid og felles forpliktelse er sentrale forutsetninger for realisering av elevmedvirkning i skolen. Skolen er en arena som mange mener noe om og ønsker å påvirke, både når det gjelder innhold, arbeidsmåter og tidsbruk. Skolen møter stadige nye krav og måles i forhold til nasjonale og internasjonale standarder (Imsen, 2004). I en slik kontekst kan det være krevende å lytte til, og ta hensyn til barns stemmer og behov. Forskning om barns deltagelse og medvirkning har gitt verdifull kunnskap om barns oppfatning av sine deltakelsesrettigheter, både i og utenfor skolen.

Deltakelse er ikke bare en (politisk) rettighet, men også en sosial og kulturell aktivitet. Barns deltagelse og medvirkning i skolen handler om mer enn valg og representasjon. Deltakelse oppstår eller realiseres gjennom gjensidig avhengighet,

anerkjennelse og respekt for unges synspunkter og erfaringer (Backe-Hansen, 2011, s. 8). Deltakelse er slik en kamp for likhet *og* ulikhet. Likhet i betydningen av at barn skal anerkjennes som likeverdige samfunnsborgere, men også ulikhet i betydningen av at barn og unge kan ha andre behov for tilrettelegging enn voksne for å kunne delta aktivt.

I Norge, som i mange andre land, er det skoleplikt. Barn og unge *må* gå på skolen og etter beste evne fungere i klassen, på trinnet, i friminutt og ulike undervisningskontekster. Barn er ikke en heterogen gruppe med sammenfallende behov og interesser, elever kan ha vidt ulike oppfatninger om skolens undervisning og regelverk. Kunnskap om hvordan ulike barn opplever skolehverdagen og organiseringen av denne, er derfor svært verdifull som del av skoleutviklingen. Denne oppgaven vil derfor belyse ungdoms oppfattelse av deltakelse i formelle utvalg i skolen, med mål om å bidra med økt kunnskap om hvordan unge erfarer skolens demokratiske praksis og dens evne til å lytte til elevenes erfaringer.

1.1. Tema for prosjektet

Tema for masterprosjektet er elevmedvirkning i skolen. Interessen for feltet har jeg fått gjennom åtte års arbeid med utvikling og implementering av et program for inkludering og økt elevmedvirkning på over seksti skoler i Norge. Jeg har erfart at det i skolen eksisterer et mangfold av begrunnelser for medvirkning og ulike oppfattelser av skolens mål med elevdeltakelse og medvirkning. Det spenner fra de pedagogiske begrunnelsene som framhever økt læring og demokratiopplæring, til de mer rettighetsbaserte som fokuserer på elevers rett til innflytelse og påvirkning i skolehverdagen. Jeg opplever at lærere har svært ulike oppfatninger om hva elevmedvirkning kan innebære i praksis, og ikke minst om hva hensikten eller målet er med medvirkning i skolen. Er medvirkning å bli hørt, å delta, å påvirke eller å ha beslutningsmyndighet og reell makt over deler av skolens innhold?

En av grunnene til at jeg valgte elevers deltakelse i formelle utvalg som tema for oppgaven, skyldes en opplevelse på jobb i 2005. Jeg var invitert til å holde en presentasjon på et samarbeidsutvalgsmøte på en skole. Jeg stod i gangen utenfor møterommet og ventet på å bli kalt inn. Døren til møterommet stod åpen, og jeg overhørte diskusjoner om budsjett, prognoser for neste skoleår og planer for nyansettelser. Overraskelsen var stor da jeg kom inn og oppdaget at det var to elever blant møtedeltakerne. Samtalen jeg overhørte var ikke på noen måte tilrettelagt for barn, og involverte heller ikke barna på noe plan. Under min presentasjon forsøkte jeg å

henvende meg til elevene, men opplevde at de voksne deltakerne tok over samtalen og tilsynelatende ”glemte” at det var elever til stede. Er dette normalen for elevdeltakelse i formelle utvalg i skolen, tenkte jeg. Hvilken opplevelse sitter elever igjen med etter noe slikt? Hendelsen gjorde at jeg ble interessert i samhandlingen mellom voksne og barn i formelle utvalg, og i kvaliteten på medvirkningsprosesser i skolen. Møtet jeg beskriver fant sted i 2005. Det har skjedd flere endringer i skolen siden den gang, både med lovverk, læreplaner og tilgjengelige ressurser. Interessen for elevmedvirkning er også økende innenfor skolesystemet og i internasjonale forskningsmiljø.

1.2. Målsetting og problemstilling

Jeg avgrensner feltet elevmedvirkning til formelle fora der voksne og barn sammen diskuterer og tar avgjørelser som angår barn i skolen. Jeg vil undersøke hvordan elever opplever sin rolle i slike utvalg, hvilken opplæring og informasjon elevene får, og hvilken grad av innflytelse elevrepresentantene selv vurderer å ha. Hovedproblemstilling kan formuleres slik:

Hvordan opplever elevrepresentanter sin rolle i utvalg og styrer i skolen?

Hva mener elevene er hensikten med deltakelsen, og opplever elevene at de blir hørt og får gjennomslag i utvalgene?

Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene vurderer betydningen av å være representert i utvalg og styrer, og hvilken innflytelse elevene selv opplever at de har. En sentral del vil også være å undersøke skolen som demokratisk arena. Medvirkning i skolen favner vidt og handler både om kollektiv og individuell deltakelse, om deltakelse gjennom dialog, relasjoner og mer formell representasjon. Jeg er interessert i formell deltakelse i fora der det tas beslutninger, og der unges deltakelse får konsekvenser (Backe-Hansen, 2011, s. 8). I skolen er det i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg.

”School councils are a key practical and symbolic indicator of respect for children’s rights. There are other useful methods for pupils to contribute to school policy...Yet only councils provide a formal, democratic, transparent, accountable, whole-school policy forum” (Tisdall, 2010, s. 321)

Solhaug & Børhaug omtaler samarbeidsutvalg som en voksenarena der barn og unge vanskelig kan hevde seg og fremme sine meninger, og viser til at det på skoler kan være vanskelig å få ungdom til å møte i slike utvalg (2012, s. 116).

Jeg mener det er kritikkverdig dersom skoler lar unge delta i utvalg fordi de er forpliktet til det gjennom opplæringsloven, uten å tilrettelegge for deltakelsen eller reflektere over mål og mening med representasjonen - eller hvordan voksne bør forholde seg for å sikre reell deltakelse. Hvis så er tilfelle, understreker det viktigheten av ytterligere kritisk oppmerksomhet og forskning på denne formen for deltakelse.

1.3. Avgrensning av tema og oversikt over oppgaven

Oppgavens sentreringspunkt er den formelle, kollektive deltakelsen i skolen. Jeg er mest opptatt av elevenes *begrunnelser* for deltakelse og representasjon i utvalg, og deres opplevelse av innflytelse. Jeg ser også på saksgang, opplæring og prosedyrer, men det er underordnet spørsmålet om *hvorfor* elever skal medvirke og deres opplevelse av deltakelsen. Jeg ser ikke på individuell og uformell deltakelse i klasserommet, men berører likevel forhold i klassen fordi det er her valg og saksforberedelser til utvalgene foregår. Representantene i elevråd, elevrådsstyre, skolemiljø- og samarbeidsutvalg er avhengig av prosessene i klasserommet for å utøve tillitsvervet. Læreplaner og spenninger i disse omtales kort, en grundig læreplananalyse er ikke mulig innenfor rammene av mitt prosjekt¹.

I dette kapittelet beskriver jeg problemstillingen for oppgaven, og i kapittel 2 plasserer jeg oppgaven i relasjon til aktuell forskning og teori på feltet. Kapittel 3 starter med en kort historisk gjennomgang av hvordan synet på barn har endret seg over tid. Så følger en gjennomgang av lov- og planverk. Jeg har valgt å gjengi en teoretisk oversikt over begrunnelser for medvirkning *før* beskrivelsen av deltakelse i gjeldende lovverk og læreplaner. Jeg mener teorigrunlaget gjør presentasjonen av læreplanverket mer spennende, ettersom leseren gis mulighet til å vurdere lov- og planverk i lys av de ulike begrunnelsene for deltakelse. Kapittel 4 inneholder teoretiske perspektiver på demokratisk deltakelse og medvirkning, samt en presentasjon av tre modeller eller teoretiske rammeverk som benyttes i analysen av funn. Kapittel 5 inneholder metoddelen av oppgaven, og i kapittel 6 presenteres funn og refleksjoner knyttet til intervjuundersøkelsen. I kapittel 7 settes hovedfunnene inn i en teoretisk kontekst og analyse, og oppsummering og avslutning følger i kapittel 8.

¹ En analyse er gjort av Trond Solhaug i hans doktorgradsavhandling fra 2003, "Utdanning til demokratisk medborgerskap".

1.4 Begrepsdefinisjoner

Før jeg beskriver forskning på feltet, er det nødvendig med avklaringer og definisjoner av noen sentrale begreper, siden disse påvirker videre forståelse av tema og hvilke avgrensninger jeg har gjort når det gjelder søk.

Deltakelse og medvirkning

Begrepe medvirkning og deltakelse brukes ofte synonymt i faglitteratur og forskning, og tilsvarer på sett og vis det engelske ordet *participation*. Begge ordene er knyttet til en prosess der man *tar del* i samarbeid eller dialog med andre. Helene Thornblad viser at ordet deltakelse i pedagogisk forskning brukes om en rekke aktiviteter og formål som demokratiopplæring, skolebarn som medborgere, elevaktive arbeidsmåter og barneperspektiver i skolehverdagen (2010, s. 5). Jeg velger å bruke FNs barnekomité sin definisjon av deltakelse, slik den kommer til uttrykk i *Generelle kommentarer nr.12*². Barnekonvensjonens deltakelsesartikler kalles ofte ”demokratiartiklene” og de utgjør ett av de fire generelle prinsippene i konvensjonen, sammen med ikke-diskriminering, retten til liv og utvikling, og prinsippet om barnets beste. Barnekomiteen tydeliggjør begrepet deltakelse slik:

”... *beskriver prosesser som omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatene av en prosess*” (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 5).

Komiteen understreker også at deltakelse ikke skal være noe forbigående, men ”*utgangspunktet for en aktiv utveksling av synspunkter mellom barn og voksne om utviklingen av politiske linjer, programmer og tiltak i alle sammenhenger som er relevante for barns liv*” (Ibid, s. 7). Deltakelsesrettighetene innbefatter slik både innflytelse, medvirkning og retten til inkludering på en rekke ulike arenaer i samfunnet, uten at det dermed gir barn politiske rettigheter eller selvbestemmelse (Kjørholt, 2010, s. 15).

Også i skolens planer brukes begrepene medvirkning og deltakelse sammen. I *Prinsipper for opplæringen* står det at medvirkning ”innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring”. Det står også at ”... elevene får erfaring med

² I 2006 holdt FN en diskusjonsdag om artikkel 12, der barn, organisasjoner og andre gav anbefalinger til hvordan artikkelen kan forstås og anvendes. Innspillene bearbejdes og publiseres som *Generelle kommentarer Nr. 12* i 2009 (Sandberg, 2012).

ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser...” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4)

Makt

Når jeg tar for meg deltakelse og representasjon i formelle utvalg, er spørsmålet om makt og innflytelse sentralt. Dette belyses både i teori- og drøftingskapitlet, og jeg legger til grunn definisjonen av makt som brukes i utredningen ”Ungdom, makt og medvirkning”:

”Makt handler på den ene siden om mulighet til reell påvirkning på viktige samfunnsområder gjennom formaliserte organer og organisasjoner. Samtidig handler makt også om den enkeltes mulighet til å bli hørt og ha innflytelse over områder som har stor betydning for eget liv” (NOU 2011:20, 2011).

Makt sees med andre ord på som reell påvirkning, samt det å bli hørt, medvirke og ha innflytelse (Backe-Hansen, 2011, s. 4).

2.0. Tema sett i lys av annen forskning

Elevrepresentasjon i formelle utvalg i skolen kan knyttes både til elevs rett til deltakelse og til demokrati i skolen. Det finnes svært mye forskning og teoriutvikling på begge områder; deltakelse sett i lys av FNs konvensjon om barnets rettigheter og deltakelse som del av en demokratisk praksis og demokratiopplæring. Begrepet deltakelse brukes også om en rekke fenomen i skolen: demokratiopplæring, medborgerskap, elevsentrerte arbeidsformer, vurdering og som metode for økt læring. Jeg har sentrert søket til medvirkning (participation), deltakelse, skoledemokrati og elevråd. Jeg ser ikke på grunnskolens laveste trinn, ettersom disse elevene ikke er representert i formelle utvalg. Jeg sentrerer utvalget til skandinavisk og engelsk forskning, fordi jeg oppfatter skolesystemene som sammenlignbare med norske forhold. I kapittel 3 presenterer jeg sentrale teorier knyttet til barns deltakelse og demokratiopplæring, her støtter jeg meg i større grad til engelskspråklig litteratur.

Jeg har funnet lite eller ingen forskning som omhandler formelle utvalg som samarbeids- og skolemiljøutvalg i Norge. Dette kan handle om at forpliktelsen til å ha skolemiljøutvalg først kom i 2005/2006 og at veileder til skolemiljøutvalg ble publisert i desember 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det betyr at dette er et relativt nytt område for elevmedvirkning i skolen, og at ytterligere forskning og større undersøkelser

er ønskelig og nødvendig. Mye av den norske skoleforskningen jeg har funnet sentrerer seg om elevdeltakelse i klasserommet eller analyser av *elevrådet* som demokratisk organ i skolesamfunnet (Holte, 2009; Valen, 2010; Harviken, 2007; Børhaug, 2007; Solhaug, 2003; Michelsen, 2006). Dette gjelder også mye av den engelskspråklige litteraturen (Whitty & Wisby, 2007; Thornberg, 2010; Thornberg & Elvstrand, 2012), med unntak av en britisk artikkel som undersøker holdninger til barns deltakelse blant *voksne* som er involvert i styrer og utvalg sammen med barn i skolen (Wyness, 2009).

Tema for min oppgave er som nevnt skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg, men elevrådet og klasserommet som arenaer for medvirkning er sentrale i forbindelse med valg av representanter, samt i saksgangen før og etter møter i utvalgene. Informantene vurderer sin deltakelse på flere av skolens områder og ser medvirkning som en helhet, ikke som strengt avgrensede områder. Forskning og teori om både demokratiopplæring og medvirkning i elevråd og klasserom, blir slik relevant for å belyse funn i min oppgave.

Etter at FNs konvensjon om barnets rettigheter blir vedtatt i 1989 oppstår en ny diskurs om barns deltakerrettigheter, og en fornyet interesse for barns samfunnsrolle i internasjonal forskning og politisk påvirkningsarbeid (Alaimo & Klug, 2002, ss. 6, 74). I internasjonal forskning og innenfor rettighetsorganisasjoner³ utvikles modeller og rammeverk for analyse og vurdering av medvirkningsprosesser, samt etiske og faglige standarder for barns medvirkning (Save the Children, 2004; Hart, 1992; Lansdown, 2001). Forskningen og kunnskapsutviklingen belyser barns rolle som borgere i lys av barnekonvensjonen og menneskerettighetserklæringen. I tillegg til analysemodeller for vurdering av ulike former for deltakelse, er det utviklet et rikholdig utvalg av praktiske metoder og aktiviteter for å involvere barn og unge i ulike aspekter av samfunnslivet.

Deltakelse er selvsagt nært knyttet til demokrati og demokratiopplæring. I internasjonal forskning brukes ofte det britiske begrepet *citizenship*, som tilsvarer de norske begrepene statsborgerskap og medborgerskap. Statsborgerskap er begrenset til individets (juridiske) rettigheter, mens medborgerskap innehar en rolleforståelse med en verdi- og handlingsdimensjon (Berge & Stray, 2012, s. 20). Europarådet er en av mange europeiske organisasjoner som er opptatt av demokratiopplæring i skolen.

³ Save the Children og Unicef er sentrale, blant annet har Unicef et eget forskningssenter som fokuserer på barn og barns rettigheter – Innocenti i Italia.

En av grunnene er synkende valg- og politisk deltakelse blant unge i Europa. Hovedmålet er at opplæringen skal bidra til økt oppslutning om demokratiske institusjoner og strukturer i Europa, men demokratiopplæring i skolen hevdes også å ha positiv effekt på læring, trivsel og kreativitet blant elever i skolen (Stray, 2009). Europarådet er ansvarlig for både økt forskning på området og for publisering av metodiske ressurser til skoler (Bäckmann & Trafford, 2007). I anbefalinger til medlemsstatene i 2002 og 2010 oppfordres statene til å fremme demokrati- og menneskerettighetsundervisning i formell og uformell opplæring, der barns medvirkning løftes fram som en rettighet som skal realiseres på alle barnets livsområder. En opplæring som ifølge Europarådet ikke bare skal fremme kunnskap, men også myndiggjøring og ”readiness to take action in society in the defence and promotion of human rights, democracy and the rule of law” (Council of Europe, 2010; Council of Europe, 2002).

Myndiggjøring er den norske oversettelsen av det engelske ordet *empowerment*. Begrepet vektlegger makt og overføring av makt, og har sitt ideologiske utspring i borgerrettighetsbevegelsen i USA. I skolen handler det om å ta beslutninger *sammen* med barn, heller enn å ta beslutninger *for* barn (Holte, 2009, s. 20). Thomas Nordahl vektlegger at myndiggjøring innebærer en tro på elevenes potensial og deres mulighet for medvirkning. Han framholder at dialog, kontroll og innflytelse er kjennetegn ved myndiggjøring, noe som forutsetter en maktbalanse mellom deltakerne (Nordahl, 2001).

2.1. Maktutredningen 2011 og Demokratisk beredskap

Diskusjonen om hvilken rolle opplæring i demokrati og politisk deltakelse skal ha i skolen, har pågått lenge også i Norge. Den drøftes blant annet i maktutredningen ”Ungdom, makt og medvirkning” og i den internasjonale Demokratiundersøkelsen (ICCS) fra 2009. Maktutredningen er et forsøk på å kartlegge og vise hvilke muligheter ungdom har til makt og medvirkning i det norske samfunnet i dag, både når det gjelder innflytelse og medvirkning i forhold til politikk, samfunnsliv og makt i eget liv (NOU 2011:20). Et av funnene er at færre ungdommer er aktive i politisk påvirkningsarbeid, men de som deltar er mer aktiv enn tidligere. Det omtales som en forsterkning av sosiale skillelinjer, der ”*et mindretall særlig ressurssterk ungdom får uforholdsmessig mye makt og tilgang på ytterligere nettverks- og kunnskapsressurser gjennom sin organisasjonsaktivitet*” (Ibid, s. 10). Meldingen understreker skolens avgjørende rolle som årsak til norske ungdommers eksisterende høye demokratiske kompetanse, samt

skolens betydning for å unngå deltakelse som et eliteprosjekt i fremtiden. I et grunnlagsnotat til maktutredningen finner Frøyland at ungdommer har stor tiltro til elevrådet, og at de er fornøyd med måten skolen legger til rette for elevrådsarbeid. Deres individuelle mulighet for innflytelse i undervisningen er derimot mye dårligere (Frøyland, 2011, s. 29). I meldingen uttrykkes det bekymring over fjerningen av elevrådsfaget, og det foreslås et nytt demokratifag i skolen for å sikre elevers demokratiske kompetanse. Det konstateres at elevrådene er viktig for ungdom, men at de mange steder ikke fungerer etter intensjonene. Økt kompetanse hos lærere og forskriftsfesting av tid til klasse/grupperåd er noen av forslagene fra utvalget (NOU 2011:20, s. 12).

Demokratiundersøkelsen (ICCS) er en stor internasjonal undersøkelse om ungdommers demokratiske beredskap, altså en kartlegging av deres kunnskaper om og holdninger til demokrati. Norge har deltatt i undersøkelsen både i 1999 og i 2009. Ifølge den europeiske demokratiundersøkelsen i 2009 har norske elever god kunnskap om demokratiske prosesser og de verdsetter demokratiske verdier (Fjelstad, Lauglo, & Mikkelsen, 2009). Den siste undersøkelsen viser at norske elever scorer høyest for demokratisk deltakelse i Norden, og at hovedvekten av elevene opplever at de kan ytre seg fritt i klasserommet. Når det gjelder opplevelsen av et åpent klasseromsklima er det relativt stor forskjell mellom klasser. Bare en liten andel av elevene opplever å ha innflytelse på hva det undervises i, timeplanene og læremidlene som brukes. Muligheten for deltakelse er slik læreravhengig. Elevenes innflytelse synker med alderen, det vil si at den oppleves lavere i niende enn i åttende. 86 % av elevene er svært enige eller enige i at skoler bør ha elevråd, og en av fire elever har vært kandidater til klasse – og/eller elevråd det siste året (Ibid, s. 36). Elevrådet vurderes i stor grad mer positivt enn for eksempel graden av innflytelse elevene har på undervisningen.

2.2. Elevundersøkelsen

Bruk av vurderingsverktøyet *Elevundersøkelsen* fra Utdanningsdirektoratet har bidratt til økt fokus på medvirkning, ettersom ungdoms- og videregående skoler nå vurderes på området. Undersøkelsen er obligatorisk for syvende, tiende og første trinn i videregående skole og den er en del av et helhetlig nasjonalt vurderingssystem (Backe-Hansen, 2010, s. 175). Elevene får blant annet spørsmål om hvordan de vurderer elevdemokratiet, om de får gi innspill til metoder i undervisningen og i hvilken grad

skolen hører på elevenes forslag. Ifølge Utdanningsdirektoratets analyse av *Elevundersøkelsen* er mange elever fornøyd med sin grad av innflytelse, men totalt sett scorer svært mange skoler dårlig på spørsmålene om elevmedvirkning, spesielt videregående skoler (Topland & Skaalvik, 2010). På spørsmål om medvirkning i fag ligger hovedvekten av svarene på *ikke i noen fag* eller *i noen få fag*. Særlig er det på spørsmålet i hvor mange fag eleven får være med å lage arbeidsplaner, som trekker ned. Undersøkelsen kritiseres riktignok både for å spørre om et begrenset felt av området medvirkning, og for at spørsmålene ikke får fram den reelle virkeligheten. Kvaliteten på gjennomføringen og oppfølgingen med elevene i etterkant kritiseres også, men av plasshensyn går jeg ikke nærmere inn på det her⁴. Resultatene av undersøkelsen viser at elevene opplever liten grad av medvirkning i undervisningen, og at misnøyen øker med alderen. Elevene er i stor grad fornøyd med elevrådets arbeid, men også her synker tilfredsheten noe med alder (Backe-Hansen, 2010, s. 177). Ingen av variablene kjønn, bosetting, kommunestørrelse eller lærertetthet har ifølge Utdanningsdirektoratet innvirkning på opplevelsen av medvirkning. Utdanningsdirektoratet anbefaler at undersøkelsen gjennomgås på den enkelte skole sammen med en elevgruppe, ledelse og foreldrerepresentanter, både for å se om elevene kjenner seg igjen i resultatene og for å utvikle tiltak for forbedringer (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.3. Forskning

Inntrykket av at realiseringen av retten til medvirkning i stor grad avhenger av den enkelte lærer og skoleledelsen, bekreftes av ulik forskning på medvirkning og relaterte tema som demokrati og demokratiopplæring i skolen (Børhaug, 2007; Kjørholt, 2010; Engelstad; Ødegård, 2003; Stray & Berge, 2012). I en avhandling om politisk oppdragelse i skolen konkluderer Kjetil Børhaug med at barn i elevråd opplever klare grenser for hvilke tema de kan ta opp, og at det er skoleledelsen som avgjør elevenes rett til bestemmelse. Elever har slik ikke reelt demokratiske eller deliberative rettigheter⁵, ettersom skoleledelsens forgodtbefinnende avgjør grensene (Børhaug, 2007). Om sin representasjon i utvalg og styrer sier elevene at det er vanskelig å hevde seg i slike kontekster, noe også lærerne i undersøkelsen er enig i (Ibid, s. 100).

⁴ Se Backe-Hansen i Kjørholt, 2010.

⁵ Med deliberativt demokrati mener Børhaug muligheten til å kreve drøftinger av saker elevene mener er viktige, og rett til at elevrådets syn skal vektlegges (2001, s. 100)

Funnene om marginale deltakelsesrettigheter støttes i masteroppgaven til Jorun M. Holte. Hun hevder at skolen mangler tydelige mål, definerte arenaer og forutsigbare prosedyrer for medvirkning. Elevene hun intervjuer opplever riktignok stor grad av innflytelse og opplevelse av å bli hørt, men det er svært læreravhengig (Holte, 2009).

Trond Solhaugs doktorgradsavhandling ser på utdanning til medborgerskap i den videregående skolen. Her undersøker han hvordan skolen bidrar til å utvikle elevenes forutsetninger for å delta i et demokratisk, politisk system som framtidige medborgere. Han gjør en omfattende undersøkelse av ulike aspekter av medborgerkompetanse og betydningen kompetansen har for politisk deltakelse. Han sammenligner ulike studieretninger og kategorier som kjønn, foreldres utdanningsnivå m.m. Også han understreker at læreren og skolens ledelse er avgjørende for elevenes opplevelse av demokrati og medvirkning. Et interessant funn i studien er at elevene opplevde en samarbeidsgruppe bestående av voksne og elever som mer demokratisk effektiv enn ”Aktiv elevmedvirkningstime” der elevgruppen diskuterer (Solhaug, 2003, s. 414). Elevene vurderer elevråd som viktig. Undersøkelsen viser også at elevenes subjektive oppfattelse av egen deltakelseskompetanse spiller større rolle for motivasjon og aktiv deltakelse enn kunnskap om demokrati - dersom politisk handling er målet. Det betyr ikke at kunnskap ikke er viktig, men at elevenes *tiltro* til sin mulighet til å påvirke er viktigere (Ibid, s. 412). Solhaug & Børhaug utga i 2012 boken ”Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen”, basert på materialet fra doktorgradsavhandlingene. Boken omhandler demokratiopplæring i skolen og er en av hovedkildene i min drøfting.

Guri Mette Vestby ser medvirkning som en del av en demokratisering av samfunnet, med økt brukermedvirkning og der såkalte svake grupper innlemmes i beslutninger på ulike nivå. Hun hevder at skolen i liten grad er involvert i denne utviklingen, og at medvirkning innenfor skolesystemet utvikles og utføres uten samhandling med ressurssterke aktører på feltet (Engelstad & Ødegård, 2003, s. 67). Vestby ser slik en todeling av områder for barns medvirkning, en for skolesystemet og en for samfunnet (Ibid, s. 68).

Et sentralt bidrag til drøftingen om demokrati og deltakelse i skolen er Janicke Heldal Strays avhandling om demokratisk medborgerskap i skolen. Her drøfter hun internasjonale forståelser av medborgerskapsbegrepet opp mot skolens demokratiske samfunnsoppdrag, slik det framstår i kunnskapspolitiske dokumenter som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. Stray konkluderer blant annet med at læreplanverket er tilpasset den resultatorienterte retorikken, og at skolen som arena for demokratisk

medborgerskap er svekket. Hun framholder også at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å iverksette demokratisk orientert undervisning (Stray, 2009, ss. 7, 224).

Michael Wyness ser på voksenrollen i relasjon til barns deltakelse i formelle fora; hvordan voksne praktiserer rollen som tilrettelegger og støttespiller i medvirkningsprosesser med barn og unge (2009). Voksne i skolen opplever en spenning mellom tid til arbeidet med elevråd og undervisningskrav, og de anser mange av sakene i elevrådet som irrelevante. Wyness hevder at skolens strukturer, hierarki og samfunnsoppdrag tilkjennegir et syn på barn som fremtidige borgere og ikke en anerkjennelse av barn i et ”her og nå”-perspektiv. Voksne opplevde det som utfordrende å gi barn reell medvirkning og innflytelse innenfor et system som på mange vis marginaliserer barn og deres mulighet til påvirkning. De endte ofte opp med å styre barnas forslag i overensstemmelse med de dominerende agendaene til voksne (Wyness, 2009, s. 403). Et interessant punkt ved undersøkelsen er voksnes mening om at det er ”barnslige” saker som mat, toalettforhold og uteleker som tas opp, og at elevene heller burde være opptatt av undervisning, læreplaner og andre forhold som berører skolens kjernevirksomhet. Dette er påfallende fordi det i norsk og annen forskning framstår som om disse sakene er vanskelig for elevene å få ”tilgang” til. Det er også mulig at dette er et voksent blikk på hva som er viktig og ikke, og at det ikke oppleves slik for elevene. Robert Thornberg finner som Wyness, at noen lærere fremmer egne agendaer på klassemøter med yngre barn. Dialogen på møtet framstilles som manipulering for å få barna til å si seg enige i skolens reglement, framfor å lytte til barnas opplevelse av skolehverdagen og deres ønsker (2010, s. 930).

I en studie fra 2007 ser forskere på elevråd i England, og her understrekes elevrådenes betydning for deltakelse, demokrati og trivsel blant elever:

“Whichever benefit of pupil voice is being considered, school councils are a particularly tangible and visible manifestation of its presence. They can be important in offering a formal, democratic, transparent and accountable whole-school forum for pupil participation – one which links to the broader governance framework of a school”

(Whitty & Wisby, 2007, s. 5).

Rapporten er imidlertid mer en anbefaling enn en studie med forskningsresultater, ettersom elevråd fortsatt ikke er obligatorisk for skoler i England. Funn er at organiseringen av elevråd varierer fra skole til skole, og at det er viktig med uttalte mål og hensikter med deltakelsen for at den skal være effektiv og reell (Ibid, s. 6). Elevene

er hovedsakelig involvert i antimobbe-tiltak og i resirkuleringsordninger, og kun 7 % hadde tatt opp spørsmål knyttet til undervisning. Kun 35 % av lærerne mente at elever bør være representert i formelle utvalg. Det ville vært interessant å undersøke hva norske lærere mener om dette.

Denne oversikten viser at medvirkningsfeltet i skolen er komplekst, spesielt siden ulike begrunnelser for medvirkning eksisterer innenfor skolens kontekst og rammeverk. Jeg håper at min undersøkelse kan bidra med en framstilling av *elevenes opplevelse* av deltakelse på en arena der det foreløpig finnes lite kunnskap. Det er et viktig poeng for meg å anerkjenne elevenes oppfattelse av sin rolle, og ikke nødvendigvis vurdere rollen ensidig opp mot et teoretisk ideal eller samfunnsmessig syn på hva deltakelse eller demokratisk praksis *bør* være. I dag framheves i større grad et syn på barn som subjekter; aktive deltakere som i relasjoner forhandler, skaper og konstruerer eget handlingsrom – i motsetning til deltakere som passivt formes av negativ eller positiv innflytelse (Malone & Hartung, 2010, s. 31).

Elevmedvirkning i skolen handler dypest sett om vårt syn på barn, og barns muligheter til å bli hørt og tatt på alvor. Elevens rolle i skolen kan avspeile gjeldende diskurser om barn, og samtidig kontrastere dem ved at skolen har andre tradisjoner eller praksis enn arenaer utenfor skolen. I det neste kapittelet gir jeg en kort beskrivelse av noen av endringene av barnets rolle i samfunnet, og hvordan medvirkning omtales i skolens lovverk og læreplaner. Her ser jeg hovedsakelig på etableringen av styrer og utvalg med elevrepresentasjon.

"Ge barnen kärlek, mera kärlek och ännu mera kärlek, så kommer folkvettet av sig själv".

Astrid Lindgren

3.0. Medvirkning og synet på barn

I boka "Om barnet" tar Harald Thuen for seg diskurser om barndommen fra 1700-tallet frem til i dag (Thuen, 2008). Han beskriver skiftninger i synet på barn, opplæring og omsorg i forhold til størrelser som blant annet underdanighet, beskyttelse, selvstendighet og medvirkning.

3.1. Historisk gjennomgang

To tidsperioder er framtreddende når det gjelder barn og deres rolle i samfunnet, spesielt med fokus på barns rettigheter og framveksten av et syn på barn som deltakere i samfunnsinstitusjoner (Thuen, 2008). Den første perioden er rundt århundreskiftet, med barns behov for beskyttelse og vernerettigheter som sentreringspunkt. Den andre er fra rundt 1975, der barns selvstendighetsrettigheter er i fokus og fører til store endringer for hvordan vi betrakter barn (Ibid, s. 227).

3.1.1. Barns vernerettigheter

Den første perioden kjennetegnes blant annet av kvinners kamp for stemmerett. I 1900 gir Ellen Key ut "Barnets århundrade", en bok om barneoppdragelse som får enorm innflytelse. Her understrekes barnets rett til vern fra vold, arbeid og dets behov for personlig frihet (Thuen, 2008, s. 110). Like etter første verdenskrig aktualiseres barns beskyttelsesbehov. Europeiske barn har som følge av krigen og blokadene opplevd sult, flukt, fysiske og psykiske skader. Redd Barnas grunnlegger, Eglantyne Jebb, forfatter det som blir utkastet til den første erklæringen om barns rettigheter. Her understreker hun at barn som gruppe har behov for egne rettigheter fordi de uskyldig rammes av voksnes handlinger og feilgrep (Mulley, 2009). Erklæringen om barns rettigheter vedtas i Folkeforbundet i 1924, med hovedfokus på beskyttelse av barn.

3.1.2. Barns selvstendighetsrettigheter

I perioden fra ca. 1975 til i dag vokser som nevnt ideer om barns selvstendighetsrettigheter fram (Thuen, 2008, s. 227). Elev- og skoledemokrati blir en sentral oppgave for skolen, ut fra en tanke om at demokratiopplæring ikke bare er kunnskap om demokrati, men også erfaring med demokratisk praksis. Berger Hareide beskriver tre hovedbølger knyttet til interessen for skoledemokratiet: to perioder like etter de to verdenskrigene, og en siste som starter på 1960-tallet (Hareide, 1971, s. 11).

I Norge opprettes det første elevrådet i 1924, på Hartvig Nissens skole i Oslo (Ibid, s. 215). Elevrådets formål var snarere å bidra til å realisere skolens mål og disiplinære tiltak, enn til å lytte til elevenes behov. Praktiske gjøremål var også sentrale oppgaver for elevrådet, og Hareide mener prosjektet handler mer om folkeskikk enn deltakelse. Elevråd blir innført i ungdomsskolen i 1964, og skolen blir sett på som en viktig arena både for å fremme demokrati og utjevne ulikheter i samfunnet (Solhaug, 2003, s. 121). Elevråd og formelle utvalg i skolen er organisert etter bildet av det representative demokratiet, der elever velges for å fremme elevenes saker overfor ledelse og styre på skolen.

3.1.3. Barnekonvensjonen

I 1989 vedtas FNs konvensjon om barnets rettigheter, over 40 år etter de universelle menneskerettighetene ble vedtatt. Barnekonvensjonen blir til i en samfunnsmessig kontekst som i større grad ser barn som selvstendige rettssubjekt, med behov for deltakelse og organisasjonsfrihet *i tillegg til* beskyttelse mot overgrep (Sandberg, 2012; Thuen, 2008, s. 227). Barnekonvensjonen gir individuelle, formelle, universelle og juridiske rettigheter til barn, og konvensjonen manifesterer slik et visst syn på barn og barns status i samfunnet. Barn er en samfunnsgruppe med iboende rettigheter og verdighet. De er likeverdige med voksne, men har spesielt behov for beskyttelse (Backe-Hansen, 2010, s. 12). Denne spenningen mellom barns stilling som likeverdige subjekt og deres behov for beskyttelse, er en gjennomgående diskusjon når det gjelder deltakelse - spesielt i forhold vurderinger knyttet til alder og modenhet. Thuen omtaler dette som forholdet mellom *vernebehov* og *selvstendighetsbehov*, og han betegner diskursen fra 70-80-tallet til i dag med tittelen *det medvirkende barnet* (Thuen, 2008, s. 230). Tittelen henspiller til at barn har fått innvilget rett til juridisk medbestemmelse, men også en mulighet til å delta både individuelt og kollektivt i kontekster som familie, skole og samfunnsliv (Ibid, s. 216).

Barnekonvensjonen framholder deltakelse som rettigheter, og gjør myndighetene og forvaltningen ansvarlige for realiseringen av rettighetene. Men endringene i synet på barn drives ikke bare fram av juridiske og rettighetsbaserte diskurser. Ruth Sinclair setter opp tre sterke drivkrefter som har fremmet og påvirket ulike former for deltakelse. I tillegg til rettighetsdiskursen nevner hun *forbrukerbevegelsen*, med krav om økt brukermedvirkning i forhold til kommersielle aktører og statlige tjenester (Sinclair, 2004). Brukerperspektivet er for eksempel framtreddende innen helse- og rusomsorg. Den tredje forandringen og drivkraften knyttes til endring i vår oppfattelse av barnet

som sosial aktør, med bakgrunn i fag som sosiologi, psykologi og pedagogikk. Thuen nevner et syn på barn som *kompetent*, med forutsetninger for å delta aktivt i menneskelige relasjoner og aktiviteter fra livets start (2008, p. 224). Det blir slik den voksnes rolle å tilpasse kontekster og språk slik at barnet kan delta, og bli forstått. Det innebærer et syn på barn som aktive, sosiale vesen, som er i stand til å konstruere og skape sosiale relasjoner; ikke som en passiv tilpasning eller som objekter for sosialisering (Sinclair, 2004, s. 108).

Sinclair skisserer i samme artikkel ulike begrunnelser for medvirkning (Ibid, s. 107). Som nevnt brukes begrepene deltakelse og medvirkning om en rekke aktiviteter og prosesser. En bevisstgjøring om ulike begrunnelser er nyttig før vi ser på hva skolens lovverk og læreplaner sier om barns formelle deltakelse skolen.

3.2. Begrunnelser for barns medvirkning

Begrunnelser for barns deltakelse er ofte gruppert i rettslige, politiske og sosiale årsaker. Sinclair presenterer følgende begrunnelser for deltakelse, basert på forskning og metodeutvikling på feltet de siste tiår:

- For å realisere og ivareta barns rettigheter som likeverdige samfunnsborgere.
- For å innfri lovmessige forpliktelser. Barnekonvensjonen er inkorporert i lovverk og skal slik gjelde på alle arenaer barn er.
- For å forbedre tjenester. Konsultasjoner og høringer med barn kan bidra til bedre tjenester i for eksempel skole og barnevern, og gir barn en viss grad av valgfrihet.
- For å ta bedre avgjørelser. Deltakelse og involvering fører til mer presise og funderte avgjørelser og kan bidra til økt sannsynlighet for implementering.
- For å forbedre demokratiske prosesser. Representativt demokrati kan forsterkes ved at barn får mulighet til å bli aktive deltakere i samfunnet.
- For å fremme beskyttelse av barn. Deltakelse og å lytte til barn bidrar til økt beskyttelse av barn og større mulighet til å avdekke overgrep.
- For å utvikle barns ferdigheter. Deltakelse utvikler barns ferdigheter til debatt, kommunikasjon, forhandling og beslutningstaking.
- For myndiggjøring (empowerment) og økt selvtillit. Deltakelsesprosesser av god kvalitet kan bidra til økt selvfølelse og opplevelse av mestring.

(Sinclair, 2004, s. 108, min oversettelse)

På listen finnes argumenter eller motivasjon for deltakelse knyttet til moralske og juridiske rettigheter, konsument- og brukermedvirkning, demokratisk deltakelse og for å øke barnets trivsel og (selv)utvikling (Tisdall, 2010, s. 322). De ulike målsetningene, eller hensiktene med medvirkning og deltakelse, er et godt utgangspunkt når vi ser på hva skolens lovverk og læreplaner sier om elevers deltakelse i formelle utvalg. Disse vil også brukes i den teoretiske drøftingen i kapittel 7.

3.3. Lovverk og retningslinjer for medvirkning i skolen

Elevmedvirkning begrunnes som viktig blant annet som del av demokratiopplæringen, for utvikling av samfunnsengasjement og evnen til å ta bevisste verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom lov- og planverk sikres elever rett til både formell og uformell medvirkning, og representasjon i skolens råd og utvalg.

Elevers rett til medvirkning og deltakelse er omtalt i Opplæringsloven, Prinsipper for opplæringen og i skolens læreplaner. Retten begrunnes med henvisning til artikkel 12 i FNs konvensjon om barnets rettigheter og barneloven § 31 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ifølge Opplæringsloven skal elever ha medvirkning i skolen, og de skal sikres plass i ulike styrer og utvalg ved skolen. Krav om skolemiljøutvalg i skolen trådte i kraft i 2005, som del av Opplæringsloven (Lovdata, 1999). I skolemiljøutvalget har elevene møte- og uttalerett og deres rolle er å overvåke arbeidet med skolens fysiske og sosiale miljø (Backe-Hansen, 2010). Denne retten kan sees som et uttrykk for at voksne anerkjenner barn og betydningen av deres medvirkning i skolesamfunnet.

3.3.1. Opplæringsloven

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen trådte i kraft i 1998, og var gjeldende fra skoleåret 1999/2000. Loven omhandler rettigheter og plikter knyttet til undervisning i grunnskolen. Det har kommet flere tillegg og forskrifter til loven, senest i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 1998). I Opplæringsloven formuleres formålet med utdanningen slik:

Formålsparagrafen

"Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong"

“Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven § 1-1)

Opplæringslovens kapittel 9a kom i 2003 og omhandler elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø. Kapittel 11 beskriver organ for brukermedvirkning i skolen, og slår fast at skoler er forpliktet til å involvere foreldre og elever i alle forhold ved skolen, gjennom representasjon i samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Samarbeidsutvalget har rett til å uttale seg om alle forhold i skolen, skolemiljøutvalget kun om saker som angår skolemiljøet slik det er beskrevet i Opplæringslovens kapittel 9a.

”Ved kvar grunnskole skal det vere eit skolemiljøutval. I skolemiljøutvalet skal elevane, foreldrerådet, dei tilsette, skoleleiinga og kommunen vere representerte. Skolemiljøutvalet skal vere sett saman slik at representantane for elevane og foreldra til saman er i fleirtal... Skolemiljøutvalet skal medverke til at skolen, dei tilsette, elevane og foreldra tek aktivt del i arbeidet for å skape eit godt skolemiljø. Skolemiljøutvalet har rett til å uttale seg i alle saker som gjeld skolemiljøet, jf. kapittel 9a.” (Lovdata, 1999).

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2011 en veileder til foreldre og elever i skolemiljøutvalget, men informasjon om lover, regler og råd til hvordan medlemmene kan utføre vervet og fremme forslag til skolens ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2011). På utdanningsdirektoratets nettsted ligger også en lysbildeserie med informasjon, men den er i liten grad tilpasset barn. Formålet med kapittel 9a i opplæringsloven er å gi den enkelte økt rettsikkerhet i møte med den offentlige forvaltningen, og å sikre brukermedvirkning og bedre klageadgang for foreldre og elever (Utdanningsdirektoratet, 2006) ⁶.

Elevråd er strengt tatt ikke tema for min oppgave, men siden valg til skolemiljøutvalg og saksbehandling foregår i elevrådet, velger jeg å ta det med i redegjørelsen. Elevrådet nevnes som eksempel når det gjelder både rett til medvirkning og erfaring av demokratiske prosesser i skolen. Om elevrådets mandat står følgende:

“Elevrådet skal fremje fellesinteressene til elevane på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane.” (Opplæringsloven, kap 11-2)

⁶ Veileder til Opplæringslovens kapittel 9a ble publisert i 2006, og i 2010 kom en ny utgave med et tillegg om skolemiljøutvalget og læringsmiljøet på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010)

Opplæringslovens kapittel 9a utdyper mandatet til elevrådet og elevrepresentantene i skolemiljøutvalget. Her slås det blant annet fast at elevene har krav på tilstrekkelig informasjon og opplæring til at de kan skjøtte vervet på en god måte, samt fritak fra undervisning. Elevrepresentantene i skolemiljøutvalget skal ivareta elevenes interesser overfor skolen og myndighetene, og de har også talerett og rett til å få meningene sine protokollert i andre samarbeidsorgan ved skolen (Lovdata, 1999, ss. Kap 9a-5).

Opplæringsloven inneholder regler og lover som gir føringer for all undervisning i grunnskolen. Utdypinger og konkretisering av lovtekstene finnes i *Prinsipper for opplæringen* og i skolens læreplaner; *Kunnskapsløftet* og *L97 generell del*, og på Utdanningsdirektoratets nettsted; Læringsmiljø.

3.3.2. Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2006, og utdyper og sammenfatter paragrafene i opplæringsloven. Dette kan sees som prinsipper og verdier som skal gjennomsyre utdanningen. Her er et eget avsnitt om elevmedvirkning:

”Skolen...skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt...Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Elevene skal ikke bare ha kunnskap om demokratiske prosesser, de skal også erfare dem i undervisning og i utvalg ved skolen. I *Prinsipper for opplæringen* slås det fast at medvirkningen skal gjelde undervisning og planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Hensikten eller målet med medvirkningen og hvilken demokratiopplæring det er snakk om, utdypes ikke utover at elevmedvirkning ansees som positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring. Graden av medvirkning skal tilpasses elevenes alder og modenhet.

3.3.3. Kunnskapsløftet

I 2006 kom *Kunnskapsløftet*, en ny læreplan som erstattet deler av L97. Med den nye læreplanen kom faget *Elevrådsarbeid*, med egen fagplan og kompetansemål etter 10. trinn. Elevrådsfaget hadde 71 timer i ungdomsskolen, og tydelige mål om å videreutvikle elevenes demokratiforståelse og evne til demokratisk medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2006). I 2012 fjernes faget *Elevrådsarbeid* og erstattes med nye valgfag i ungdomsskolen. Timetallet til valgfag økes med ytterligere 44 timer, og det kuttes tid i blant annet samfunnsfag, RLE, utdanningsvalg og naturfag for å få tid til

valgfagene. Begrunnelsen for å fjerne elevrådsfaget er ifølge Kunnskapsdepartementet at det i *Stortingsmelding 22 Motivasjon-Mestring-Muligheter* ble meldt at det ikke var en tydelig sammenheng mellom fagets intensjoner og det som faktisk skjer i timene. Departementet foreslår derfor å avvikle faget, og legge til rette for en fornyelse av arbeidet med elevmedvirkning i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Forslaget opprører både fagfolk og Elevorganisasjonen, som mener at man heller kunne gjort en innsats for at det eksisterende faget skulle fungere bedre (Dagsavisen, 2011). Departementet sier videre at demokratiopplæringen og elevdemokratiet skal ivaretas gjennom fag som nettopp samfunnsfag og RLE, noe jeg finner motstridende ettersom faget skal være et valgfag og timetallet i fellesfagene reduseres.

I maktutredningen anbefales det å utvikle et nytt demokratifag, men da et fag for alle elever (NOU 2011:20, s. 12). Det blir interessant å se hvilket innhold valgfaget til slutt får, og hvordan departementet vurderer et valgfag i forhold til en arena for demokratiopplæring der *alle* elever møtes. Fagplanen til det nye valgfaget ”Demokrati i praksis” har vært på høring, med frist i februar 2013. I utkastet som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsted⁷ er målet med faget blant annet formulert slik:

“Unge mennesker må forstå betydningen av å holde demokratiets spilleregler i hevd og ta del i samfunnet på ulike måter. Å utvikle elevenes selvstendighet og identitet, evne til meningsdannelse og mot til å uttrykke egne meninger står sentralt. Skolen er en demokratisk arena for barn og unge der de skal oppleve å bli lyttet til, medvirke og ha innflytelse” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Fagets hovedområder er demokrati og medvirkning, men det er som nevnt ikke et obligatorisk fag i skolen. Det framgår heller ikke hvilken type demokratiforståelse man eventuelt skal fremme og legge til rette for (Stray, 2009).

I august 2012 forskriftsfestes⁸ tid til elevrådsarbeid, men forskriftet er lite konkret om innhold og mål for arbeidet. Det står at elevråd og medvirkning skal tolkes vidt, og at det ikke skal føres fravær for arbeid som skolen har godkjent. Klasser, grupper og enkeltelever kan bestemme eller initiere oppgaver, men de skal godkjennes av skolen. Om det er lærer eller rektor som skal godkjenne, sies det ingenting om (Utdanningsdirektoratet, 2012). Et interessant, og i mine øyne kritisk punkt, er at Utdanningsdirektoratet knytter elevens rett til å bli hørt til egenvurdering i

⁷ Lenke til nettsted:

http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/valgfag_pulje2/1D_Demokrati_i_praksis.pdf?epslanguage=no

⁸ § 1-4a. Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad

"Alle elevar skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Arbeidet må vere godkjent av skolen."

underveisvurdering, altså som en del av vurderingen av elever. Dette tas opp som eget punkt på side 85 i drøftingen.

På Utdanningsdirektoratets nettsted kan elever, foreldre og skolens ansatte finne informasjon og veiledninger om elevenes skolemiljø, hvilke rettigheter elevene har og hvordan man kan gå fram for å klage. Barnevennlig materiell og lenker til blant annet Elevorganisasjonen skal sikre informasjon til elever om deres rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Høsten 2012 lanserte Elevorganisasjonen nettstedet ”Elevmedvirkning”, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Her kan elever, lærere og ledelse finne praktiske veiledninger og råd om hvordan de kan få best mulig kommunikasjon, og øke elevmedvirkning på egen skole⁹. Nettstedet omtaler kun elevråd og arbeid i klasser, det sier ingenting om skolemiljøutvalg eller samarbeidsutvalg. På Utdanningsdirektoratets nettsted begrunnes elevrepresentasjon og deltakelse med at elevene er viktige i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø:

”Involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljøet innebærer at de skal oppleve å være delaktige og ha innflytelse på viktige forhold på skolen som for eksempel utforming av regler og regelhåndhevelse. Men det betyr ikke at målet er at elevene nødvendigvis skal få mest mulig innflytelse.”

Dette sitatet ble imidlertid fjernet i 2012, og erstattet med følgende tekst:

“Elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal bestemme alt selv, eller at læreren fraskriver seg ansvaret for elevenes læring. Hensikten er blant annet å motivere elever på alle trinn og å bidra til at elevene blir mer bevisst på og engasjert i læringsprosessen og sitt eget læringsmiljø”. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Kunnskapsdepartementet skiller mellom medvirkning som pedagogisk metode og elevenes demokratiske medvirkningsrett. Elevene skal være aktiv i forhold til gjennomføring og vurdering av undervisning, de skal ikke bestemme – men ha medansvar (Backe-Hansen, 2010, s. 174). Punktet om innflytelse i sitatet over begrunnes med at det i skolen er et asymmetrisk forhold mellom lærere og elever, og at det er lærerne som skal ha det faglige ansvaret. Videre sies det at involvering av elever kan forebygge konflikter, bidra i kampen mot mobbing og til økt trivsel på skolen. Demokratiopplæring nevnes ikke, verken på nettstedet eller de nedlastbare veilederne. Elevenes rett til å bli hørt skal sikres, og ellers begrunnes elevdeltakelse som en måte å realisere skolens læringsmål og opplæringslovens kapittel 9a.

⁹ <http://elevmedvirkning.no/>, 27.01.2013

Vi ser at barns deltakelse knyttes til ulike mål i skolen. Deltakelse ansees å fremme både læring, motivasjon og som et viktig element for å bedre det psykososiale miljøet på skolen. En kan velge å se ulike begrunnelser for medvirkning som både motstridende og komplementære. Et hovedpoeng er at for å kunne legge til rette for medvirkning av høy kvalitet, er det helt essensielt å ha en klar formening om hensikten med å involvere barn og unge i prosessene. Hva mener man barn kan bidra med, og hvilke mulige konsekvenser kan deltakelsen ha?

Jeg vil nå presentere tre modeller for analyse av barns deltakelse i utvalg i skolen, knyttet til de tre kanskje mest sentrale begrunnelsene for medvirkning i skolen: demokratiopplæring, rettigheter og brukermedvirkning. Intervjuene med elevene berører også tema som makt, innflytelse og relasjoner mellom barn og voksne. Et gjennomgående tema er slik spørsmålet om makt og maktrelasjoner i skolen, noe som vil bli tatt opp under hver av de tre modellene.

4. 0. Teoretiske perspektiver

“Thus what matters is not only who has power but how power operates. Almost all discourse about ‘young people’s participation’ refers back at least implicitly to notions of power; less often, however, does that involve explicit identification, clarification and deconstruction of what is meant by power and how power operates” (Lansdown, 2001).

Sitatet over belyser et sentralt forhold ved barns medvirkning i samfunnet og skolen. Det handler om barns status i samfunnet, om maktforhold og forhandling om makt i relasjoner. Ordet *makt* gir ofte negative assosiasjoner til autoritet eller maktmisbruk. I denne konteksten handler det om definisjonsmakt og avveininger knyttet til barns beskyttelse, autonomi og status. Det handler også om hvordan barn og unge bruker det handlingsrommet de har, og hvordan de forhandler med voksne - individuelt og kollektivt.

Et hvert samfunn sørger på ulikt vis for at den oppvoksende slekt blir initiert i kultur og tradisjoner, og får kunnskaper og ferdigheter som ansees som verdifulle i samtiden (Dewey, 2004, s. 3). Hva er samfunnets behov og hva er individets behov; hva skal til for å skape et godt samfunn og et godt liv for den enkelte? Svarene på spørsmålene endres over tid, og er ulike i forskjellige samfunnsgrupper og kulturer.

Spørsmålet handler også om definisjonsmakt. I en pedagogisk kontekst handler det om spenningen mellom det kollektive og det individuelle; mellom å oppnå oppslutning om normer og regler, og samtidig bidra til individuell frihet og kritisk sans hos elevene. Det er ofte kalt det pedagogiske paradoks; hvordan oppdra til frihet gjennom en ekstern autoritet? (Korsgaard, 2004, s. 8). Den samme spenningen kan knyttes til realiseringen av demokratisk deltakelse og medvirkning i skolen. Hva får elevene mene noe om, og hvilket handlingsrom har elever og voksne når det gjelder endring og innflytelse i en skolekontekst der det finnes ulike, og til dels konkurrerende agendaer? Medvirkning i skolen skjer innenfor rammen av et nasjonalt demokrati, der politisk valgte myndigheter, foreldre og fagfolk skal ha legitim innflytelse på skolen (Solhaug, 2003, s. 109)

I dette kapitlet presenterer jeg aktuell teori om deltakelse, med basis i to diskurser eller fagområder; deltakelse som demokratisk praksis og deltakelse som rettighet, slik den uttrykkes i FNs konvensjon om barnets rettigheter. Deltakelse som demokratisk praksis og deltakelse som realisering av rettigheter er ikke motsetninger, eller på noen måte i konflikt. Begrepene har imidlertid bakgrunn fra, og er utviklet på to delvis forskjellige fagfelt, og bygger på ulike teorigrunnlag. De har slik ikke de samme ”idealene” for praksis. En praksissituasjon som skolemiljøutvalg kan analyseres annerledes ut fra et rettighetsperspektiv, enn med demokratiteori som utgangspunkt. Derfor skiller jeg beskrivelsene under to ulike punkt. Jeg presenterer tre aktuelle modeller som kan bidra til å analysere elevenes opplevelse av deltakelse i skolemiljøutvalg. Modellene kan også bidra til å klargjøre og skille ulike målsetninger og intensjoner for elevmedvirkning, slik de kommer til uttrykk i læreplaner og veiledere i skolen.

4.1. Kriterier for deltakelse i et demokratisk perspektiv

Helt siden 1920-tallet har skolen vært ansett som en viktig arena for demokratiopplæring, aktualisert og forsterket av de to verdenskrigene. At den norske skolen skal utdanne demokratiske *medborgere* stadfestes politisk på 2000-tallet, og opplæringen skal bidra til kunnskaper *om* og erfaringer *med* demokratiske prosesser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 15). Elevmedvirkning begrunnes som viktig blant annet som del av demokratiopplæringen, for utvikling av samfunnsengasjement og evnen til å ta bevisste verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2006).

En sentral skikkelse i drøftingen av skolen og demokratiet er John Dewey og hans verk ”Democracy and Education”, utgitt første gang i 1916. Her advarer han mot en pedagogikk som ensidig fokuserer på et innhold voksne anser som viktig og verdifullt i utdanningen, uten å ta hensyn til evnene, interessene og virkelighetsforståelsen til barna som skal utdannes. Han understreker at undervisningen må ha verdi i seg selv for barnet, her og nå. Dewey argumenterer for et skolesystem der deltakelse, engasjement og sosiale relasjoner er en viktig del av undervisningen, og slik også utviklingen av samfunnet (Dewey, 2004, ss. 81-88). Dewey drøfter blant annet spenningen mellom frihet og konformitet/kontroll, og hevder at erfaringer med å kunne utforske, eksperimentere og uttrykke seg fritt er en forutsetning for et progressivt samfunn. Et demokratisk samfunn må åpne opp for intellektuell frihet og verdsetting av forskjellige evner, uttrykksformer og interesser i utdanningen (Ibid, s. 246). Dette kan knyttes til skolens mandat, til danning og hva som anses som skolens oppgave når de gjelder tilrettelegging for demokratiutvikling og medvirkning. Ser man det som et middel til å realisere skolens faglige mål, som en verdi i seg selv, eller utvikling av ferdigheter for en fremtidig praksis? Spørsmålet handler om hvilken beslutningsmyndighet deltakerne har, kvaliteten på prosessene og hva deltakelsen skal resultere i.

Janicke Heldal Stray understreker at kjennskap til demokratiske prosesser er en forutsetning for å kunne løse konflikter og samfunnsutfordringer på demokratisk vis. Ferdighetene kommer ikke av seg selv, men er noe som individet utvikler gjennom kunnskapstilegnelse, erfaringer og praksis (Stray, 2011, s. 12). Hun skiller mellom fire fortolkningsdimensjoner for demokrati:

- demokratiet som statsform med folkestyre
- demokratiet som rettigheter og rettsstat
- demokratiet som aktiv deltakelse
- demokratiet som felles verdigrunnlag (Østerud mfl, 2003 i Stray, 2011, s. 26).

I pedagogikken er det ifølge henne de to siste dimensjonene som er mest aktuelle. Elevråd og skolemiljøutvalg er eksempler på representativt demokrati i skolen, der en stor gruppe elever velger representanter som skal fremme deres sak i råd og utvalg ved skolen. Det skiller seg likevel fra det politiske representative systemet, slik vi kjenner det i samfunnet. Demokrati som *aktiv deltakelse* omtales også som deltakerdemokrati og det deliberative demokrati (Thuen, 2008, s. 215). Disse omtales nærmere nedenfor.

Demokratiet som *felles verdigrunnlag* knyttes til identitet og et ønske om utvikling av en demokratisk identitet der sentrale element er respekt for grunnleggende verdier, regler og aktiv deltakelse - uavhengig av religiøs og kulturell tilhørighet. Demokrati som identitetsprosjekt er et prioritert formål for EU og Europarådet, som nevnt i kapittel 2 (Stray, 2011; Council of Europe, 2010).

Skolens demokratioppdrag består som nevnt av en kunnskapsdel og en praksisdel, og det er praksisdelen jeg primært er interessert i. Her skal elevene erfare skolen som et beslutnings- og autoritetssystem (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 20). Gjennomgangen av utvalgt forskning på feltet viste kritiske vurderinger av elevens mulighet til demokratisk deltakelse og medvirkning i skolen. Resultatet av en analyse avhenger selvsagt hva man vurderer en praksis opp mot; en teori eller et ideal som ansees som relevant for den konteksten man analyserer. En mye brukt modell er Carl Cohens tre minstekrav for demokrati, knyttet opp til vurderinger av ulike former for demokrati.

4.1.1. Carl Cohens minstekrav for demokrati

Cohen gir følgende definisjon av demokrati:

”Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og det hele deltar, eller kan delta, direkte eller indirekte i å ta beslutninger som angår dem alle”

(Cohen, 1971, p. 3 i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30).

Cohens definisjon gjelder ikke bare for stater, men for andre forvaltningsnivåer som for eksempel skolen. Legg merke til at definisjonen innbefatter muligheten til *ikke* å delta, noe som også er et sentralt når det gjelder barns medvirkning i skolen. Cohens modell er ment å gi noen minstekrav for aspekter ved en demokratisk praksis, ved hjelp av begrepene *bredde, dybde og omfang* (Solhaug & Børhaug, 2012; Solhaug, 2003).

Demokratiets bredde handler om andelen av en befolkning eller elever som faktisk deltar. Stor demokratisk bredde innebærer at en høy andel deltar i valg eller beslutningsprosesser, og sier noe om forhold som ekskludering og rettfærdig representasjon. I skolekontekst handler dette om valg til elevråd og skolemiljøutvalg, men også om muligheten til å sette dagsorden og ha noe å si om framgangsmåter for beslutningene (Solhaug, 2003, ss. 94-95).

Demokratiets dybde handler om hvordan deltakelsen foregår, altså forhold knyttet til kvaliteten på prosedyrer som valg, avstemminger eller drøftinger. At flere deltar styrker demokratiet, men det er like viktig at drøftingene foregår på en

demokratisk måte. Her vises det ofte til Habermas og hans kriterier for meningsfulle samtaler eller kommunikativ rasjonalitet; at utsagn i diskusjonen må være sanne, at de må være tilpasset (korrekte i) konteksten, og at den som framsier utsagnet er oppriktig (Ibid, s. 98). I en skolekontekst handler demokratisk dybde om at elever har like muligheter til å påvirke og delta gjennom valg, avstemminger og diskusjoner på ulike nivå i systemet, og at det i dialogen er en reell og ekte intensjon om å lytte og ta hensyn til elevenes innspill (Ibid, s. 101). Hvor mottakelig og støttende systemet er i forhold til innspill, er en indikator på demokratisk dybde, det Solhaug omtaler som systemets responsivitet (Ibid, s. 97). Han framholder at demokratisk dybde er vanskelig å måle, og at det er deltakernes opplevelse av responsiviteten som er avgjørende.

Demokratiets omfang handler om omfanget av deltakelsen, altså hvilke områder elevene eller deltakerne har mulighet å ha innflytelse på. Demokratiet bør handle om de viktige sakene, de som angår deltakerne og/eller kjernevirksomheten (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 112). I skolen handler det om hvilke saker elevene får mene noe om, og hvilken grad av innflytelse de har i beslutningsprosessene. En del saker sikres elevene innflytelse over gjennom formelle regler, som i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg. I andre saker, som for eksempel undervisning og læremidler, er det skolens kultur og til en hver tid gjeldene praksis som avgjør handlingsrommet til deltakerne (Solhaug, 2003, s. 102).

Modellen til Cohen kan brukes til å si noe om skolemiljøutvalget og den demokratiske praksisen, slik elevene opplever den. I tillegg til minimumskrav for demokratisk praksis finnes ulike former for demokratisk deltakelse. Deltakelse er en forutsetning for demokrati, og de ulike variantene åpner for ulike former for deltakelse. Her vil jeg kort redegjøre for representativt demokrati, deltakerdemokratiet eller direkte demokrati, og det deliberative demokratiet.

4.1.2. Deltakerdemokrati

Deltakerdemokratiet vokste fram på 60-tallet som et motvekt til elitedemokratiet, eller det representative demokratiet, der borgerne ikke deltar i politikken på annet vis enn ved å stemme (Berg, 1983, s. 7). Deltakerdemokratiet anser politikk som et offentlig anliggende med rett til innsyn, og der felleskapet/folket gjennom meningsdanning og debatt kan delta mer aktivt i utformingen av politikk. Gjennom åpne møter og debatt finner man fram til hva som er det felles beste (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Direkte demokrati involverer flere i beslutningsprosessene, og har blant annet resultert i fremveksten av folkemøter, høringer og konsultasjoner der beslutningstakere får direkte

innspill fra folket, både på kommunalt og nasjonalt nivå (Ibid, s. 113). Slik åpnes muligheten for deltakelse og påvirkning for flere grupper av mennesker, og for en mer aktiv deltakelse enn det å stemme. Barn og unge inviteres også til ulike høringer og konsultasjoner for å fremme sitt syn på forhold i nærmiljøet, eller overfor myndighetene (Skivenes & Strandbu, 2006). Utfordringen med slike prosesser er hvilket gjennomslag innspillene fra ”brukerne” eller folket skal ha. Dersom kommunen, arbeidsgiver eller de som har myndighet til å ta den endelige beslutningen (rektor) kan overse innspillene fra de med deltakerrettigheter, kalles det pseudodeltakelse; altså en deltakelse som ikke er reell (Pateman, 1970 i Solhaug & Børhaug, s. 113). Pateman deler deltakelse videre inn i *delvis deltakelse* og *full deltakelse*. Dersom deltakerne har makt og myndighet til å påvirke beslutningstakerne, er det delvis deltakelse. Full deltakelse forutsetter at deltakerne kan ta avgjørelser selv (Ibid, s. 113).

William Lafferty sier at deltakelse er ”*et begrep som kobler en parts interesse til en kollektiv handling som er rettet mot en felles interesse. Denne syntesen har en mening som er fundamentalt menneskelig i den forstand at et personlig, subjektivt aspekt flettes sammen med et kollektivt og objektiviserende aspekt i en prosess som konstituerer menneskeartens handlingsverden.*” (Lafferty, 1983, s. 31). En slik forståelse av deltakelse understreker at deltakelsen kan ha et instrumentelt mål (en avgjørelse, valg eller bestemmelse), og et ekspressivt mål som handler om individet og muligheten til å oppleve myndiggjøring, selvaktelse, eller økt selvtilit gjennom deltakelsen (Ibid, ss. 31-35). Pateman hevder at deltakelse i demokratiske prosesser har en tilleggseffekt utover de bestemmelser som blir tatt, ved at deltakelsen bidrar til å *utdanne* deltakerne. De utvikler økt forståelse for, og oppslutning om, demokratiet og systemene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). I tillegg kan direkte deltakelse bidra til økt politisk kompetanse, og til en realisering av medborgerskap (Solhaug, 2003, s. 36). Det er blant annet kommunikative ferdigheter, evne til argumentasjon og overveielser som fremmes, og da spesielt gjennom deliberasjon.

En kan da spørre seg om hva målet med deltakelse er - å påvirke beslutninger som angår fellesskapet, eller læring/utvikling av engasjement og selvtilit? Jon Elster omtaler sistnevnte noe kritisk som selvrealiseringsdemokrati, der selve prosessen og deltakelsen ansees som et mål i seg selv, heller enn som et middel å fatte en beslutning (Elster i Berg, 1983, s. 23). Forsvinner beslutningen som mål, eller dersom deltakerne ikke har innflytelse på endelige beslutninger, advarer Elster mot prosessen og kaller det

for instrumentalisme eller patrikalisme; en autoritær dialog (Thuen, 2008, s. 215; Englund, 2004, s. 254). Det kan forstås som at elevene inviteres med på såkalte demokratiske prosesser, ikke med innflytelse eller reell (politisk) deltakelse som mål, men som middel for å fremme ferdigheter elevene har bruk for som framtidige samfunnsborgere. Det kan også være et middel for å få tilslutning til skolens mål. Kritikken går uansett på at den egentlige hensikten er fordekt, noe som har konsekvenser både for relasjonen og kommunikasjonen mellom deltakerne. Andre, som Pateman, ser ikke på dette nødvendigvis som en motsetning, men som kvalitativt ulike resultater av demokratiske prosesser.

En begrenset form for deltakerdemokrati er *arbeidstakerdemokratiet*. Deltakerne har ikke innflytelse på organisasjonens overordnede mål og strategier, men involveres i hvordan målene kan realiseres og forhold knyttet til gjennomføringsprosesser (Solhaug & Børhaug, s. 114). Hensikten er å få økt tilslutning og engasjement blant arbeidstakerne for å realisere bedriftens strategi. Siden 90-tallet har skolen gjennomgått reformer som fremmer en markedsorientert styringsstrategi, med krav om økt effektivitet, kvalitet, testing og åpenhet om resultater. Effektivisering og målinger er sentrale virkemidler, sammen med ytre insentiver for å øke læreres motivasjon (Imsen, 2004, ss. 325-327). Reformene er inspirert av det som kalles *New Public Management*, et styringsverktøy som har som mål å effektivisere offentlig sektor etter en markedsmodell fra næringslivet (Solhaug & Børhaug, 2012). Sentral er utbredelsen av *brukermedvirkning*, der samfunnsborgere eller deltakere får økt innflytelse over tjenestetilbudet til myndighetene gjennom valgfrihet mellom ulike tilbud, og mulighet til å gi innspill på åpne høringer. Her kan man omtales som bruker eller konsument, og målet er å tilby bedre tjenester og tilbud til menneskene i systemet, samt å effektivisere tjenestene. Barn og unge inviteres i økende grad med på slike høringer gjennom barnevernet, kommunestyre, og andre sivile og offentlige instistujoner (Backe-Hansen, 2010). En demokratiform som ifølge Solhaug & Børhaug har utviklet seg delvis som et motstykke til brukermedvirkning slik det framstår innen *New Public Management*, er det deliberative demokrati (2012, s. 113).

4.1.3. Det deliberative demokrati

Deliberasjon kan bety samtale eller dialog, og er en form for demokrati som vektlegger diskusjon, dialog og konsensus som grunnlag for beslutninger. Den knyttes til Dewey og Habermas. På norsk kalles det ofte for dialogdemokrati, og ideen er at (offentlige) debatter og diskusjoner skal være en sentral del av beslutningsprosesser, der en grundig debatt sikrer at det beste argument vinner fram (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 40). Ved flertallsavstemminger overkjøres oftere minoriteter, og beslutninger basert på dialog kan motvirke slike urettferdigheter. Idealet er en dialog preget av likeverdighet, der målet er reell konsensus på tvers av særinteresser. Her diskuterer man seg fram til det felles beste (Ibid, s. 114). Det ligger noen kriterier til grunn for at dialogen skal være god; deriblant at den skal være fri, partene må begrunne sine standpunkter, partene må være reelt og formelt likeverdige, og ideell deliberasjon skal føre til konsensus mellom deltakerne (Cohen i Solhaug, 2003, s. 99).

Skolen som system og relasjonene mellom elever og voksne er vesensforskjellig fra forholdet mellom voksne (valg)deltakere i politiske samfunnsprosesser. Det knyttes særlig spørsmål om relasjonen er asymmetrisk framfor likeverdig, og om skolens strukturer legger til rette for en likeverdig praksis. På Utdanningsdirektoratets nettsted påpekes nettopp at det er et asymmetrisk forhold mellom lærere og elever, og det understrekes at elevene skal kunne gi innspill – ikke nødvendigvis bestemme. Som nevnt innledningsvis framstiller ofte modeller og teorier et ideal som må tilpasses og justeres til virkeligheten deltakerne er i. Skolen er nettopp et felt der mange ønsker å ha innflytelse. Det kan være formell innflytelse gjennom læreplaner og regelverk, eller ”uformelt” gjennom debatt og meningsutvekslinger om skolen. Englund framholder at på tross av faren for at lærere eller andre voksne kan misbruke maktposisjonen de har i skolen, så er det gode grunner for å legge til rette for deliberative samtaler og diskusjon i skolen – blant annet for å fremme kritisk vurdering av autoriteter, og utvikle respekt og aksept for ulikhet blant elevene (Englund, 2004, s. 256).

Demokratiteori kan gi viktige perspektiv på samhandlingen mellom elever og voksne i formelle utvalg. Det kan også teori og modeller utviklet i rettighetsdiskursen som oppstod fram mot, og etter ratifiseringen av FNs konvensjon om barnets rettigheter. Jeg vil her presentere to modeller som kan belyse barns medvirkning og deltakelse i en rettighets- og skolekontekst. På samme måte som Cohen utvikler kriterier for å vurdere graden av demokratisk praksis, er det måter å analysere deltakelse og kontekster der

deltakelse praktiseres. Her vektlegges barns behov sterkere, og modellene tydeliggjør forskjellene mellom å bli hørt, medvirke og ha reell medbestemmelse.

4.2. Kriterier for deltagelse i et rettighetsperspektiv

Mens det finnes rikholdig teoriutvikling om demokrati, er det flere som hevder at det i den rettighetsbaserte diskursen om deltagelse finnes en rekke praktiske modeller og metodikk om hvordan medvirkningsprosesser kan gjennomføres, men at den mangler tilstrekkelig teoretisk rammeverk (Malone & Hartung i Backe-Hansen, 2011, s. 12; Theis, 2010, s. 344). Jeg bruker to ulike modeller som sammen bidrar til å belyse (formell) medvirkning og deltagelse i et rettighetsperspektiv: Harry Shiers fem nivåer for deltagelse, og Skivenes & Stranbus prosedyremodell for deltagelse.

Kampen for økt medvirkning og barns deltagelse er i stor grad drevet fram av sivile organisasjoner. De arbeider for og med barn i nasjonale og internasjonale kontekster, og prioriteringen har trolig vært beskrivelse av god praksis mer enn utvikling av teori. Modellene bidrar imidlertid med en rekke etiske og normative retningslinjer, og har bidratt til å øke bevisstheten om likeverdighet og genuinitet i medvirkningsprosesser med barn (Backe-Hansen, 2011).

Den mest kjente modellen er trolig Harts "Ladder of participation" eller stige for deltagelse (Hart, 1992). Den har hatt enorm innflytelse, men er også omdiskutert fordi den av mange oppfattes som en hierarisk inndeling, der det øverste nivået er idealet og målet. Dette har Hart selv tatt avstand fra. Modellen var ment som et utgangspunkt for refleksjon for voksne som arbeider med barn, ikke som rangering eller verdivurdering av ulike former for deltagelse. Han understreker at deltakelsens form må tilpasses hensikten, målet og barna som er involvert (Hart, 2008). Et viktig bidrag har likevel vært utviklingen av et felles språk og begrepsapparat om barns deltagelse. Ikke minst hva som *ikke* er deltagelse, uttrykt med begrepet "tokenism" eller symbolsk deltagelse. Her er barn kun med som staffasje, uten tilstrekkelig informasjon, samtykke eller mulighet til å bli hørt (Hart, 1992).

Harry Shier kaller sin modell for "Veier til deltagelse". Den er inspirert av stigen til Hart, men tydeliggjør voksnes ansvar for å realisere barns deltagelse ved å etterspørre *endringstilje* både på holdnings- og organisatorisk nivå (Shier, 2001).

4.2.1. Shiers fem nivå for deltakelse

Harry Shier har arbeidet innenfor det engelske skolesystemet i en årrekke. Nå arbeider han for Cesesma, en organisasjon som fremmer barns rettigheter i skole- og samfunnsliv i Nicaragua¹⁰. Modellen har fem nivåer for medvirkning:

1. Barn lyttes til
2. Barn støttes i å uttrykke sine synspunkter
3. Barns synspunkter tas hensyn til
4. Barn involveres i beslutningsprosesser
5. Barn deler innflytelse og ansvar (power) i beslutningsprosesser

Samhandlingen i skolemiljøutvalg ligger trolig på nivå tre, fire og fem. Dersom vi tar med saksgang, involvering av medelever og elevråd, aktualiseres alle de fem nivåene. Shier understreker at for at barn skal ha rom og mulighet til å delta, må det være både organisatoriske og personlige forutsetninger tilstede; en forpliktelse og villighet til å involvere barn. Han beskriver tre ulike holdningsnivå med begrepene *åpning*, *mulighet* og *forpliktelse*. De tre begrepene kan brukes sammen med refleksjonsspørsmål for å vurdere hvordan ulike deler av virksomheten forholder seg til barns medvirkning, og hvordan man kan bli bedre. Innenfor et system eller en organisasjon vil personer ha ulikt engasjement, og føle ulik grad av forpliktelse for medvirkning og myndiggjøring av barn. Begrepene åpning, mulighet og forpliktelse kan bidra til å avdekke og klargjøre holdninger i organisasjonen.

En *åpning* for deltakelse oppstår når voksne uttrykker en intensjon eller engasjement for å arbeide på en måte som involverer barn. En *mulighet* oppstår når det finnes ressurser, kunnskap og ferdigheter til å gjennomføre aktiviteter og nye prosedyrer. De voksne har slik anledning å realisere medvirkning på et gitt nivå. Til sist, en *forpliktelse* er etablert når deltakelse er en integrert del av institusjonens strategi eller visjon, og er noe de som arbeider der føler seg forpliktet til å gjøre (Shier, 2001, s. 110; Backe-Hansen, 2011, s. 14). Shiers modell får fram både individuelle holdninger og institusjonens retningslinjer. Han har formulert tre spørsmål som ledere og voksne skal stille seg selv på hvert av de fem nivåene:

¹⁰ Hjemmeside: www.harryshier.110mb.com, Hjemmeside: www.cesesma.org/bienvenida_eng.htm

- er du klar til å ... (lytte/støtte/ta hensyn til/involvere/dele innflytelse)
- er det en prosedyre eller metode for å...
- er det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at...

Det kan framstå som selvfølgelig, men erfaring viser at det er holdningene og intensjonene til dem som er nærmest barna som er mest avgjørende for graden av involvering, sammen med forpliktelser i lovverk og rutiner. Det er verdt å minne om at barnekonvensjonen gir elever rett til å bli tatt hensyn til, men ikke selvbestemmelse eller beslutningsmyndighet. Med referanse til begrepene åpning, mulighet og forpliktelse kan de ulike nivåene i modellen beskrives nærmere. Beskrivelsen nedenfor er hentet fra Shier (2001, s. 113, min oversettelse).

Nivå 1 – barn lyttes til

På nivå 1 er en lydhør, oppmerksom voksen en *åpning* for barnet til å spontant fortelle eller si noe. Personalet kan også organisere dagen eller omgivelsene slik at de får bedre *mulighet* til å lytte til barn, for eksempel med lyttekrok, økt bemanning, høringer etc. Til sist kan institusjonen sikre at barn blir lyttet til ved å innføre det som krav. Det innebærer at personalet skal ta seg tid til å lytte og være lydhøre, og at organiseringen av dagen gir mulighet til det i form av tid og ressurser.

Nivå 2 – barn støttes i å uttrykke sitt syn

Mange barn uttrykker seg ikke spontant, og på nivå to legger voksne aktivt til rette for at barn kan si sin mening. Det kan være ved at voksne er villige til å støtte barn, eller at de gir barn muligheten gjennom aktiviteter og metodikk som fremmer deltakelse¹¹. På det tredje nivået er det innarbeidet i institusjonens strategi at barn skal støttes i å uttrykke meninger og følelser. Det kan for eksempel være gjennom klassemøter og klasseråd, eller mer uformell diskusjon og dialog i klasserommet.

Nivå 3 – barns meninger tas hensyn til

Det kan virke meningsløst at man skal ha høringer og aktiviteter der barn sier sin mening, dersom det ikke skal tas hensyn til. Det er dessverre mange eksempler på at dette skjer, det som Hart beskriver som symbolsk medvirkning (og Pateman som

¹¹ For eksempel gjennom logg eller spørreundersøkelser.

pseudodemokrati). Nivå 3 tilsvarer artikkel 12 i barnekonvensjonen, at barn har rett til å si sin mening og bli hørt i saker som angår dem. Her er barns synspunkt en del av flere andres, som for eksempel foreldre, lærere og ledelse. Åpningen oppstår når voksne er villige til å ta barns meninger med i vurderinger. Muligheter oppstår når institusjonen gjennomfører beslutningsprosesser på en måte som inkluderer barn og deres meninger. Det er en forpliktelse når institusjonen gjør det som regel eller rutine at barns meninger skal tas hensyn til i beslutningsprosesser. I skolemiljøutvalg betyr det at voksne deltakere lytter og tar hensyn til elevenes innspill, og at elevene får informasjon om hvordan deres innspill er vurdert i forhold til andre saksforhold.

Nivå 4- barn er involvert i beslutningsprosesser

Shier beskriver dette som overgangen fra konsultasjon til aktiv deltakelse i beslutningsprosesser og avgjørelser. Det er først på dette nivået at barn får innflytelse eller makt. Involvering av barn i beslutningsprosesser kan medføre større organisatoriske og holdningsmessige endringer enn de foregående nivåene, spesielt når det gjelder muligheter og forpliktelse til deltakelse. Shier nevner for eksempel språk, arenaer eller møteform, sakspapirer og sjargong som lite barnevennlige. Det kan være en grunn til at barn og unge oftest blir invitert med til å mene noe om skoleplass, ball og lekeområder, nettopp fordi dette er nærmest barnas hverdagsliv og en lett "åpning". Skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg er eksempler på deltakelse som er gjort til en forpliktelse i skolen. Møtene er regelmessige, elevene har lovfestet rett til plass, de kan si sin mening og ha innflytelse gjennom saksfremlegg og drøftinger.

Nivå 5 – barn deler innflytelse og ansvar for beslutninger

Nivå fem likner på nivå fire, men her får barn medansvar for beslutningene sammen med de voksne beslutningstakerne. Det betyr også at voksne i større grad må være villige til å gi fra seg innflytelse og påvirkningsmakt for å kunne involvere barn og unge. Shier understreker at barn og unge ikke skal presses eller føle seg forpliktet til å delta. Ansvaret må vurderes opp mot eventuelle ulemper eller farer med et slikt ansvar. Samtidig er en slik grad av deltakelse kanskje noe som bidrar til at barn og unge opplever deltakelsen som reell og meningsfull å ta del i.

I løpet av 2000-tallet er det et økende fokus på betydningen av dialog, informasjon og kommunikasjon i diskursen om barns deltakelse. Deltakelse sikres ikke automatisk gjennom formelle systemer og krav om elevrepresentasjon. Måloppnåelse og elevenes utbytte av deltakelsen avhenger sterkt av samspillet og dialogen i konteksten, og av hvordan de voksne møter barna (Wyness, 2009; Fitzgerald, Graham, Smith, & Taylor, 2010). Et viktig bidrag angående kvaliteten på medvirkningprosesser er *Generelle kommentarer Nr.12*. Den er et resultat av drøftinger mellom FNs barnekomite og over 200 barn, ungdom og fagfolk på en ”general day of discussion” i 2006. Kommentaren er en viktig utdyping av innholdet i deltakelsesartiklene, og gir forslag til samfunnsmessige konsekvenser som deltakelsesartiklene bør få på ulike områder i barns liv. Barnekomiteen understreker at barn har rett til *informasjon*, ettersom det er en underforstått forutsetning for å treffe begrunnede valg. *Generelle kommentarer nr.12* slår fast at informasjonen skal være barnevennlig. Det framholdes at dersom barns deltakelse skal være effektiv og meningsfylt, må den forstås som en prosess og ikke som en individuell engangsforeteelse. Et viktig punkt er krav om god *informasjon* og *tilbakemelding* til barn og unge om hvordan deres medvirkning har påvirket utfallet av prosesser (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 29). Det betyr at deltakelse bør være del av en fast og vedvarende prosedyre, integrert i institusjonens arbeidsmåte eller saksbehandling, slik Shier foreslår. Skivenes & Strandbus modell er også skissert som en prosedyre eller en helhetlig prosess.

4.2.2. Skivenes & Strandbus prosedyrebaserte modell

Skivenes og Strandbu har utviklet det de kaller en prosedyrebasert modell for barns deltakelse. Modellen bygger på barnekonvensjonens artikkel 12 og Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet (Skivenes & Strandbu, 2006, s. 16; Holte, 2009). Modellen framsetter fire generelle prosedyrer eller kriterier for barns deltakelse. Forfatterne understreker at disse er både presise og fleksible, og kan tilpasses ulike grupper barn og kontekster.

1. muligheten til å forme seg en mening
2. mulighet til å uttrykke sitt synspunkt
3. argumentene må tas på alvor
4. det må gis informasjon om beslutningen

Punktene er ikke nivå, som hos Shier, men ulike kriterier for en god prosess. Punktene nedenfor er min oversettelse.

1. *Mulighet til å forme en mening* innebærer informasjon om saken på forhånd, og at denne er tilpasset barnets alder og modenhet. Barna må få vite om mulige konsekvenser for dem avgjørelsen angår, og få god tid til å utforme en mening.

2. *Mulighet til å uttrykke sitt synspunkt* handler både om retten til å bli hørt og om hvilken måte barn og unge ønsker å uttrykke seg. De kan få en voksen til å uttale seg på deres vegne, eller legge fram saken selv. Refleksjon om uttryksform kan bidra til mer barnevennlige fora og redusere tendensen til at ungdomsrepresentanter blir ”mini-politikere”. Det kan for eksempel gjøres gjennom bruk av deltakende og visuelle metoder i stedet for formelt, verbalt språk (Schratz & Löffler-Ansböck, 2004).

3. *Argumentene må tas på alvor* viser trolig til Habermas kriterier om å snakke sant og være åpen om hensiktene, men også at voksne tar barnas innspill og begrunnelser seriøst. De voksne må gi en begrunnelse dersom de velger å se bort fra barnas innspill. Det betyr ikke at barnas synspunkter skal dominere eller ha forrang, men at man må sikre likestilling med andre aktørers innspill og krav.

4. *Barn må gis informasjon om beslutningen* er tilsvar til frustrasjonen som oppstår når deltakere ikke aner hvordan innspill behandles etter høringer, eller om de er tatt hensyn til i det hele tatt. I en god prosess informeres det om hvordan beslutningen er fattet, og hva avgjørelsen betyr for dem det angår. Det skal også være mulighet til å stille spørsmål og få saken gjenopptatt. Skivenes & Strandbu anbefaler en ekstern kontrollmekanisme for å forhindre maktmisbruk eller manipulering i beslutningsprosesser.

Vi kan si at modellene til Cohen og Shier handler om graden av henholdsvis demokratisk deltakelse og medvirkning, mens punktene til Skivenes & Strandbu fokuserer på kvaliteten på prosessen og relasjonen mellom deltakerne. De tre modellene utgjør til sammen et godt verktøy for å analysere medvirkning i formelle utvalg i skolen. Jeg vil også se elevenes utsagn i sammenheng med de ulike begrunnelsene for medvirkning i kapittel 2.

Jeg vil kort utdype noe om relasjonen mellom elever og voksne i formelle utvalg, og om det såkalte asymmetriske forholdet mellom lærere og elever i skolen. Elster advarer mot det han kaller selvrealiseringsdemokratiet, der målet med deltakelsen er noe annet enn selve deltakelsen. Eksempelvis at hensikten med deltakelsen er ikke en avgjørelse, men at de som er med lærer nyttige ferdigheter, opplever myndiggjøring og økt selvtilit. I skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg deltar elevene i reelle diskusjoner,

og kan i teorien påvirke avgjørelser gjennom saksfremlegg og argumentasjon. Men dersom voksne styremedlemmer og rektor ikke forholder seg reelt og ærlig til elevene, og ikke som likeverdige bidragsyttere i saksbehandlingen, kan relasjonen preges av det Hans Skjervheim omtaler som *objektivering*. Det vil være tilfelle dersom voksne anser elevenes deltakelse utelukkende som en del av demokratiopplæringen. Backe-Hansen beskriver det med at deltakelse i pedagogisk sammenheng blir formålsrasjonell og ikke en rettighet elever har (Backe-Hansen, 2010, s. 174). Dersom ikke dialogen er reell, eller at deltakelsen ansees som et middel for noe annet, mener Skjervheim at eleven gjøres til objekt i stedet for et subjekt (1996, s. 76). Relasjonen mellom voksen og barn blir et subjekt/objekt-forhold i stedet for et subjekt/subjekt-forhold; et jeg-du. En reell dialog krever at begge parter deltar. Den ene kan ikke stille seg utenfor relasjonen som subjekt og gjøre den andre til objekt ved å definere, fortolke eller vurdere, uten å engasjere seg i det som blir sagt (Ibid, s. 87). Det kan hende dersom de voksne lytter (overbærende) til elevenes framlegg, uten å ta det inn som likeverdige argument. Eller ved at de vurderer og vektlegger måten elevene legger saken fram på sterkere enn innholdet.

En likeverdig relasjon betyr ikke at voksne og barn bidrar kunnskapsmessig likt inn i dialogen, men at de er likeverdige i dialogen. Skjervheim understreker forskjellen ved å bruke begrepene ”å overtala” og ”å overtyda” som kvalitetsmessige forskjeller av ”å påvirke”. Å overbevise noen gjennom grundig argumentasjon og dialog gir innsikt, og er noe kvalitativt annet en å overtale – å få den andre til å gi etter (Ibid, s. 224). Olga Dysthe omtaler et slikt forhold som en autoritativ diskurs der det autoritative ordet konstaterer, det åpner ikke for tenkning og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 68). Skolen kan ofte være preget av en autoritativ diskurs, fordi det finnes et ”riktig” svar eller en allerede gitt beslutning. Det er ingenting å utforske sammen, ikke rom for endring. En slik dialog vil bryte med Habermas prinsipp om likeverdighet og ærlighet. For elever vil *kvaliteten* på dialogen i formelle utvalg - hvordan de blir møtt - være avgjørende for deres opplevelse av medvirkning, innflytelse og eventuell myndiggjøring gjennom deltakelsen.

Manglende verdsetting og medvirkning kan danne grunnlag for motstand mot skolen i form av problematferd og mistilpassning (Nordahl, 2001). Motstand er en bevisst reaksjon på dominerende og makt fra lærerne og skolen, og vil rettes mot den undervisning og de oppdragelsesmetoder som anvendes i skolen. For noen elever kan det være slik at den eneste muligheten de har for medvirkning og beskyttelse av egen

verdighet, er å forstyrre undervisningen.

Den teoretiske utgreiingen underbygger deltakelse som et sosialt konstruert fenomen som skapes og utvikles av alle deltakerne i styret, mer eller mindre uavhengig av det rent formelle regelverket for utvalgene. Deliberasjon kan tilføre verdifull læring og utvikling hos elever som deltar i formelle utvalg, forutsatt at de får tilstrekkelig tid og støtte i prosessene.

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg gikk fram rent metodisk for å få vite mer om ungdommers erfaringer med formelle utvalg i skolen.

5. Kunnskapsteoretisk bakgrunn og metodevalg

Jeg undersøker elevers opplevelse av en spesifikk kontekst; medvirkning i skolen gjennom representasjon i formelle utvalg. Jeg støtter meg til et konstruktivistisk syn på kunnskap, basert på Hatchs og Silvermans beskrivelse av paradigmet¹². Ifølge konstruktivismen finnes det ingen objektiv (sosial) virkelighet som kan avdekkes eller oppdages, den konstrueres av individer ut fra erfaringer som er spesifikke, lokale og kontekstuelle (Silverman, 2006, s. 118). Forskeren er slik i et gjensidighetsforhold til respondentene, og er med på å konstruere den subjektive virkeligheten som undersøkes (Hatch, 2002, s. 15). Samtidig tenker jeg at mitt prosjekt har visse elementer av kritisk forskning i seg. Innenfor kritisk og feministisk forskning er forskerens mål mer å avdekke urettferdighet, bidra til endring og ny innsikt blant undertrykte grupper enn å frambringe generaliserbar kunnskap, selv om det ikke nødvendigvis er en motsetning (Ibid, s. 12). Jeg antar at voksne og barn som deltar i prosjektet naturlig vil se på styrevirksomheten med et mer kritisk blick etter deltakelsen. Deltakelse i intervjuer og dialog om praksis kan resultere i ny kunnskap og perspektiver som endrer deltakernes syn på seg selv og konteksten de samhandler i. Jeg ser det som positivt dersom prosjektet kan bidra til økt bevissthet om medvirkning. Det fordrer en selvkritisk og kontinuerlig bevissthet om min rolle både i intervjusituasjon, og i analysen av resultatene. Min rolle er primært å forstå deres oppfatning av representasjonen, ikke fremme et spesifikt syn på medvirkning eller ideal for elevrepresentasjon i styrer (Ibid,

¹² Paradigme kan defineres slik: ”En problemløsning som blir akseptert som forbilledlig for løsninger av lignende problemer innen samme vitenskap, og som derved skaper en vitenskapelig tradisjon” Store norske leksikon, 07.15.2013, <http://snl.no/paradigme>

s. 17). Endringer hos elevene som følge av intervju samtalen er tatt med i et eget avsnitt i på side 53 i dette kapittelet.

5.1. Kvalitativ metode

Kvantitative metoder har røtter til positivismen og er utviklet i denne tradisjonen, noe som innebærer høye krav om generaliserbarhet, objektivitet, systematikk, kvantifiserbare begrep og store undersøkelsesutvalg. Forskeren betraktes som en utenforstående og iaktaker av de fenomenene som studeres (Befring, 2007, ss. 221-226). Bruk av store, representative utvalg skal sikre at kunnskapen skal kunne generaliseres og si noe gyldig om samfunnet utover det aktuelle utvalget. Skoler er gjennom opplæringsloven pålagt å ha skolemiljø- og samarbeidsutvalg. Jeg er derfor ikke interessert i omfanget – hvor mange slike utvalg som finnes eller hvor mange saker som behandles – men av hvordan utvalgene og *praksis* oppfattes av deltakerne, altså en fortolkende tilnærming. En kvalitativ tilnærming er slik mest hensiktsmessig ettersom kvalitative metoder kan belyse meningsdimensjonen ved sosiale fenomener, som samhandling mellom personer og analyser av roller og symboler. Kvalitative metoder søker å bidra til økt forståelse om sosiale fenomen, men er ikke generaliserbare på samme måte som kvantitative metoder (Fosseskåret, Fuglestad, & Aase, 2006, ss. 13-14).

Mennesket er ikke prisdrevet av omgivelsene, men fortolker sine omgivelser og er sterkt med på å prege og videreutvikle egen virkelighet og omgivelser. Menneskets handlinger er slik preget av mening og forandring, og kunnskap om denne meningskonstruksjonen krever fortolkning (Grimen & Gilje, 2007, ss. 97, 135). Med skolens lovverk, strukturer og regler for skolemiljøutvalg som ramme, danner ulike individer hvert år nye utvalg med unike konstellasjoner og en egen dynamikk. Utvalgene vil derfor fungere ulikt avhengig av hvem som deltar og hvilke perspektiver de har på egen og andres rolle i konteksten. De formelle strukturene for deltakelsen kan imidlertid være mer eller mindre lik over tid. Vårt syn på barn, rettigheter og medvirkning er sosialt konstruerte fenomener som oppfattes ulikt avhengig av institusjons- eller samfunnskultur og holdninger til barn (Hatch, 2002, s. 15). Sosiale fenomener er kulturelt og historisk betinget, og fortolkende perspektiver er nødvendig for å utvikle en dypere forståelse for slike fenomen. *Nærhet* til det man studerer er en forutsetning for en slik forståelse (Thaagard, 1998, s. 18). Arenaen eller muligheten for medvirkning konstrueres og gjenskapes i stor grad av skolen, og av deltakerne i styret.

Det skjer gjennom dialogen og samspillet mellom deltakerne, og i måten de samarbeider over tid. For meg blir det viktig å finne ut hvilken generell oppfattelse elevene har av deltakelsen, og hvordan de selv forklarer og fortolker deltakelsesstrukturene på sin skole.

Innenfor kvalitativ forskning er observasjon, case-studie, intervju og narrativ analyse vanlige metoder for å få fram aspekter ved sosiale fenomen (Hatch, 2002). Jeg vurderte observasjon av et møte i skolemiljøutvalget, med påfølgende intervju av elevrepresentantene. Slik kunne jeg få førstehåndskjennskap til hvordan møtet foregår, og vurdere elevenes oppfattelse opp mot min vurdering av situasjonen. Jeg valgte imidlertid bort observasjon, med den begrunnelse at intervjuet trolig ville bli sterkt preget av sakene og samhandlingen i akkurat det møtet. Det er unektelig interessant og verdt å undersøke, men jeg er ute etter elevenes mer generelle følelse av medvirkning i styrer, med avstand fra spesifikke situasjoner eller hendelser. Jeg var også usikker på om det ville være mulig å observere et møte uten å påvirke dynamikken og konteksten ved min tilstedeværelse. Jeg var spesielt bekymret for om det ville oppleves som en kritisk vurdering av styremedlemmenes prestasjoner og framferd. Jeg valgte derfor gruppeintervju som metode. I ettertid ser jeg at et intervju like etter et møte i skolemiljøutvalget ville sikret at elevene husket saker og forhold fra møter, noe som var en utfordring for et par av informantene.

5.1.1. Gruppeintervju

Intervju er en nyttig og hensiktsmessig metode for å få tak i en persons holdninger og verdier, forhold som ikke kan observeres eller fås fram gjennom for eksempel et spørreskjema (Silverman, 2006, p. 114). Intervju av barn fordrer en spesiell varsomhet, både når det gjelder intervjusituasjonen og anonymisering. Jeg har intervjuet barn som agerer i skolens mest formelle og ”voksne” fora. Det var derfor svært viktig for meg å skape en intervjusituasjon så uformell, trygg og avslappet som overhodet mulig, gitt den korte tidsperioden jeg hadde til rådighet med elevene. Jeg valgte derfor gruppeintervju i stedet for individuelle intervju. Et gruppeintervju kan bidra til økt trygghet for deltakerne, og generering av mer informasjon og refleksjon enn et individuelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Elevene kan hjelpe hverandre til å huske og bygge videre på det andre sier. Når de er to eller flere, kan elevene diskutere mine spørsmål og lettere spørre dersom de er usikre. Informantene kan oppleve både støtte og uenighet i forhold til egne beskrivelser, noe som gjør at jeg som forsker får mer informasjon om

tema. I et (fokus)gruppeintervju har forskeren rollen som en moderator som skal bidra til en åpen, trygg og velvillig atmosfære. Dette er i overensstemmelse med tilretteleggerrollen i deltakende metodikk, som jeg har flere års erfaring med. Gruppeintervju har sine utfordringer, spesielt med å sikre at alle kommer til orde. Det er viktig å unngå avbrytelser og så mye overlapp at transkriberingen blir vanskelig, eller kaotisk (Ibid, s. 162).

5.1.2. Utvalg

Informantene i prosjektet er elevrepresentanter i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg i ungdomsskolen. Jeg sendte e-post med invitasjon og beskrivelse av prosjektet til syv ungdomsskoler i Bergen, i syv ulike bydeler. E-posten ble sendt til skolens postadresse og til rektor. Jeg ønsket å sende henvendelsen direkte til elevrådet, men det var ingen kontaktadresse på skolenes nettsteder. Tre av skolene svarte positivt. Jeg fikk møte nestledere og ledere i elevrådsstyrene på skolene, samt en representant fra en mobbekomite; til sammen åtte engasjerte elever. Utvalget kan slik sies å være et tilgjengelighetsutvalg (Thaagard, 1998). Jeg gjennomførte fire intervjuer; tre gruppeintervju og ett individuelt intervju. Jeg intervjuet også rektorene på skolene, men informasjonen er kun brukt som referanseramme i gjennomgangen av elevintervjuene. Materialet fra intervjuene med rektorene er ikke gjengitt i oppgaven, med unntak av ett sitat i en fotnote.

I perioden like etter intervjuene var avsluttet var jeg bekymret for om jeg hadde nok materiale, og vurderte å sende henvendelser til flere skoler. Etter første gangs gjennomlytting opplevde jeg imidlertid at informasjonsgrunnet var tilstrekkelig. Informantene tok opp tematikk som gjorde det mulig å finne støtte i aktuell forskning på feltet. Formålet med prosjektet er ikke å kunne generalisere; å kunne si noe om alle landets skolemiljøutvalg. Jeg mener at det er tilstrekkelige diskusjonspunkter til at studien kan bidra til en drøfting av skolemiljøutvalgets status og formål i skolen.

Skolene ligger i tre ulike bydeler i Bergen. Jeg har ikke tatt hensyn til eventuelle geografiske eller sosioøkonomiske forskjeller i min studie, grunnet både relevans og tilgjengelige ressurser. Jeg undersøker elevenes oppfatning av deres representasjon i styrer ved skolen, det handler følgelig primært om relasjoner mellom medlemmene og informantens subjektive vurdering av egen rolle. Det er forhold som er person- og kontekstavhengig. Strukturelle rammer på den enkelte skole, sammen med personsammensetningen i det enkelte styre, preger trolig elevenes opplevelse mer enn geografiske og sosiokulturelle forskjeller. Jeg vurderer ikke hvilke utvalg som fungerer

best, men hvordan elevene selv opplever muligheter og begrensninger for sin medvirkning i ulike kontekster i skolehverdagen.

5.1.3. Intervjuguide

Jeg brukte en semi-strukturert intervjuguide (vedlegg 1). Et noenlunde fast og strukturert oppsett sikrer at informantene får omtrent de samme spørsmålene, og at ulike sider ved medvirkning i formelle utvalg blir utforsket på en systematisk måte. Like viktig er det å tilpasse intervjuet etter informantenes svar og interesseområder, og stille oppfølgende og inngående spørsmål til det de sier (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 143-150). Det fordrer fleksibilitet, og kan medføre at forskeren både legger til og dropper spørsmål fra intervjuguiden. Jeg utformet intervjuguiden med utgangspunkt i standarder for barns medvirkning, skolens målformuleringer om deltakelse og demokratiopplæring, og ut fra egen erfaring fra medvirkningsprosesser med barn. Intervjuguiden har både beskrivende og fortolkende spørsmål (Ibid, s. 149). Elevene blir bedt om å beskrive utvalgene og valgordningene ved skolen, og hvordan de selv vurderer det de er med på. I intervjusituasjonen bidrar spørsmålene til å avklare faktiske forhold, og til å diskutere begreper eller hendelser. Negasjoner og det de ikke sier eller vet, kan være interessant informasjon sett lys av skolens målformuleringer og deltakelsesrettighetene i barnekonvensjonen.

5.1.4. Informert samtykke

Ved intervju av barn skal man være spesielt påpasselig når det gjelder eventuelle konsekvenser av deltakelsen, samtykke og anonymisering. Jeg hadde ingen mulighet til direkte kontakt med informantene før intervjuet. Jeg var derfor helt avhengig av at mine kontaktpersoner ved skolen sikret nødvendig informasjon og forberedelse i forkant. På den ene skolen tok rektor min henvendelse med til elevrådsstyret for vurdering. På den andre skolen ble henvendelsen videresendt til en lærer, som ordnet en avtale gjennom direkte forespørsel til elevrepresentantene og elevrådskontakten. På den siste skolen ble informantene spurt av rektor.

Etter at skolene hadde sagt ja, sendte jeg samtykkeskjema til foresatte sammen med informasjon om prosjektets formål og gjennomføring av intervjuet (vedlegg 2 og 3). Alle informantene leverte samtykkeskjema før selve intervjuet, og hadde kjennskap til tema for intervjuet. Jeg var usikker på om informantene hadde kunnet forberede seg i forkant. Innledningsvis gikk vi derfor gjennom samtykkeskjema, og det ble gitt informasjon om selve intervjuet, hvordan informasjonen vil bli behandlet videre

(taushetsplikt og anonymisering), om muligheten til å trekke seg underveis og til å være innbyrdes uenige (vedlegg 4). Jeg understreket sterkt at jeg er interessert i deres erfaringer, og at det slik ikke finnes noen rette eller gale svar i samtalen. Formålet med informasjonen var både å sikre etiske forhold rundt samtykke, deres rettigheter i intervjusituasjonen, og bidra til å gjøre dem tryggere og avslappet i situasjonen.

5.1.5. Anonymitet og frivillig deltakelse

Informantene fikk forklart at deres utsagn ville bli anonymisert i oppgaven og at det slik ikke vil være mulig å vite hvem som har sagt hva. Jeg var likevel tydelig på det er mulig at rektor og andre som kjenner både dem og skolen godt, kan gjenkjenne saksforhold eller beskrivelser, uten nødvendigvis å kunne knytte det til personer. Informantene var lite opptatt av anonymitet. Samtlige sa at det ikke var spesielt viktig for dem, og at jeg gjerne kunne bruke navnet deres. Jeg velger likevel å gi informantene andre navn i gjengivelse av sitater, og ikke skille på hvilken skole de går på. Dette fordi verken jeg eller elevene kan være fullstendig klar over eventuelle negative konsekvenser av deltakelsen. Det er vanskelig for meg å få tak i elevene ettersom de har sluttet ved skolene, men det er samtidig et forhold som gjør at deltakelsen får minimale konsekvenser for elevene. Informantene fikk min kontaktinformasjon før intervjuet startet, med beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen. Jeg var spesielt opptatt av dette ut fra en antakelse om at elevrepresentantene kunne føle seg forpliktet til å delta, enten som konsekvens av egen rolle som tillitsvalgt eller fordi det kan være vanskelig å si nei til rektor. Etter intervjuet kunne de lettere vurdere hva de hadde vært med på.

5.2. Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte fire intervjuer, tre av disse var gruppeintervjuer med henholdsvis to og tre elever, og ett individuelt intervju. Hvert gruppeintervju tok i overkant av en time. Jeg brukte en liten lydopptaker som lå diskret på bordet.

Jeg velger å beskrive rammene for selve intervjuet ganske detaljert. En slik kontekstualisering, eller det Kvale kaller en tykk beskrivelse, gir innsyn i hvordan informasjonen er frembrakt og konteksten for meningsskapingen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 95). Kontekstualiseringen sier i dette tilfellet også noe om ulikheter mellom skolene, og forskjellige måter å legge til rette for barns deltakelse på; primært når det gjelder forholdet formell- uformell samhandling. Detaljene bidrar til å gi en forståelse av konteksten som elevene deltar i.

5.2.1. Sted og rammer for intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på elevenes hjemmebane, på skolen. På to av skolene var det ordnet med et eget kontor der vi kunne sitte uforstyrret, og elevene var informert om tid og sted for møtet. En av elevene var fraværende, men hun tok kontakt med meg et par uker etterpå og ønsket å delta. Hun ordnet selv med tid og rom for intervjuet, og uttrykte at hun syntes det var både viktig og spennende å delta. På en skole kom ikke elevene til avtalt tid på grunn av en misforståelse mellom ledelse og elevene. Dagen etter fikk vi tak i dem like før skoleslutt, og de hadde heldigvis anledning til å intervjues. Elevene ledet an til en sofa i en hall utenfor et klasserom på loftet. Der satt vi uforstyrret mesteparten av tiden. Et par personer passerte under intervjuet, vi tok da pause. Dette intervjuet tok elevene ganske ”på sparket”, og jeg opplevde noe tidspress ettersom elevene skulle rekke aktiviteter etter intervjuet. Elevene brukte av sin fritid til intervjuene, noen i midttimen på skolen, andre etter skoleslutt. Eventuelle forberedelser antar jeg de måtte finne tid til selv, unntaket er skolen som hadde tatt opp henvendelsen min som sak i styret. Forhold som dette gjør det mer krevende å sikre informert samtykke, og oppfølging av elevene både før og etter intervjuet. Jeg hadde med drikke og frukt, og fokuserte på å være vennlig, interessert og anerkjennende for å bidra til en trygg atmosfære.

5.2.2. Bruk av intervjuguiden

Intervjuet åpnet med praktiske spørsmål om valgordninger til elevråd og styret. Jeg brukte intervjuguiden aktivt, men tilpasset rekkefølgen på spørsmålene til elevenes dialog med meg og seg imellom. Spørsmålene var sentrert rundt valgordninger, saker, saksgang, opplæring, opplevelse av møter og grad av innflytelse. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål både for å utdype informantenes utsagn, og for å hjelpe dem til å huske. Det resulterte enkelte ganger i lange, og til dels ledende spørsmål.

”Jeg vil veldig gjerne høre mer om mobbekomiteen, men først vil jeg bare få klarhet i de ulike styrene ...er det bare du som går i møtene i skolemiljøutvalget? For dere skal jo egentlig være i flertall der?”

”Ja, trivsel er jo også et veldig aktuelt tema eller sak for skolemiljøutvalg. Og det jeg tenker på, det er at når dere kommer på det møtet – har dere snakket med de i klassen på forhånd, sånn at dere vet hva de mener eller er opptatt av?”

Spesielt i starten av intervjuet inntok jeg rollen som uvitende, og ba elevene forklare meg hvordan ting fungerte. Jeg tillot avbrytelser og overlapp i dialogen, men forsøkte å

løfte alles stemmer ved å stille oppfølgingsspørsmål til den eller de som ble avbrutt¹³. Ledene spørsmål eller konstateringer i spørsmål fremkommer der jeg ønsker å utfordre elevene på forhold ved deltakelsen, eller for å vise at det er tillat å være kritisk til skolens strukturer for deltakelse. Det er også en måte for å la informantene kommentere åpent på mine antakelser (Silverman, 2006, s. 147). Jeg tilstrebet også å tolke elevenes utsagn underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Her snakker elevene om at voksne på skolen primært jobber for elevene og for at de skal ha det bra:

Jeg: ”Det er ikke alle elever som har den oppfatningen av skolen, tror jeg”.

Siri: ”Men vi vet jo hvilket arbeid som ligger bak forskjellige ting, ikke sant”.

Jeg: ”Tror dere at dere ser mer av det enn andre elever?”

Siri: ”Ja, jeg tror det ... For klassen min, de spør om vi kan få det, det og blablabla. Men jeg vet at skolen faktisk må betale ganske mye til leie til kommunen ...så det er ikke bare til å si **vi vil ha**”.

Elevene snakker senere om at åttendeklasser ikke våger å si meningen sin foran tiende klasser, og at tiendeklassenes meninger dominerer:

Jeg: ”Men i skolemiljøutvalget, når dere sitter sammen med voksne, kan det være vanskelig å si i fra da? Jeg lurer på om de samme mekanismene kan slå inn, liksom?”

Siri: ”Ja. Ja, i begynnelsen, sant. Da tror jeg egentlig at jeg ikke sa så veldig mye, jeg bare satt der og følte meg veldig liten”

Gruppeintervju som metode opplevdes svært fordelaktig. Elevene hjalp hverandre med å huske, og finne fram til konkrete hendelser. Et par av elevene ville trolig vært svært usikre på mange av spørsmålene, dersom de ikke kunne hente støtte og få informasjon fra medelever. Det gjaldt informantene som ikke er elevrådsledere. De hadde liten oversikt over ulike utvalg og husket ikke om de hadde deltatt på møtene i skolemiljøutvalget. I dette intervjuet omhandlet dialogen derfor ikke bare skolemiljø- og samarbeidsutvalg, men arenaer der elevene erindret samhandling med voksne. Det innbefattet arrangement i samarbeid med FAU og økt fokus på elevrådsstyret. Slik ivaretas elevenes oppfatning av hva som er de sentrale arenaene for *deres* medvirkning på skolen, samt at usikkerheten ikke resulterer i en følelse av ikke å vite. At de ikke vet

¹³ Spørsmål av typen: ” Er dette noe du kjenner deg igjen i?”, ” Er du enig i dette?”, ”Vil du fortelle mer?”

og er usikre, er for meg som forsker viktig informasjon, og kan fortelle noe om skolemiljøutvalgets relevans for elevene utenfor ”kjernegruppen”.

Endring som følge av intervjuet

Intervju i gruppe ga også spennende diskusjoner og samtale om ulike opplevelser hos elevene, noe som gav meg som intervjuer et rikere materiale. Ulike erfaringer bidro til både spørsmål og avklaringer blant informantene, og resulterte i konkrete tanker om endring av praksis ved skolene og elevrådsarbeidet. Det gjaldt blant annet behov for å synliggjøre elevrådsarbeidet for de andre elevene, finne nye metoder for å få innspill fra alle elever (knyttet til alder og sjenanse), undersøke mulighetene for at alle lærere kan invitere til diskusjon om læringsstrategier, og planer om å be lærere forlate klassemøtet dersom de blander seg på en negativ måte. Dette er eksempler på at deltakelsen i intervjuet fører til endring av informantenes selv vurdering og bidrar til forandring. Det styrker min påstand om at det er elementer av kritisk forskning i mitt prosjekt.

Mine spørsmålsformuleringer er transkribert fullt ut og sammenstilt for å se hvilke tema vi brukte mest tid på i intervjuene og om det er unike tema i noen av samtalene. Jeg har hatt en kritisk gjennomgang av hvordan ulike spørsmålsformuleringer kan tenkes å frambringe ulike svar. Felles for alle intervjuene var at vi brukte mest tid på spørsmål om opplæring før møter, saker og saksgang, opplevelser og erfaringer på møtene, og opplevelse av å bli hørt og ha innflytelse på skolen.

En kritikk mot delvis og ustrukturerte intervjuer er at informantene kan motsi seg selv, konstruere en ønsket versjon av seg selv, eller dekke over mangelfull kunnskap eller hukommelse med antakelser (Silverman, 2006, s. 120). En kan tenke seg at dette er spesielt aktuelt for barn i relasjon til voksne, når de bes om å fortelle om forhold de er usikre på, eller kanskje selv opplever som vanskelige. Dette omtaler jeg nærmere under reliabilitet og validitet, under punkt 5.5.

5.3. Transkribering og analyse

Analyse av data er en prosess der man stiller spørsmål til materialet, og systematiserer innholdet i egnede kategorier for å finne mening, sammenhenger og mønster. Det er samtidig en bearbeiding av materiale som gjør det mulig å kommunisere funn og nyervervet kunnskap til andre (Hatch, 2002, ss. 148-149).

Første del av bearbeidingsprosessen var å transkribere intervjuene. Kvale omtaler transkripsjon som en oversettelse av talespråk til skriftspråk. Prosessen er slik en konstruksjon der en rekke avveielser tas underveis, og der signifikante forhold som kroppsspråk, intonasjon og talemåter går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Jeg skrev ordrett ned det informantene sa, og viser pauser og nøling med parenteser (...). Jeg har brukt parenteser for å beskrive for eksempel latter, avbrytelser og lignende. Jeg har også merket der mine spørsmål er komplekse, eller muligens ledende. Lydkvaliteten på opptakene var svært god, de eneste utfordringene var ved overlapp i samtalen mellom informantene. Jeg har ikke foretatt en grundig analyse av pauser og talespråklige uttrykk i intervjuene, men jeg har notert meg pauser som jeg tolker som usikkerhet. I gjengivelse av sitater i oppgaven har jeg omskrevet utsagnene til en skriftspråklig form (Ibid, s. 195).

5.4. Kategorisering av funn

Jeg er ute etter en forståelse av informantenes opplevelse av en spesiell kontekst, og har derfor en analyse med fokus på mening. Jeg leste grundig gjennom de transkriberte intervjuene, og sorterte informantenes utsagn gjennom flere prosesser for å gjøre meg kjent med innholdet. I første omgang plasserte jeg informantenes utsagn på en horisontal rekke i et skjema, sortert etter tema og spørsmål i intervjuguiden. Slik kunne jeg se hva elever fra de ulike skolene hadde svart på hvert spørsmål. Temaene i guiden er ikke brukt som typologier, men spørsmålene er strukturert etter tematiske områder og de forhold jeg vil utforske. Ved neste gjennomlesning av hvert intervju forkortet jeg informantenes utsagn og skrev essensen som korte formuleringer i margin (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). En slik meningsfortetting gav meg en bedre oversikt og gjør det mulig å finne gjennomgående tema, fellestrekk, spenninger og ulikheter i materialet (Hatch, 2002, s. 162). Metoden gjør det enkelt for andre å gå tilbake til informantens opprinnelige svar og se sammenhengen mellom mine reformuleringer, og fortolkninger av disse.

Jeg fant nå fire hovedtema i materialet, og med dem som utgangspunkt kan jeg beskrive funn. Her bruker jeg Kvales fortolkningskontekster innenfor hermeneutisk meningsfortolkning, med tre nivå for analysen; *selvforståelse*, *kritisk selvforståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221). På det første nivået gjengir jeg det informanten forteller i en fortettet form. Neste nivå er en diskusjon eller problematisering av det informanten sier, knyttet til forhold utover

informantens konkrete utsagn– men innenfor det Kvale omtaler som sunn fornuft. Et eksempel er når jeg ser informantenes flerårige erfaring som elevrepresentant som et uttrykk for profesjonalisering av vervet. Til slutt settes uttalelsene inn i en teoretisk ramme og åpner for en bredere analyse av situasjonen enn den eksplisitte konteksten. Eksempelvis ved å drøfte informantenes opplevelse av makt opp mot forskning som finner sterke begrensninger og strenge rammer for elevers reelle innflytelse i skolen (Ibid s. 221-222). Hatch omtaler dette som en fortolkende analyse (2002, s. 184). Gruppeintervju er som nevnt svært hensiktsmessig for å finne ut mer om hvordan informantene opplever deltakelsen sin, men intervjuet sier mindre om *hvorfor* de opplever det slik. Det kan en teoretisk analyse og annen forskning bidra til å belyse.

5.5. Validitet, reliabilitet og generalisering

5.5.1. Validitet og reliabilitet

Pålitelighet og gyldighet kan knyttes til begrepene reliabilitet og validitet, og omhandler troverdigheten til selve gjennomføringen og frambringingen av kunnskap i forskningsprosjektet. Validitet og reliabilitet handler om kriterier for utvikling av gyldig kunnskap, og godt forskningsmessig håndverk. Vurderingen av hva som er gyldig, avhenger i stor grad av hvilken tilnærming til forskning og hvilket kunnskapssyn en har (Silverman, 2006).

Reliabilitet eller pålitelighet handler om det forskningsmessige arbeidet er grundig utført, og om det lar seg etterprøve av andre. Kvalitative metoder har av naturlige årsaker ikke samme krav om replikasjon som kvantitative metoder. Forskeren deltar, samhandler og relaterer seg til informantene som subjekt, uten den objektive distansen som kjennetegner kvantitative metoder (Thaagard, 1998). Kravet om objektivitet og replikasjon erstattes i kvalitative undersøkelser med krav om en kritisk, reflektert gjennomgang av eget arbeid, samt åpenhet om hele datainnsamlingsprosessen og relasjonen til informantene (Thaagard, 1998, s. 179). Reliabilitet i kvalitative metoder sikres også gjennom ”low-inference descriptors”. Forskeren omformer og sammenfatter informantenes utsagn uten at det originale materialet går tapt, men lar det være tilgjengelig for innsyn. Dermed kan andre vurdere logikken i kategoriene, utdragene og slutningene som forskeren har foretatt og utviklet i prosessen. Hvis forskeren foretar en omskriving, eller forkorter avsnitt og kun tar sin fortolkning eller sammendrag med

videre i prosessen, er materialet tapt for alltid (Hatch, 2002, ss. 15-16; Silverman, 2006, s. 283).

Jeg startet prosjektet med en antagelse eller fordom om at formelle utvalg i skolen legger dårlig til rette for elevdeltakelse. Etter intervjuene var jeg positivt overrasket over informantenes engasjement og beskrivelser av varierte former for deltakelse og medvirkning. Begge standpunkt er hypoteser eller antakelser som ikke skal prege analysen, og som eventuelt skal kvalitetssikres og bevises/motbevises gjennom grundig bearbeiding av materialet. I alle delene av undersøkelsen har jeg vært svært bevisst på å se etter forhold som avkrefter eller bekrefter slike hypoteser, med mål om å fremme *elevenes stemmer* i analysen av funn. Åpenhet om, og tydelige beskrivelser av forskningsmetoder og analyseprosess, er med på å styrke både påliteligheten og troverdigheten til prosjektet. Når det gjelder utfordringer med kvalitetssikring av analysen nevner Thaagard bruk av negative tilfeller. I stedet for bare å løfte frem eksempler som bekrefter hovedtesen, fokuserer forskeren også på utsagn i materialet som avviker fra de generelle tendensene, og begrunner slik hvor den generelle tolkningen gjelder og ikke gjelder (1998, s. 181). Dette har vært sentralt for meg både i funnkapittelet og i drøftingen. Vurdering av et forskningsprosjekt innbefatter å se sammenhengen mellom forskningsspørsmål, metodiske valg, teori, begrepsbruk og klargjøring av fortolkningene av informantenes utsagn (Silverman, 2006, s. 276).

Validitet handler om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om. I første omgang handler det om en godt utviklet intervjuguide, og senere om kritisk vurdering av funn. Det bør understrekes at mine fortolkninger er basert på informantenes fortolkninger av egen representasjon (Grimen & Gilje, 2007, s. 145). En spesiell utfordring innen pedagogisk forskning er at adferd og handlinger baserer seg på *indirekte måleprinsipp*. Variabler som stress, angst, engasjement eller lyst kan ikke observeres direkte. Forskere lager i stedet variabler basert på synlig atferd eller *utsagn*, som man antar er uttrykk for eksempelvis lyst. Variabelen er slik uttrykk for en hypotetisk egenskap, eller indikasjoner på atferd (Befring, 2007, ss. 110-112). I min undersøkelse bruker jeg ikke observasjon, men fortolkning av informantenes utsagn.

En faktor som kan redusere validiteten eller gyldigheten av det jeg finner, er situasjoner der informantene av ulike årsaker ikke svarer oppriktig. Det kan være

bevisst eller ubevisst fra deres side. Undersøkelsen kan for eksempel ha gode spørsmål og variabler, men elevene kan unnlate å svare ærlig og oppriktig av frykt for anonymitet, en tilstand av fornektelse, eller manglende tillit til hva deltakelsen egentlig bidrar med. Et eksempel kan være at informantene svarer lojalt og positivt om sin deltakelse fordi det vil være vanskelig for dem å skulle innrømme overfor seg selv eller andre at det bare er skindeltakelse, kjedelig, eller noe de føler seg forpliktet til. Informantene kan ønske å være lojale mot rektor og voksne som de samarbeider med i styret. De kan også ønske å være ”flinke” i intervjusituasjonen, uten at de er helt trygge på hva det eventuelt innebærer. En annen faktor kan være at de svarer det de *tror* for å dekke over egen usikkerhet, eller uvitenhet. Informantene deltar i en dialog, og konteksten kan prege deres svar, eksempelvis ved at en elev fokuserer sterkt på konfliktepisoder på skolen eller oppramsing utelukkende av det som er bra. Elevene kan slik dele erfaringer innenfor rammen som skapes i intervjuet, mens de kan ha andre og bredere erfaringer som elevrepresentant, som ikke kommer frem der og da. Til slutt er det mulig at noen elever ikke tør å si sin ærlige mening, dersom den avviker med begrunnelser eller verdier som medelever ytrer i intervjusituasjonen.

Det som er spennende og fordelaktig med gruppeintervju, er at informantene validerer hverandre. Andres påhør kan bidra til mer sannferdige beskrivelser, det åpner også opp for diskusjon av ulike oppfatninger der og da. Når to av informantene ikke husker møter i skolemiljøet, eller en informant snakker svært lenge om forhold som strengt tatt er på siden av min problemstilling, kan det oppleves som om det ikke kommer fram relevant informasjon. Men det informanten selv velger å snakke om er da desto mer viktig, som et uttrykk for elevens perspektiv; eksempelvis når elevene bruker mye tid på krenkelser fra lærere i klasserommet. Som forsker har jeg ikke anledning til å gjennomføre en grundig analyse av eventuelle bakenforliggende motiv, jeg må forholde meg til de utsagn og diskusjoner som oppstår i intervjusituasjonen. En grundig beskrivelse av konteksten som fortolkningen finner sted i, mine hypoteser, forskningsmetoder og bruk av teori i analyseprosessen, bidrar til å klargjøre undersøkelsens validitet.

5.5.2. Generalisering

Andre forhold som kan bidra til bekreftelse av en kvalitativ undersøkelse, er om fortolkningen eller teoriforståelsen kan *overføres* til andre kontekster, og dermed være relevant i andre sammenhenger. Slik kan en enkelt undersøkelse bidra til en bredere, og mer generell teoretisk forståelse (Thaagard, 1998, s. 184). Gjenkjennelse eller teoretisk

rekontekstualisering ved overføring til andre områder, er et uttrykk for validitet (Ibid, s. 186). Jeg håper at min undersøkelse kan bidra med nye perspektiver i et rikt forskningsfelt, og samtidig være et relevant supplement til eksisterende forskning. Funnene i undersøkelsen drøftes i relasjon til forskning og teori om barns deltakelse i et barnerettighetsperspektiv, i et demokratisk perspektiv og knyttet til fenomenet brukermedvirkning.

Elevenes perspektiver på deltakelse i formelle utvalg er viktig, ikke bare for skoleledere og lærere, men for departement, direktorat, fagfolk og organisasjoner med direkte eller indirekte ansvar for realisering av barns rettigheter i samfunnet. Barns deltakelsesrettigheter er uløselig knyttet til samfunnets syn på barn, og voksnes evne til å anerkjenne barn som likeverdig gruppe i samfunnet. Mitt mål er å få fram barns opplevelse fra deltakelse i en skolekontekst. Svært mange har meninger om skolen og dens innhold. Skolen er slik en arena som skal tilfredsstillе mange krav og utfordringer, og som er utsatt for krysspress (Imsen, 2004). Jeg vil gjerne bidra til en diskusjon om kvaliteten på rammene for barns deltakelse i skolen, og jeg håper at oppgaven kan inspirere til en kritisk vurdering av formålet med ulike former for deltakelse i skolen.

6. Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere hovedfunnene i intervjuundersøkelsen på de tre skolene. Informantene på de ulike skolene har naturlig nok forskjellige opplevelser og prioriteringer, men det er også forhold som er like og erfaringer som er felles. I det følgende vil jeg løfte fram både det unike og det som er likt, med mål om å gi en grundig presentasjon av informantenes erfaringer slik de ble beskrevet i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuene har det sentrale temaet vært hvordan elevene opplever deltakelsen i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg; hvorfor er deltakelse viktig og opplever elevene selv å ha innflytelse gjennom sin deltakelse? Jeg har også vært interessert i hvordan skolen legger til rette for elevenes deltakelse i utvalgene, og har derfor spurt om valgordninger og saksgang, informasjon og opplæring, og om elevene har tid nok til å utføre oppgavene. Som nevnt i metodekapittelet gir intervjuguiden en første sortering av tematikken i intervjusamtalen. Elevenes utsagn er så systematisert i tema og kategorier løstrevet fra intervjuguiden, bestemt ut fra elevenes egen vektlegging av temaene og dominans i dialogen. I intervjuene startet vi med spørsmål om valgordninger og saksgang, og gikk så over til

beskrivelser av opplevelser og formål med deltakelsen. Jeg velger å presentere funnene i samme rekkefølge, i samsvar med utviklingen i dialogen elevene imellom og med meg som intervjuer.

Jeg er primært ute etter å høre hvordan elevene opplever å sitte i formelle utvalg ved skolen, men jeg anser prosessene før og etter slike møter som relevante for å forstå mer av elevenes opplevelse av rollen og relasjonen til elevene som de representerer. Jeg velger derfor å bruke noe tid på valgordninger og saksgangen på skolene, også for å kunne se prosessene i relasjon til demokratiopplæring og standarder for medvirkning. I det følgende gjengis informantenes beskrivelser av valgordningene ved skolen, hvilke egenskaper som er viktige hos representantene og mulighetene for å få innspill til saker fra medelever. På det sistnevnte området er det mest sprik mellom skolene, og vi kan gå ut fra at det er stor variasjon på skoler rundt om i landet.

I beskrivelsen av funn har jeg ordnet elevenes utsagn under overskrifter som angir tema, henholdsvis *valg til skolemiljøet, saksgang, samarbeidet i utvalgene og hvorfor elevdeltakelse?* Jeg har gitt elever fra samme skole lik forbokstav i navnet, slik at det er mulig for leseren å skille mellom de tre skolene: Maria, Mads og Marius; Siri og Simen; Georg, Guro og Gerd.

Punktet om elevenes begrunnelser for medvirkning er kjernen i denne oppgaven og har derfor fått mest plass. Informantenes begrunnelser gav tre tydelige underkategorier som utdypes i drøftingen i kapittel 7. Innsikt i elevenes opplevelse av deltakelsen gir verdifull kunnskap som har en sentral plass når deltakelsen sees i relasjon til for eksempel demokratiteori og kvalitetsstandarder for medvirkning. Barn og unge er ikke passive deltakere, men tar i bruk, utnytter og omformer handlingsrom effektivt og til dels uavhengig av formelle målsetninger med deltakelsen.

6.1. Valgordninger

Hovedfunn: *Det er ingen formelle krav for å stille som elevrepresentant og det er elevrådet som utnevner kandidater til skolemiljøutvalget. Elevene selv mener man bør være trygg på seg selv, til å stole på og kunne snakke for seg. De skiller mellom kandidater som stiller for å være kul og de som har et genuint engasjement. Representantene er ofte erfarne og stiller til valg flere år på rad.*

Opplæringsloven slår fast at elevene skal medvirke og si sin mening om læringsmiljøet på skolen. I skolemiljøutvalget behandles saker som berører elevenes fysiske og psykososiale læringsmiljø. Sakene kan initieres fra ledelsen, foresatte, kommunen (fylkeskommunen) og elevene. Elevrepresentantene får innspill til saker fra sine medelever og gir informasjon fra utvalgene på klasseråd eller klassemøte.

6.1.1. Valg til skolemiljøutvalget

Informantene forteller om en omtrent lik praksis når det gjelder valg til skolemiljøutvalget. Representanten velges av elevrådet på de nyvalgte elevrådsrepresentantenes første møte. Her velges et elevrådsstyre med fire eller fem medlemmer, og nestleder og leder blir vanligvis automatisk representanter til skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg. Dette er helt i tråd med opplæringsloven og veilederen til skolemiljøutvalget (Utdanningsdirektoratet, 2011). På to av skolene er det et krav om at leder og nestleder skal gå i tiende klasse. En skole har også en praksis der åttende trinn er representert for å sikre kontinuitet i styrearbeidet, de kan da fortsette som representanter året etter, og slik bidra til glidende overganger og overlapping. Veilederen til skolemiljøutvalget foreslår at man sikrer kontinuitet og overlapping ved at medlemmene blir varamedlemmer året etter, men lar det være opp til den enkelte skole å finne hensiktsmessige ordninger for å sikre kontinuitet og handlekraft i styret.

Det finnes ingen formelle kvalifikasjoner for å kunne stille som elevrådsrepresentant, klassen eller trinnet velger den eleven de ønsker. Hvordan valget foregår i den enkelte klasse avhenger av læreren eller om skolen har felles retningslinjer for valg til elevråd og formelle styrever.

6.1.2. Erfarne representanter

Seks av åtte informanter har tidligere erfaring fra utvalg og elevråd, fra barneskolen og/eller ungdomsskolen. Nesten alle informantene nevner betydningen av engasjement og det ”å ville noe” med å stille til valg som elevrådsrepresentant og styremedlem. De skiller mellom elever som velges ut fra popularitet og dem som stiller ut fra et engasjement for saken:

”Du må ville noe med å bli leder...jeg synes det er dumt når det bare er folk som trenger tittelen (for å være kul) som er med, når de ikke gidder å gjøre noe. Det blir litt feil”. Maria, 10. trinn.

”...vi har makt, men vi bruker den på en positiv måte, en virksomhet, det er ikke for å få oppmerksomheten eller for å være kul, det gjør vi ikke. Vi har fått en rolle, å være rollemodell for skolen, og det er det vi gjør i elevrådet og mobbekomiteen”. Georg, 10. trinn.

Marius sier at det var muligheten til å slippe noen timer og spise pizza på slutten av skoleåret som var grunnen hans til å stille. Vi ser her at motivasjonen for å stille til valg kan være ulik, og at det i formelle utvalg kan være såkalte ”kule” elever og elever som er med på grunn av et genuint engasjement. På alle de tre skolene er det mulig å stille til valg hvert år og slik sitte i elevråd og skolemiljøutvalget gjennom hele ungdomsskolen. Tre av informantene har vært tillitsvalgt alle tre årene på ungdomsskolen. Her kan man se en tendens til ”profesjonalisering” ved at det er de samme elevene som deltar i utvalgene. Det er ikke et uttalt mål om at flest mulig elever skal få denne erfaringen. Stadig utskifting omtales som negativt fordi det tar tid for uerfarne og nye elever å bli virksomme i styret. Denne praksisen vil i kapittel 7 bli drøftet opp mot skolens oppgave med å gi opplæring i demokrati.

6.1.3. Egenskaper

Elevenes individuelle deltaking og mulighet til medvirkning foregår primært i klasserommet, og gjennom representasjon gis de tillitsvalgte myndighet til å ”forhandle” på medelevenes vegne. På spørsmål om hvilke egenskaper som er viktig for å sitte i skolemiljøutvalg og elevråd nevner syv av åtte informanter det å *tørre å stå for egne meninger*. Andre viktige egenskaper er å klare å snakke for seg, være god til å lede ting, være seriøs og til å stole på, ha orden og være flink til å bringe videre det andre sier. Motivasjon og tro på seg selv framheves også. En elev mener at det ikke skal så mye til, det er bare å stille til valg. De fleste informantene nevner trygghet og mot til å si meningen sin som de viktigste egenskapene for i det hele tatt å stille til valg, men de forteller samtidig at det tar tid før man blir aktivt deltakende i styret, og at mye læring foregår underveis – gjennom praktisk erfaring.

”I begynnelsen sa jeg ikke så veldig mye, jeg bare satt der og følte meg veldig liten”. Siri, 10. trinn.

”Vi er to, en som jeg kjenner ganske godt, så du føler deg ganske trygg, i stedet for at du sitter der helt alene, som en liten unge”. Maria, 10. trinn.

Deltakelsen i formelle fora ved skolen er slik nytt og uvant for elevene. De trenger tid før de våger å si noe, selv med tidligere erfaring som elevrådsrepresentanter. Det gir trygghet å være flere elever sammen på møtet, og informantene sier at de blir mer aktive etter hvert som de lærer mer og blir kjent med de andre voksne i styret.

Informantene og ledelsen ved skolene forteller at elever involveres i skoleutviklingen også gjennom andre strukturer enn elevråd og skolemiljøutvalg.

Elevene deltar i grupper som ”skoleballkomité”, ”mobbekomité” og ”fagkomité”, der de bidrar til praktiske arrangement eller kommer med innspill til tiltak for å bedre trivsel eller undervisningen ved skolen. Her deltar elever som av ulike grunner ansees som egnet eller kvalifisert til å delta, andre elever enn dem i elevrådsstyret. En av elevene nevner blant annet at lærerne velger ut medlemmer til mobbekomité, og at elevrådsstyret intervjuer disse kandidatene for endelig avgjørelse. Vi ser at elevene deltar og sier sin mening om skolen på flere arenaer; i forhold til undervisning, trivsel og i tilknytning til praktiske arrangement ved skolen. Elevene deltar sammen med og i relasjon til voksne, med varierende grad av beslutningsmyndighet.

6. 2. Saksgang

***Hovedfunn:** Saker til skolemiljøutvalg kommer fra elevene, ledelsen, foreldrene eller kommunen. Representantene får saksliste før møtet og drøfter med medelever i klassemøte eller kun i elevrådsstyret før møtet. Tid til klassemøte brukes fleksibelt av lærere og elever, det er elevrådsrepresentanten som har ansvaret for å fylle tiden med innhold. Saker til skolemiljøutvalg siles gjennom klassemøte, i elevråd og elevrådsstyre før de eventuelt fremmes i utvalget.*

Klassemøtet er det forumet som skal sikre reell representasjon og bred deltakelse; at elevene representerer mer enn seg selv og sine egne meninger i utvalgene. Her skal medelevene få informasjon om hva som foregår i formelle utvalg ved skolen og spille inn sine meninger. Klassemøtet er slik en mulig arena for diskusjon av ulike forhold ved skolens organisering og trivsel blant elevene. Informantene forteller at de får innspill fra elever muntlig på møter og skriftlig gjennom trivselsundersøkelser som skal behandles i skolemiljøutvalget. De tillitsvalgte får innkalling med saksliste før møter i utvalgene, her ser de hvilke saker elevene skal si noe til. De vurderer så om sakene skal behandles i elevrådsstyret, elevråd eller skal ut på høring i klassene. Ifølge informantene avgjøres de fleste saker i elevrådsstyret fordi det er tidkrevende å ta avgjørelser i elevrådet med mange deltakere. Trivsels- og mobbeundersøkelser og innspill til fagoppfølging tas opp i klassene, her sikres bred deltakelse¹⁴. Elevene involveres også i utforming av spørsmål til undersøkelsen. Alle informantene forteller om fast tid til klassemøte, og at tiden brukes fleksibelt både av lærere og elever.

¹⁴ Fagavdelingen i Bergen kommune har årlige møter med skolene med gjennomgang og veiledning knyttet til skolens resultater. På møtene med kommunen deltar representanter for elevene, foresatte og ansatte.

”Vi har en fast time i uken. Hvis det er saker, da. Det er ikke vits å ha den hvis det ikke er noen nye saker. Men vi begynner alltid med å spørre om det er noen som vil ta opp noe, det skal det alltid startes med. Hvis ikke det er saker gjør vi noe annet”. Mads, 9. trinn.

Informantene på den ene skolen hadde en lang diskusjon om hvilken tid de faktisk har krav på til klassemøte, og om læreren skulle være tilstede eller ikke. På alle skolene brukes tiden mest i åttende klasse og gradvis mindre opp mot tiende klasse – der en av elevene på en skole forteller at de har fri halve timen for å kunne starte senere på fredager. Alle informantene bekrefter at det er elevrådsrepresentanten som er ansvarlig for å fylle timen med innhold, dersom det ikke er saker brukes tiden til undervisning.

”Jeg synes vi har brukt den tiden dårlig, det går mye til å gi beskjeder. Det blir veldig liten tid til skoledemokrati. Man bruker tiden i åttende, så blir det mindre og mindre ...og til fritimer når du kommer høyere opp”. Siri, 10. trinn.

Informantene på en skole er bekymret over at tiden til klasseråd tas bort, de mener det vil redusere elevenes mulighet til innflytelse ved skolen. Informantene forteller også at mange elever ved skolen ikke er klar over hvilke saker som avgjøres hvor, hvilken rolle elevene har i prosessene og på utfallet av saker.

”Jeg tror kanskje de ikke klarer å fatte forskjellen på elevråd og skolemiljøutvalg, så de ser på det som ett - at skolemiljøutvalget er elevrådet. Så de vet hva det er, men har litt feil navn på det”. Maria, 10. trinn.

”Det er kanskje ikke alle på skolen som vet at dette har elevrådet jobbet for. For det er mange som ikke vet hvem som sitter i elevrådet engang, eller i styret eller hvem som er leder eller noe som helst”. Siri, 10. trinn.

Usikkerheten om hva som er hva er ikke forbeholdt elever klassen, men også elever i elevråd og i elevrådsstyret. Jeg opplevde usikkerhet og uenighet blant noen av informantene på spørsmål om utvalg og saksgang, det var primært elevrådsleder og nestleder som hadde oversikt over hvilke saker som ble behandlet hvor. En antakelse er at elevene opplever elevrådet og komiteer som ballkomité og mobbekomité som de mest aktuelle eller engasjerende.

Forslagene fra klassemøtet behandles i elevråd og tas videre til elevrådsstyret, som vurderer hvilke saker som skal tas videre til skolemiljøutvalget. Ifølge informantene avgjøres de fleste sakene fra skolemiljøutvalget i elevrådsstyret, fordi det er for tidkrevende å diskutere og vedta saker på elevrådsmøter med mange deltakere. Elevene opplever aldri at elevsaker avvises eller ikke tas på alvor i skolemiljøutvalg

eller samarbeidsutvalg, men elevsaker kan stoppes *før* de kommer dit - både på klassemøte, i elevråd og elevrådsstyret. Eksempler er kostbare innkjøp og useriøse forslag fra elevene, eller at saker avvises av lærere på klassemøtet:

”I klassen, når vi tar opp ting, så sier de sånn at ”nei, det der kommer aldri til å gå”. Da tenker jo vi sånn at det der gidd vi ikke skrive ned”. Guro, 9. trinn.

”Den saken kommer opp hvert eneste år, men det blir aldri gjort noe med det... Den blir slått ned av lærerne, de skylder alltid på at timeplanene er lagt og det er for sent å endre på. Men de fikser det aldri på det til neste år heller, det har vært sånn så lenge jeg har gått her”. Gerd, 10. trinn.

”... det er utrolig trist at det skal være sånn. Det virker jo som om ikke lærerne vil gjøre noe med skolen da, fordi den er perfekt for dem. Fordi de ikke ser det i samme perspektiv som oss. For alle skoler er ikke perfekte, men hvis alle klarer å ha en liten finger i det, så klarer vi å få det meste til, men da må vi samarbeide”. Georg, 10. trinn.

Elevene er klar over at lærerne formelt sett ikke har rett til å stoppe saker, men det kan altså skje dersom elevene ikke insisterer på å ta saken videre eller ber læreren om å forlate rommet under klassemøtet. Det krever mot, trygghet og støtte fra medelever, noe informantene mener ikke alle elevrådsrepresentanter har - spesielt ikke i åttende klasse. *Trygghet* nevnes slik som betingelse for deltakelse, og trygghet opplever elevene kommer med informasjon, opplæring, støtte og erfaring.

6.3. Informasjon og opplæring

Hovedfunn: Elevene får liten eller ingen opplæring før møte i skolemiljøutvalg, men får informasjon om vervet av kontaktlærer for elevrådet på elevrådsmøte eller i elevrådsstyret. Elevene lærer gjennom deltakelse på møter og støtten fra elevrådskontakten.

En forutsetning for at barn kan delta på en meningsfull måte, er at de har fått opplæring, informasjon om saker og avklart forventninger til egen rolle (Osler & Starkey, 1998, s. 330). Jeg spurte eksplisitt om de hadde fått opplæring før det første møtet og om hvem som gir dem informasjon. Det var vanskelig for informantene å huske sitt første møte i skolemiljøutvalget, men de var sikre på at de ikke hadde fått spesiell opplæring eller informasjon før møtet.

”Nei, det var litt sånn, kan du stille på møte klokken seks dagen etter skolen, så bare stod du der da, Go'dagen”. Georg, 10. trinn.

”Det var ingen spesiell opplæring, bortsett fra at de forventer at vi skal kunne snakke for oss. Når vi velger leder er det viktig at de er oppegående”. Maria, 10. trinn.

”Vi fikk ikke noe innkalling, men jeg hadde vært med i skolemiljøutvalget på barneskolen også, så ett år der, så jeg hadde litt erfaring der – også i elevrådet i 4-5 år, så jeg visste litt hva det skulle være”. Siri, 10. trinn.

Elevene vet trolig ganske lite om hva som venter dem på det første møtet. Det fremstår som om elevene lærer og utvikler ferdigheter gjennom deltakelse, og at det er en forventning om at de gjennom å påta seg et slikt verv behersker det mest grunnleggende. Informantene husker ingen spesiell opplæring, det virker som de støtter seg noe på tidligere erfaringer og at de lærer underveis.

”Jeg var på ett møte på barneskolen, så jeg visste litt hva det gikk i – men det var mye nytt og det var litt skummelt, og jeg torde ikke helt... si alt jeg tenkte og mente, men det kom etter hvert som jeg ble tryggere og skjønnte at det var ikke noe stort dette her, eller at det ikke var noe skummelt”. Simen, 10. trinn.

Elevene beskriver altså noe ulik praksis med gjennomføring av opplæring og grad av informasjon om vervet og saker som skal behandles. Felles for skolene er at representantene nå får møteinnkalling med saksliste i god tid før møtet, slik at de vet hvilke saker elevene skal mene noe om. På to av skolene fikk elevene informasjon om vervet i skolemiljøutvalget på det første elevrådsmøtet, da de skulle velge representanter til styret. Elevene sier at de lærer mest ved å delta på møtene, og gjennom støtten som kontaktpersonen til elevrådet representerer.

6.3.1. Kontaktlærers rolle

Det er kontaktpersonen til elevrådet som har ansvaret for opplæringen, men det varierer hvor grundig informasjon som gis. Kontaktpersonen er viktig for elevene, de nevner betydningen av å ha en veileder, å få tips til hva de bør ta opp og hvordan de best kan legge det fram.

”Jeg synes hun har gjort en veldig god jobb som den mellompersonen. At hun veileder oss, på styremøtene er hun alltid der... Da jeg satt første året så var det en helt annen person som absolutt ikke var like mye med da... hun har vært veldig flink til å være den støttespilleren som hjelper oss. De fleste er jo helt ny i dette her og vet ikke helt hva det går i. Å ha en sånn voksen som har litt erfaring er veldig fint...”

”...og ha en som støtter oss. Hun er jo samtidig realistisk, ikke sant”. Simen og Siri (overlapp i samtalen).

”(Navnet) er på en måte rådgiveren våres, ”dere kan ta opp den saken, men på en annen måte enn den personen...snakk heller litt generelt, slik at alle lærerne kan tenke gjennom det” ...sånne ting som det er han utrolig flink til”. Georg, 10. trinn.

Informantene beskriver kontaktlæreren som en støttespiller og viktig medhjelper til både saksfremlegg og til å sikre tid til arbeidet. På en av skolene var det miljøarbeidere som har dette ansvaret.

”Det er ikke noe problem med tid til styremøter, det er bare å gi beskjed til miljøarbeideren, så ordner han det”. Marius, 9. trinn.

For å besvare utfordringen med trygghet og hva som skal til for å beherske rollen som elevrepresentant, kan det være verdt å se på hvordan elevene beskriver samarbeidet i skolemiljøutvalget og relasjonen med de andre i styret. Her omtales skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg under ett, fordi informantene er representert i begge utvalgene og skiller ikke nevneverdig mellom de to når det gjelder samarbeid – kun saker. Jeg spør dem hvordan møtene oppleves og hvordan de andre voksne er på møtene.

6.4. Samarbeidet i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg

Hovedfunn: Elevene opplever at de inkluderes på møtene og at innholdet i stor grad er forståelig for dem. Vanskelige ord og upassende møtetider nevnes som negative forhold. Elevene nevner både personlig og faglig utvikling, samt økt selvtilit som resultat av deltakelsen. Representantene beskriver samarbeidet som en forhandling og et forum for å fremme elevenes behov. Utfordringer møter de på klassenivå, ikke i utvalgene.

Fem av åtte informanter har deltatt på samarbeidsutvalgsmøter og skolemiljøutvalgsmøter, de tre andre har vært med på arrangement og møter sammen med FAU og andre voksne i ledelsen. Informantene sier at de opplever seg som inkludert og respektert på møtene. De får spørsmål og oppmuntring underveis, og to av elevene mener at strukturen på møtet med saksliste sikrer at alle får sagt sin mening om hver enkelt sak. De hevder at alt er på et nivå som de kan forstå, men to av informantene nevner bruk av vanskelige ord som unødvendig.

”Jeg synes det var vanskelig når de begynte med psykososialt læringsmiljø og sånt, da var jeg helt lost”. Simen, 10. trinn.

”Ja, jeg fikk jo høre om det nå i år , og da...da...det språket forstod jeg ikke helt”. Siri, 9. trinn.

Ingen av de andre informantene opplever vanskelig språk eller problemer med sakspapirer. En av informantene synes *ikke* det er noe problem:

“Nei, nei! De tilrettelegger alt for oss. Underveis så spør de "*dere forstår dette? Skal vi gå gjennom det en gang til og forklare det bedre?*" Det synes jeg bare er... De viser virkelig at her inkluderer de oss, så godt som de bare kan. Men alt foregår på et nivå der vi forstår det”. Maria, 10. trinn.

Jeg vet ikke om det er fordi de mener det er lett å forstå, eller om noen av informantene synes det er vanskelig å innrømme overfor meg eller de andre elevene i rommet. Jeg spør eksplisitt om de kan gi eksempler på negative eller dumme ting fra møtene. Ingen av informantene nevner negative forhold eller hendelser på møtene, bortsett fra Maria som nevner at det kan være kjedelige, uten at det er noe problem for henne. De beskriver møtene som greie å være på.

”Nei, ikke så jeg husker. Det er greit på de møtene der, det er trivelig å være der. Vi satt liksom ikke utenfor. Vi fikk lov til å delta. De spurte masse og sånn, så det var ganske greit å være der... Det er hyggelige folk, rett og slett”. Mads, 9. trinn.

I sitatet over sier Mads at de ikke satt utenfor og at de fikk lov til å delta. Jeg tolker det som om han her svarer på en usagt *antakelse* om at elevrepresentantene ikke får delta på lik linje med de andre, svaret hans er formulert som en avkreftelse av en antakelse eller fordom¹⁵. På spørsmål om elevene opplever at de er likeverdige med de andre i styret er svaret et uforbeholdent ”ja”, informantene opplever også at de har makt.

”Du er på lik linje med de andre som sitter i SU og skolemiljøutvalget, selv om de er 30 år eldre enn deg”. Siri, 9. trinn.

”Du føler du har litt makt, hvis jeg kan si det. Du føler deg høyt oppe og du føler deg nesten mer respektert, da når du bidrar til noe så bra... Jeg har fått vist at dette betyr noe, at jeg kan endre noe på skolen. At min stemme betyr noe, blant flere hundre elever. Det er trygt, på en måte”. Maria, 10. trinn.

”Vi får mye tillit. Vi er ganske frie til å ta avgjørelser selv og sånn”. Georg, 10. trinn.

¹⁵ Rektor ved skolen beskriver en lignende antakelse når hun forteller om de andre voksnes reaksjon på elevenes deltakelse i styret: *”De har tenkt at elever blir behandlet på en annen måte enn de har forestilt seg (jeg vet ikke hva de har forestilt seg) men det at vi tar elevene sånn på alvor, det har de lært noe av. Men jeg vet ikke hvordan de har trodd at det var – at elevene måtte sitte borte i en krok eller noe (ler). De har i hvert fall gitt uttrykk for at de er positivt overrasket”, Rektor*

Gjennom deltakelsen i møtene får elevene slik økt tro på seg selv, og sin evne til å påvirke og gjøre en forskjell. Samtidig sier alle informantene at formen på møtene er uvant i starten, og at de føler seg usikre. Det tar tid før de våger å si sin mening, og det gir trygghet at de er to eller flere representanter som stiller.

”Jeg var veldig usikker i starten, jeg torde ikke si hva jeg tenkte og mente, men det kom etter hvert som jeg ble tryggere. Det var helt nytt for meg med ”møte”, sammen med voksne...”. Simen, 10. trinn.

Sitatet over viser at rammene for deltakelsen (i møte) trolig er uvant for elevene. Alle informantene har som nevnt erfaring som elevrepresentanter fra før, noen både fra barne- og ungdomsskole. Det vil si at ungdommer som i utgangspunktet har relativt god selvtillit og er trygge på seg selv, opplever usikkerhet på de første møtene i skolemiljøutvalget. Trygghet og mot til å snakke kommer etter hvert som de blir kjent med formen og de andre medlemmene i styret. De opplever både støtte og oppmuntring fra de andre voksne i styret.

”Jeg hører bare positive ting hele tiden, og de gir meg på en måte motivasjon til å fortsette med det. Og jeg har virkelig lyst å fortsette med dette med miljøarbeid på videregående også”. Maria, 10. trinn.

”Jeg føler jeg har utviklet meg som menneske. Det høres jo veldig stort ut, da. Jeg føler jo det, for jeg er blitt mye tryggere på meg selv, jeg tør å stå fram og jeg...ja”. Siri, 9. trinn.

”... fordi når man er med på noe sånt så vet man at man klarer ting , at man er flink. Du er faktisk valgt til dette her, det er ikke bare tilfeldigheter at jeg sitter her. Så det gir jo en selvtillit også. ...Jeg er blitt flinkere til å presentere ting, og det følger meg jo i fagene også”. Simen, 10. trinn.

Informantene opplever slik både støtte og personlig utvikling gjennom deltakelsen i formelle utvalg, og de utvikler egenskaper som gir faglig uttelling. Utfordringer med samarbeidet mellom voksne og barn oppleves hovedsakelig på klassenivå, og handler mest om tid til arbeidet og forståelse for at det representantene gjør er viktig for hele skolen. Jeg tolker informantenes utsagn slik at de blir møtt med interesse og respekt på møter i skolemiljøutvalget, men at det kan være utfordringer med enkeltlærere i prosessen med å formidle informasjon til medelever før og etter møter i styret. Informantene nevner også elever som melder seg ut og som kommer med urealistiske forslag på fleip. Jeg får ikke svar på spørsmål om informantene opplever at disse elevene blir hørt på skolen. Jeg forstår det som om hun mener det er lærerne som har ansvaret, ikke elevrepresentantene:

Meg: Du nevnte de som var skolelei og ikke brydde seg. Blir deres stemmer hørt på skolen, tror du?

Maria: Ja. Jeg har en veldig god lærer. Og han er veldig god til å motivere. Jeg vil si at han er en av de beste lærerne her.

Meg: ja, så da tenker du at han er en støtte for de som er litt lei også?

Maria: Også har jo vi en annen lærer også, i samfunnsfag. Han kan alt om historie...

Elevene framstiller samarbeidet i elevrådet og i skolemiljøutvalget som et forhold der man får goder, men også gir noe tilbake – en form for forhandling eller et forhold med både rettigheter og forpliktelser/ansvar.

”Det er derfor vi har klasseråd, for at elevene skal utfylle sine ønsker, men på en betingelse – at de må bidra til et godt læringsmiljø og de tingene der”. Georg, 10. trinn.

”Vi har for eksempel hatt hærverk på toalettene. Sånne saker tas videre. Hvis ikke det blir forandring vil det få konsekvenser”. Mads, 10. trinn.

Informantene fra to av skolene forteller at de gjennom deltakelsen i styret har fått større forståelse for driften av skolen og årsakene til at en del ønsker fra elevene er vanskelige å få gjennom. De får også informasjon som ikke kan deles med elever utenfor styret. Representantene kan slik oppleve en lojalitetskonflikt mellom elevene de skal representere og de voksne i styret; voksne som krever støtte og forpliktelser fra elevgruppen for å innvilge ønsker. Dette drøftes nærmere i kapittel 7.

Ingen av informantene opplever møtene som negative. To informanter nevner henholdsvis vanskelig språk og at noen saker er kjedelige, ellers er de fornøyd med møtene i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg. Informantene knytter forbindelse mellom det å *ha det bra* og læring, og ser arbeidet i elevråd og skolemiljøutvalg som en måte å få en bedre skole på. Kontakten mellom elevrådsstyret og elevene i klassene blir derfor sentral for å få til et vellykket samarbeid og reell representasjon i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg. Det bringer oss til formålet med deltakelsen, og begrunnelser for hvorfor elever skal være representert i formelle utvalg ved skolen.

6. 5. Hvorfor elevdeltakelse?

Jeg spør informantene om hvorfor de mener det er viktig at voksne skal lytte til elevene, og i hvilke saker det er spesielt viktig. Jeg bruker ord som ”hører på”, ”tar hensyn til” og ”lytter til” i spørsmålsformuleringen. Informantenes svar deles inn tre underkategorier med utgangspunkt i elevenes begrunnelser for deltakelse og er slik også hovedfunn:

elevene har unik kunnskap og erfaringer, elevene skal kunne påvirke egen hverdag og medvirkning som del av et samarbeid for å skape en bedre skole. Det er interessant å merke at ingen av informantene nevner demokratiopplæring som begrunnelse for deltakelsen.

6.5.1. Elevene har unik kunnskap om skolen

På spørsmål om hvorfor voksne skal høre på elever og hvorfor elevmedvirkning er viktig i skolen, er informantene samstemte om at elevene har innsikt, kunnskaper, erfaringer og kjennskap til forhold i skolehverdagen som ledelsen og lærerne trenger for å kunne gjøre skolen bra for alle. Elevene ser ting fra et annet perspektiv enn lærerne og de vet mer om hva som foregår. Elever kan skjule ting for foreldre og lærere, og elevrepresentantene har innsikt i forhold som de voksne ikke ser. Elevenes syn er derfor viktig når man skal finne ut hva som fungerer bra og dårlig på skolen. Alle informantene ser deltakelsen som en måte å få fram elevenes behov og ønsker når det gjelder undervisning, fysisk og psykososialt miljø. En elev understreker at deltakelsen og involveringen av elevene bidrar til at lærerne utformer tiltak ut fra faktisk kunnskap, ikke antakelser:

“Man sier jo hele tiden til voksne at "dere forstår meg ikke", sant. Og da blir det sånn at lærerne går ut i fra det de *tror*. Når de har elevene sine stemmer går de ut i fra det de *vet*, og prøver å komme så nærme elevenes behov som de bare kan. Og det er det som er viktig, da”. Maria, 10. trinn.

”Det er jo det at det ikke bare er fra ett perspektiv liksom. Det jo vi som går på denne skolen, det er vi som ser hvordan alt foregår”. Gerd, 10. trinn.

Elevene på en av skolene understreker betydningen av å få med elevenes perspektiv også når forhold ved skolen omtales i media eller andre fora i lokalmiljøet. De er opptatt av at andre (utenforstående) ikke forstår hva som egentlig foregår, og at elevenes perspektiv er nødvendig for å få en forståelse av hva som skjer og hva som kan gjøres for å forbedre forhold ved skolen. Representantene involveres også i saker som behandles utenfor elevrådet og formelle utvalg, i kraft av å være tillitsvalgt. Det kan være medelever som ønsker å klage på lærere, forhold ved undervisningen eller det sosiale miljøet på skolen. De tillitsvalgte er budbringere eller meglere på vegne av medelever, i samråd med kontaktlærer for elevrådet eller rådgivere/avdelingslederen på skolen. Elevrepresentantene har slik innflytelse på forhold ved skolen som formelt sett verken behandles i elevråd eller i skolemiljøutvalget. Informantene omtaler det som at

de engasjeres i det som angår elevene på skolen, og at elevene selv er med å definere dette. Skolen trenger deres kunnskap for å få en bedre skole.

6.5.2. Elevene får innflytelse på egen skolehverdag

Informantene løfter fram at elevene skal kunne *påvirke* sin egen hverdag som svært viktig med deltakelsen i utvalgene.

”Ja, at vi blir hørt og at vi kan være med å bidra og påvirke vår egen hverdag. Det er de små tingene, som gardiner og skapene, sånne småting som gjør hverdagen litt bedre. Det er jo det som kanskje er det viktigste”. Siri, 10. trinn.

Dette er som nevnt begrunnelsen som står i veilederen for skolemiljøutvalget. Alle informantene opplever at de har innflytelse og mulighet til påvirkning. Trivselslederprogram og innkjøp av utstyr nevnes som eksempler på positive endringer og saker de har fått gjennomslag for. En elev nevner at elevmedvirkning kan forhindre skulking, blant annet fordi elevene bidrar til å finne tiltak for å øke trivselen ved skolen. Informantene er mest opptatt av samarbeidet mellom ledelse og elever i utvalgene; at det er elevene som er sentrum av skolens virksomhet og at det ville ”være merkelig om vi ikke blir hørt”.

To av elevene omtaler innkjøp av spill, skap og vannkoker som ”småting”, men saker som likevel er viktig for elevene. Informantene bruker begrep som ”filleting” om enkelte saker, men de sier samtidig at alle sakene i skolemiljøutvalget angår elevene. En tolkning av deres utsagn kan være at selv om det er småting, underforstått tilsynelatende uviktige ting, er dette likevel av betydning for elevenes trivsel ved skolen og deres følelse av medbestemmelse. En annen tolkning kan være at elevene mener enkelte saker er ”filleting”, men at de deltar lojalt i prosessene utfra en pragmatisk holdning til at noen saker er mindre viktig enn andre. En gjennomgående tendens i informantens utsagn er opplevelsen av innflytelse på utviklingen av skolen, på saker knyttet til undervisning, trivsel og fysisk miljø.

6.5.3. Samarbeid om en bedre skole

Jeg oppfatter at informantene ser samarbeid mellom lærere, ledelse, foreldre og elever som det mest sentrale formålet med deltakelsen i styrer. Elevene anser arbeidet som gjøres i elevråd, skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg som viktig for skolen. Siden disse organene har mest påvirkning på skolen, er det i følge elevene viktig at de er representert her. De omtaler deltakelsen som et samarbeid for å nå skolens mål, der elevene kan fremme ønsker og behov på elevenes vegne.

”Det vi gjør er en viktig sak for skolen for at de skal nå sine mål, sammen med elevene. Og sakene vi tar opp i SU, for å få til det da...hvis vi samarbeider, så klarer vi å bygge et samfunn der alle trives, men da må vi ha den stå-på-viljen for å klare det, og ikke hele tiden tenke negativt og bryte ned og sånt”. Georg, 10. trinn.

Elevene nevner tilbakemelding til lærere og innspill til undervisning som noen av de viktigste sakene, sammen med mobbing og tiltak for økt trivsel ved skolen. De er også opptatt av å få være med på å utvikle skolens reglement, og å evaluere og komme med innspill til nye tiltak for å øke trivsel ved skolen.

6.5.4. Deltakelse som del av demokratiopplæring?

Elevråd og formelle utvalg nevnes ofte som eksempler når man snakker om demokratiopplæring i skolen (Stray 2012, Børhaug 2007, Utdanningsdirektoratet 2012). Ingen av mine informanter begrunner deltakelsen i styrene eksplisitt som del av en demokratisk opplæring eller for å få kunnskap om demokratiske prosesser, med unntak av en elev som sier at en av fordelene med å være med er at de lærer om hvordan skolemiljøet fungerer. Elevene forteller imidlertid om problemer med å få tid til deltakelsen dersom demokratitimen og tiden til klasseråd forsvinner. Elevene mener dette vil redusere deres mulighet til påvirkning og samarbeid om skolemiljøet. Det er hovedsakelig på klassenivå at elevene melder om utfordringer.

Selv om elevene ikke husker at de har fått spesiell opplæring, er det flere utsagn i materialet som tyder på at elevene får oppgaver og utfordringer underveis som kan knyttes til demokratiopplæring. På spørsmål om hva som skal til for å få saker gjennom, viser svar at elevene utfordres på argumentasjon, synliggjøring og grunngeving av behov, samt presentasjonsteknikk.

”Men da ble vi spurt om vi kunne gå sammen og skrive ned positive ting med skap, og negative ting, ting vi synes kunne blitt bedre og sånn som det der. Og så ga jeg den lappen tilbake til rektor og hun så på den, og fant ut at dette var noe elevene var fornøyde med og som skolen måtte kjøpe mer av”. Simen, 10. trinn.

Utfordringen er i disse eksemplene gitt av rektor. Dette er ferdigheter som knyttes til demokratiopplæring og politisk deltakelse – det å kunne ta et standpunkt, grunngi det og argumentere for det. Det bringer oss til andre del av problemstillingen i oppgaven; om elevene opplever at de har innflytelse gjennom deltakelsen. Elevene har som nevnt ikke avgjørelsesmyndighet i styret, men rett til å få informasjon, uttale seg, komme med forslag og stemme i saker om skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

6.6. Har elevrepresentantene innflytelse og makt?

Informantene får spørsmål både om de har *innflytelse*, *makt* og om de opplever å *bli hørt*. Dette er viktige nyanser, selv om begrepene ofte brukes om hverandre. Innflytelse betyr at man på ulike måter har mulighet til å påvirke en sak eller andre mennesker. Legger man til sanksjonsmuligheter, press eller straff, brukes begrepet makt¹⁶.

Hovedfunn: Informantene opplever at de får saker gjennom og at de har innflytelse på skolen, både i og utenfor de formelle utvalgene. Innflytelsen øker med alder og innflytelsen er sterkest i elevrådsstyret. Lærerne har sterk innvirkning på graden av innflytelse i klasserommet og hva elevene får mene noe om.

6.6.1. Elevrepresentantene involveres relativt bredt

Jeg brukte oftest begrepet ”blir hørt” og ”får saker gjennom” i intervjuene. Elevene er klare på at de ikke kan bestemme, men *bli hørt* i skolemiljøutvalget. De opplever både innflytelse og å bli møtt med respekt i styret, og de mener at det ikke finnes begrensninger for hvilke saker som i prinsippet kan tas opp. Elevene opplever å få gjennomslag for ønsker som ikke er kostbare, det de omtaler som ”småting”, med en gang. Økonomi er en hovedårsak til at viktige saker fra elevene ikke går gjennom. Mange såkalte useriøse forslag stoppes før skolemiljøutvalget, og større investeringer må elevene ofte kjempe for over tid.

”For å få ting gjennom er det viktig å gå fram på riktig måte. Å ha gode argumenter for hvorfor, og virkelig si at dette behøver vi, vi trenger dette her. Vise at det har betydning, at det ikke er en filleting”. Simen 10. trinn.

”Vi må stå på og være litt aggressive. Så må vi ha forskjellige begrunnelser, positive og negative sider med en sak, hva som kan bli bedre. Så må vi bare sette de litt på plass, og si at vi vil ha det, så kommer det etter hvert”. Georg, 10. trinn.

”Ja! Men i noen saker blir vi ikke hørt på, det er noe vi må jobbe for. Hvis du vil ha noe gjennom må du jobbe for det”. Marius, 9. trinn.

Sitatene over forteller at elevene opplever innflytelse, men at de må jobbe for å bli hørt av de andre i styret. De må begrunne ønskene, argumentere og om nødvendig ”sette

¹⁶ I Store Norske leksikon defineres innflytelse slik: (statsv.), en aktørs (persons, organisasjons, stats) evne til å få en annen, eller flere andre, til å tenke eller handle på en annen måte enn vedkommende ellers ville ha gjort. Betegnelsen brukes også om det å influere, altså om forholdet mellom den influerende og de influerte. Innflytelse kan være en funksjon av mange egenskaper – hos begge parter. En aktør kan influere en annen på grunn av overtalelsesevner, evt. kombinert med den annens påvirkelighet. Men en aktør kan også påvirke en annen ved bruk av straff, eller trussel om straff. I slike tilfeller taler man ofte om at den første bruker, eller har, *makt*. Store Norske Leksikon, 25.02.13, <http://snl.no/innflytelse>

dem litt på plass”. De må overbevise styret om at saken er viktig for elevene. Elevene har begrenset med sanksjons – eller pressmidler, men skolen er formelt pålagt et samarbeid med elevene og kan sies å være pedagogisk avhengig av et godt samarbeid med elevene på skolen. Men i siste instans er det rektor som har avgjørende myndighet, og lærere har stor påvirkningskraft på graden av innflytelse i klasserommet.

En del saker er elevene opptatt av å løse før de går til ”det høyeste” i skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg, for eksempel personalsaker eller klager på enkeltpersoner. Alle elevene har vært involvert i klagesaker mot lærere, enten på grunn av dårlig undervisning eller krenkende atferd fra lærere mot elever. Disse sakene løses direkte med lærer, med hjelp fra avdelingsleder eller rådgiver. På alle tre skolene opplevde elevene at klagen ble tatt til følge, med resultatet at lærerne forbedret seg eller er blitt sykemeldt og ikke fått fornyet ansettelsesforholdet. Elevene erfarer slik at de har innflytelse og makt på skolen.

”For det er sånn, at mange lærere tenker at ”du skal bli utvist”, de tror de har så mye makt...De vet ikke at vi kan klage på dem like mye som de kan klage på oss”. Georg og Guro (overlapp).

”Og da fant vi ut at vi bare snakker med læreren selv, uten å ta hele runden, men snakke med læreren selv og si hva vi føler... Direkte og uten at det blir for mye oppmerksomhet rundt det”. Simen, 10. trinn.

Utsagnene er eksempler på at elevene har klagemuligheter overfor lærere, og at de vurderer ulike strategier og saksbehandling for å oppnå forbedringer. Mandatet til skolemiljøutvalget sier at saker unndradd offentlighet ikke skal behandles i styret. Veilederen sier imidlertid at ”problemer med miljøet til en gruppe elever, et helt klassemiljø eller hele skolemiljøet” er forhold utvalget kan be om tiltak til. Dersom konflikter med lærere preger hele klassemiljøet kan det tolkes som aktuelt å diskutere i skolemiljøutvalget, forutsatt at det ikke bryter med personvernet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 12). Elevene er med på å løse sakene utenom utvalgene og involveres i saker som angår både undervisning og trivsel på skolen.

6.6.1. Sammenheng mellom alder og innflytelse

Informantene mener at man har mer makt med alderen, og at man har mer innflytelse i elevrådsstyret enn i elevrådet. Noen elever kommer direkte til medlemmene i elevrådsstyret med saker, fordi saksgangen fra klassemøte helt til skolemiljøutvalg oppleves som veldig lang. En styremedlem kan slik løfte en sak og få hurtigere saksbehandling enn en tillitsvalgt, på grunn av sin tilstedeværelse i styret eller direkte

kontakt med rektor. Informantene er også opptatt av at yngre elever ikke tør å si sin mening foran eldre elever, og at det dermed bør finnes gode prosedyrer for å fremme saker og ha anonyme avstemninger.

Samtalen om innflytelse, makt og opplevelsen av å bli hørt avdekker store forskjeller fra klasse til klasse på skolene, innflytelsen avhenger av den enkelte lærer. Noen elever opplever å få mene noe om læringsstrategier og få tid til klassemøte, andre elever opplever å få fravær for møtetid og lærere som er lite villig til å diskutere forhold som gjelder undervisningen. Lærere har naturlig nok en sentral rolle når det gjelder elevenes mulighet for påvirkning på undervisning, og for å kunne utøve rollen som representant på en god måte.

6.7. Forslag til endringer

Intervjuet avsluttes med spørsmål om de har forslag til forandringer som kan gjøre arbeidet som representant lettere eller bedre for dem. Elevene nevner økt samarbeidsvilje fra lærere og at møtetidene for skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg endres. For mange elever er det vanskelig å ha møter på kveldstid, de foreslår møter like etter skoletid. To av informantene nevner også viktigheten av at de andre styrerepresentantene bidrar til å skape en mer uformell og avslappet stemning på møtene, for eksempel ved å snakke om dagligdagse ting.

”At de ikke blir helt fremmede, at de ikke lager en mur... at de snakker med deg om hverdagslige ting, en vanlig samtale... at du får sånn hjemmefølelse”. Siri, 10. trinn.

En informant etterlyser mer informasjon om hva som skjer med sakene som er til behandling; en bedre tilbakemelding om hvordan saken står og om avgjørelsene som tas når elevene ikke er til stede. Elevene etterlyser også muligheten til å samarbeide med andre skoler, for eksempel i arbeidet mot mobbing.

7. Teoretisk analyse og drøfting

”Jäg mener egentligen at demokrati börjar i respekten för den andre. Den demokrati som inte har den respekt inbyggd är inget värd. Respekten för den andre ligger i samtalet og i samvaron” (Korsgaard, 2004, s. 169).

Jeg vil nå se på elevenes beskrivelser av sin deltakelse i lys av teori om demokrati og medvirkning, og i relasjon til forskning på feltet. Ved hjelp av Cohens minimumskrav til demokrati, Shiers fem deltakelsesnivå og Skivenes & Strandbus prosedyrebaserte modell for deltakelse, vil jeg prøve å sette elevenes erfaringer og kunnskapen de har bidratt med inn i et større perspektiv. Jeg velger som nevnt å bruke modeller med et demokratiperspektiv og perspektiver knyttet til artikkel 12 i barnekonvensjonen. Igjen, ikke fordi at det nødvendigvis er motsetninger mellom perspektivene, men fordi de kan belyse ulike aspekt ved deltakelse i formelle fora.

Problemstillingen som oppgaven søker å besvare er hvordan elevrepresentanter opplever sin rolle i utvalg og styrer i skolen, hva elevene mener er hensikten med deltakelsen, og til slutt om elevene opplever at de blir hørt og får gjennomslag i utvalgene. Punktet om *hensikten med deltakelse og opplevelse av innflytelse* er sentreringspunktet for oppgaven. Jeg velger derfor å bruke en større del av analysen til disse punktene, enn til saksgang og valgprosesser. Ved hjelp av de teoretiske perspektivene vil jeg drøfte elevdeltakelse i formelle utvalg, og også si noe om betydningen av kommunikasjonen og relasjonene mellom deltakerne i styret. Her støtter jeg meg til Hans Skjervheim og Olga Dyste.

7.1. Analyse av deltakelsen i et demokratisk perspektiv

Cohens minimumskrav for demokrati er hensiktsmessig til analyse av saksbehandling og valgordninger. Skolemiljø- og samarbeidsutvalg er del av et representativt demokratisk system i skolen. Elevene i skolemiljøutvalget er valgt av elevrådet, som igjen er valgt av sine medelever i klassen. Alle elever ved skolen kan rent prinsipielt stille til valg, og alle kan avgi stemme. I følge Cohen er den demokratiske *bredden* slik stor. Informantene snakket om betydningen av at den som blir valgt virkelig har et ekte engasjement, og ikke gjør det for å være ”kul”. Jeg har ingen forutsetning for å si om elever kan la være å stemme, eller om de er oppriktige i sin stemmegivning utfra mitt materiale. Solhaug & Børhaug stiller spørsmål ved praksisen med at klasser velger en

representant hver. Det kan tenkes at det finnes interessefellesskap og grupperinger på tvers av klasser som kunne vært like aktuelle som ”valgkrets” (2012, s. 122). Samtidig er det et fåtall av elevene som faktisk får delta i diskusjoner av saker, noe som reduserer bredden. Informantene forteller om liten tid til klassemøter, til å få og gi informasjon, og at de fleste avgjørelsene tas i elevrådsstyret. At sakene avgjøres i elevrådsstyret er helt greit i et representativt demokratisk system. Det er imidlertid ikke ideelt dersom skolen har som ambisjon at *alle* elevene utvikler deliberative ferdigheter og kunnskap om demokratisk deltakelse (Solhaug & Børhaug, 2012). Gjennomføring av allmøter eller konsultasjoner med elevgrupper kunne gitt bedre demokratisk bredde, ved at flere hadde fått muligheten til å delta. Mine informanter har alle lang erfaring som tillitsvalgt, noe som forsterker inntrykket av at denne deltakelsesformen er noe relativt få elever får oppleve i skoletiden. Hvordan man får fram stemmene til marginaliserte elever er trolig lite gjennomtenkt og i stor grad opp til den enkelte lærer.

Demokratisk *dybde* handler om kvalitetene på prosessene. Informantene sier at elevene får lagt fram sakene sine i utvalgene, at sakslisten sikrer at alle kommer til orde, og at samarbeidet med de voksne i styret er godt. Ungdommene opplever at deltakelsen gir personlig utvikling og økt kompetanse, noe som Carol Pateman framholder som en viktig del av demokratisk deltakelse. Samtidig har elevene liten innflytelse på hvordan drøftingene skal foregå, og tidspress er nok en avgjørende faktor når det gjelder saksbehandling. Utvalgene møtes månedlig eller sjeldnere, og har trolig begrenset tid til drøftinger og diskusjoner. Det reduserer den demokratiske dybden ved at sakene ikke blir grundig behandlet, sett i et barneperspektiv. Jeg vet lite om hvordan de voksne i styret møter elevene, men kravene om likeverdig og ærlig dialog er sentral når det gjelder demokratisk dybde. Informantene forteller at det tar tid før de er komfortable med møteformen, de er stille og tilbakeholdne i starten. I en slik kontekst vil det være vanskelig for elevene å stille seg veldig kritisk til saksbehandling eller møteform, jeg forstår det som om elevene må tilpasse seg konteksten heller enn at den tilrettelegges for elevene. Når elevene får lite eller ingen opplæring, reduserer det også den demokratiske dybden ettersom representantene er dårligere rustet til å delta i drøftinger og utfordre saksfremlegg.

Omfanget handler om hvilke saker elevene kan mene noe om. I skolemiljøutvalg og samarbeidsutvalg er saksområdene sikret gjennom formelle regler, og informantene hevder selv at det ikke finnes begrensninger i det de kan ta opp. Tillitsvalgte involveres også i saker utenfor utvalgene, og har slik innflytelse på et større omfang av saker enn

sine medelever. Solhaug & Børhaug referer til lignende funn og omtaler dette som en relasjon som ikke er regulert av demokratiske prosedyrer, men av rektor og ledelsens velvillighet. Den er slik ikke demokratisk, selv om elevene kan oppleve både godt samarbeid og gjennomslag for saker (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 117). Jeg forstår det som om at det i utvalgene er et godt demokratisk omfang, og at elevene kan ta initiativ til å ta opp saker som engasjerer dem. Utfordringene er større på klassenivå, der den enkelte lærer kan hindre både diskusjoner og stoppe saker. I prinsippet er det rektor og skoleledelsen som har det siste ordet i beslutningsprosessene i utvalgene, elevene har rett til å legge fram sin sak og bli tatt hensyn til. I et slikt perspektiv er det demokratiske omfanget dårlig, men det handlingsrommet elevene selv skaper må ikke undervurderes. Kravet om skolemiljøutvalg sikrer elever større grad av innflytelse over sentrale forhold ved skolens drift enn tidligere. Saker som omtales som ”filleting” er der fortsatt, men elevene hevder at de får mene noe om forhold som angår elevene. Elevene sier også at nettopp det å påvirke hverdagslige forhold gir mening. Det er nytt sammenliknet med annen forskning på feltet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129; Englund, 2004).

Graden av innflytelse avhenger av de voksne deltakerne i styret, og det at informantene føler seg likeverdige med de voksne tyder på at de blir møtt med respekt og tas på alvor. Georg sier blant annet at de får frihet og kan ta avgjørelser. Det tilsvarer delvis eller fullt demokrati i Patemans inndeling, men graden av medbestemmelse i beslutninger avhenger trolig av saker. Dersom det kun er perifere småting elevene får mene noe om, eller at avgjørelsen til dels er gitt på forhånd, er det ikke delvis eller fullt demokrati, men pseudodemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012). Børhaug omtaler en slik praksis ikke som demokrati, men som administrative kontaktformer (2007, s. 126). Jeg vil igjen løfte fram verdien elevene selv ilegger deltakelsen, og betydningen den har for dem personlig. Aspektet kan fort underkjennes når prosessen vurderes i forhold til teori og idealer, eller voksnes betraktninger på hensikten (Batsleer, 2010). Jeg har ikke nok informasjon om sakene til å konkludere om dette, men understreker at elevene deltar bredt. Det er også viktig å se deltakelse som noe mer enn å fatte et vedtak eller si sin mening (Backe-Hansen, 2011, s. 20).

Drøftingene i styret ble beskrevet som forhandlinger der elevene må ”gi noe” tilbake for å få oppfylt ønskene sine, informantene forteller også at de får informasjon som ikke kan deles med medelever. Resultatet av slike forhandlinger kan resultere i at elevrepresentantene kan føle seg forpliktet til å få aksept for saker eller regler på ledelsens vegne, som betingelse for et ønske. De kan også havne i en vanskelig rolle

overfor medelever dersom de ikke kan videreformidle all informasjon om beslutninger i styret. Deltakelsen kan i slike tilfeller bli problematisk for elevene. De kan oppleve lojalitetskonflikter i arbeidet, eller bli upopulær blant medelever fordi de føler seg forpliktet til å støtte ledelsen (Cotmore, 2003). Det er voksnes ansvar å ivareta elevenes trygghet, men det kan være uklart hvem sin oppgave dette er og hvor de voksne har lojaliteten sin. Er den hos elevene, kommunen eller skolemyndighetene? Pricilla Alderson hevder at personalet er sterkest forpliktet av systemet, ikke av barna. Selv med de beste intensjoner vil krav om kostnadseffektivitet og faglige resultater prioriteres sterkest (2010, s. 91). Wyness påpeker at voksne som prøver å involvere unge i formelle og såkalte "voksne" strukturer, ofte strever med å balansere ungdommenes behov opp mot krav og press fra andre deler av organisasjonen. Utfordringene ligger både i elevrådets/utvalgenes noe uklare mandat relatert til andre organer som utøver innflytelse i skolen, og rent praktisk med å tilrettelegge for gode møtepunkter for unge i en struktur som er svært lite barnevennlig (Wyness, 2009). Variasjonene mellom skoler er trolig store, og mitt materiale gir ikke nok grunnlag til å konkludere i forhold til denne problemstillingen.

Jeg ser en mulig spenning eller ubalanse mellom involveringen elevene opplever i styret og det som møter dem i enkelte klasserom. I utvalgene opplever representantene likeverdighet og stor grad av lydhørhet fra voksne, noe som står i kontrast til beskrivelsene av relasjonen til enkelte lærere. Tre av elevene forteller om lærere som stopper saker, og som motvillig gir tid til drøftinger og diskusjoner i klasserommet. Det kan tyde på at det er få retningslinjer for hvordan klassemøtene skal brukes, og mangel på formalisert oversikt over hva elevene kan og bør få mene noe om, uavhengig av preferansene den enkelte lærer. Stray finner store forskjeller mellom klassene når det gjelder demokratisk deltakelse. Det er heller ikke enighet blant lærere om hva kompetansen innebærer, og hvilke fag eller metoder som kan fremme slik kompetanse (2009, s. 224). Det styrker inntrykket om tilfeldighet og lite gjennomarbeiding av begreper og innhold når det gjelder elevmedvirkning. Nå fjernes i tillegg den fastsatte tiden elevene har til drøftinger i skolen ved at faget tas bort som fellesfag, noe som ytterligere kan svekke demokratisk omfang og dybde.

Oppsummert kan man si at skolemiljøutvalget har god demokratisk bredde, men at det er mer kritisk når det gjelder demokratisk dybde og omfang. Kvaliteten på drøftingene i styret avhenger av prosesser i klasseråd og elevråd, noe som fordrer at lærere på skolen forpliktes til positivt samarbeid. Opplæringsloven og veileder til

skolemiljøutvalg nevner ikke demokrati eller demokratiopplæring eksplisitt som mål for deltakelsen, derimot at elevenes skal kunne påvirke egen skolehverdag. Deltakelsen skjer innenfor organisatoriske og politiske rammer som kan gjøre det urettferdig å stille arbeidet opp mot demokratiske ideal. Deltakelsen har mer likhetstrekk med brukermedvirkning slik det praktiseres i arbeidstakerdemokrati, der deltakerne har innflytelse på utvalgte deler av virksomheten (Imsen, 2004). Shiers fem nivå av deltakelse og Skivenes & Strandbus prosedyrebaserte modell, kan gi utfyllende perspektiver på deltakelsen.

7.2. Analyse av deltakelsen i et rettighetsperspektiv

Shiers modell innehar to aspekter for å vurdere medvirkning. Det ene er en vurdering av selve prosessen og graden av deltakelse, det andre er en vurdering av *holdninger til og prosedyrer for* medvirkning i en organisasjon eller institusjon. De formelle utvalgene er et av de få stedene der elevenes stemmer teller på lik linje med de voksne. Men saksbehandling, prosesser og voksnes holdninger kan gjøre at deltakelsen ikke blir reell og av betydning, tross formelle rettigheter. Skolemiljøutvalgets mandat og sammensetning er lovfestet, og elevdeltakelsen er slik en del av skolens prosedyrer, i tråd med FNs barnekomite sine anbefalinger (2009, s. 25). Det sikrer også at elevdeltakelsen blir en regelmessig prosess eller en prosedyre, ikke enkeltstående hendelser (Skivenes & Strandbu, 2006). Men en lovfesting eller ytre forpliktelse sikrer verken åpning eller mulighet for reell deltakelse, slik Shier beskriver det. Voksnes holdninger og syn på barn spiller en avgjørende rolle. Gode medvirkningsprosesser avhenger av en overbevisning om at elevdeltakelse er verdifullt for utviklingen av skolen, sammen med kompetanse og tilgjengelige metodiske ressurser. Voksne må være villige til å lytte til elevene, gå inn i åpne dialoger og gi fra seg innflytelse på visse områder. Det gjelder personalet ved skolen og foreldre i styrene. At ledelsen eller enkeltlærere er engasjerte betyr ikke at elevdeltakelse oppfattes som en forpliktelse i *hele* organisasjonen; som åpning, mulighet eller prosedyre.

Deltakelsen i skolemiljøutvalget kan trolig plasseres på nivå 3 og 4 i Shiers modell. Det innebærer at barns synspunkter tas hensyn til og involveres i beslutningsprosesser. Det tilsvarer nivået av medvirkning i artikkel 12, slik den fortolkes i *Generelle kommentarer nr. 12*. Her understrekes det at myndighetene ”skal garantere” barnets rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter, og tillegge disse behørig vekt

(Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 8). Deltakelsen kan også være på nivå 5 i Shiers skala, der elevene deler ansvar for beslutningsprosesser.

Elevene har stemmerett i samarbeidsutvalget, og har slik medansvar i avgjørelser som tas. Her er ikke elever og foreldre i flertall, slik de er i skolemiljøutvalget. Veilederen for skolemiljøutvalg slår fast at elevene skal bli hørt og ha innflytelse, men at de ikke har beslutningsmyndighet. Rektor har ikke plikt til å følge anbefalingene fra elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dersom ikke elevene har fått god nok informasjon om konsekvenser og saksinnhold, oppstår faren for manipulering av barna. Ikke nødvendigvis som en bevisst handling av de voksne, men som resultat av en dårlig tilrettelagt saksbehandlingsprosess.

Nivå 1 og 2 i Shiers modell er at barn lyttes til og støttes i å uttrykke sitt syn. Dette er forutsetninger for å kunne danne seg en mening og å delta i beslutningsprosesser (Skivenes & Strandbu, 2006). Elevene i styret skal ikke representere kun seg selv, de skal være talspersoner for en heterogen gruppe av medelever. Det betyr at det må være *åpning* og *muligheter* i klasserommene for at elevene får diskutert saker og for at alle barn får si sin mening. Det kan sikres ved å bruke metodikk og ulike uttrykksmåter som fremmer meningsytring og deltakelse. Skivenes & Strandbu omtaler dette som muligheten til å forme en mening og mulighet til å uttrykke sitt synspunkt (2006, s. 16). Det gjelder både i klasseråd og på møtene i utvalget. Informantene gir inntrykk av at de har tilstrekkelig med tid i elevrådet og i elevrådsstyret, men at det er utfordringer på klassemøter og i utvalgene. Elevene sier også lærere har ulik praksis for å involvere elever i diskusjoner i klasserommet, eksempelvis om læringsstrategier. Resultatet blir at elever ikke har like muligheter til medvirkning og at det ikke arbeides systematisk med dette på skolene. Dersom ikke voksne er villige til å gi fra seg innflytelse og gi plass til elevene, blir utvalgene pseudodemokrati eller eksempler på symbolsk deltakelse. Det samme skjer dersom elevene ikke får tid nok til forberedelser og til konsekvensanalyser knyttet til beslutninger, eller dersom beslutningene i praksis allerede er gitt før diskusjonen starter. Liten tid i utvalgene kan være en begrensende faktor for slike prosesser, det samme kan dårlig informasjon. Flere av informantene er usikre på regler og prosedyrer, noe som jeg ser på som et uttrykk for en kompleks og lite tilgjengelig form for deltakelse.

På spørsmål om hva som kan gjøre arbeidet deres bedre, nevnte informantene viktigheten av å bli kjent med de andre voksne i styret, og å få mer informasjon om hva

som skjer med sakene. Dette kan knyttes til både til å få støtte til å uttrykke sine meninger og til kravet om at det må gis informasjon om beslutninger (Shier, 2001; Skivenes & Strandbu, 2006). Mangel på informasjon om beslutninger framkommer som funn i flere forskningsprosjekt (Fitzgerald, Graham, Smith, & Taylor, 2010, s. 295).

Gode relasjoner gir trygghet, og gjør det lettere for elevene å si sin mening. Å kjenne de andre voksne gir mot til å si i fra, og elevene oppfordrer voksne til å prate med dem om dagligdagse tema. Slik jeg tolker mine informanter, har skolene utfordringer både på klasse- og utvalgsnivå når det gjelder informasjon og støtte til elevene. En mindre formell kontekst rundt utvalgene kunne trolig gjort det lettere for elevene å være aktive og deltakende på ett tidligere tidspunkt. Da mener jeg ikke møtet som formalitet, men det formelle preget på møtene. Elevene bruker tid på å venne seg til selve møteformen, selv om de innehar egenskaper som tilsier at de kan snakke i forsamlinger.

Kontaktlærer og til dels rektor hjelper elevene til gradvis å beherske den formelle møteformen. Elevrådskontakten er en nødvendig og viktig støttespiller for elevene, både når det gjelder å forklare saker og gi råd til saksfremlegg. Her ser jeg et dilemma: elevrepresentantene sier at de lærer en masse gjennom deltakelsen, de utvikler ferdigheter med overføringsverdi til andre arenaer. Samtidig kunne en mindre formell og verbal kontekst gjort det lettere for elevene å være aktive på et tidligere tidspunkt, men da lærer de kanskje ikke disse ferdighetene? Løsningen på dilemmaet finnes, mener jeg, ved å spørre seg om det primære målet med deltakelsen. Er det å få frem elevenes meninger og erfaringer, eller å lære dem ferdigheter knyttet til saksbehandling og politiske prosesser? Kanskje er det mulig å oppfylle begge deler, men hensikten vil prege dialogen og møtet mellom representantene. Det bringer oss til hva elevene anser som meningen med deltakelsen i utvalgene.

7.3. Hvorfor er elevmedvirkning viktig?

Jeg har vist at begrunnelser for elevmedvirkning og deltakelse kan deles i fire hovedgrupper; innfrielse av rettigheter, demokratiutvikling, brukermedvirkning og utvikling av barns sosiale ferdigheter eller myndiggjøring (Tisdall, 2010, s. 322). Jeg har i funnkapittelet gruppert elevenes egne begrunnelser under tre overskrifter:

1. Fordi elevene har unik kunnskap om skolen
2. Fordi elevene skal ha innflytelse på egen skolehverdag
3. Som del av samarbeid for en bedre skole

7.3.1. Elevene har unik kunnskap om skolen

Elevene understreker at skolen trenger deres kunnskap og erfaringer for å skape en god skole. Elevene er de som best vet hvordan skolen ”virker” på dem, og deres erfaringer er sentrale for å utvikle en bedre skole. Ifølge informantene vet elevene mer om bakenforliggende årsaker til konflikter og mobbing enn lærere. Elevene har ikke makt og myndighet til å endre grunnpremissene i skolen, men kan bidra til endringer innenfor visse rammer. Beskrivelsen kan knyttes til brukermedvirkning og strukturer der personer gir innspill for at tilbyder kan utvikle bedre tjenester og tilbud. Omfanget av hva elever får mene noe om er økende, i det minste som intensjoner uttrykt i lov- og planverk. Utdanningsdirektoratet understreker som nevnt at lærerne er fagfolkene, og at deltakelse ikke betyr at elevene skal bestemme. Det kan oppstå en spenning mellom lærere som profesjonelle yrkesutøvere og elever som ”brukere” av skoletilbudet.

Elevene understreker at lærerne trenger deres erfaringer for å kunne vite hvordan undervisning og regelverk oppfattes og fungerer. I utvalgene er elevenes stemmer sentrale for å beskrive hvordan skolehverdagen oppleves overfor ledelse, lærere og foreldre. Det er rektor som får ansvaret med å sikre at de andre voksne i styret anerkjenner elevene som medrepresentanter. Skivenes & Stranbus punkt tre og fire om at argumenter må tas på alvor, og at det må gis informasjon om beslutninger er helt sentrale. Elevene må erfare at deres bidrag anerkjennes og blir en del av beslutningsprosessen.

Elevrepresentantene har begrenset tid til saksforberedelser og til å legge fram synspunkter på møtene i utvalget. Dette kan redusere kvaliteten på deltakelsen, og muligheten for at ulike synspunkter kommer fram og diskuteres grundig nok. Det gjelder både i klasserommet og på møtene. Om elevene som resultat primært representerer seg selv eller sine medelever kan jeg ikke konkludere med, men det er tvilsomt at representantene får tid og mulighet til å skaffe seg oversikt over ulike oppfatninger og syn i elevgruppen. Det framstår også som om tiden til drøftinger og diskusjon er så liten, at skolen ikke kan sies å praktisere eller gi elevene øving i deliberasjon. Ressurssterke tillitsvalgte kan ha problemer med å representere marginaliserte elever, det er også sannsynlig at den lange saksgangen fra klassemøte til utvalg kan virke som en barriere for elever som sliter. Informantene mine foreslo metoder for å få anonyme innspill fra elever. Jeg mener at ledelsen og lærere bør gjøre det samme, og utvikle mindre formelle møteplasser der barn kan bidra med sine

skoleerfaringer. Slik sikres alle stemmer, ikke bare de elevenes om behersker prosedyrene i formelle utvalg.

7.3.2. Innflytelse på egen skoledag

For elevene er det å ha innflytelse over egen skoledag uttalt som noe av det viktigste. Å ha innflytelse på egen skoledag kan knyttes til både en innfrielse av artikkel 12 og til diskurser om (selv)utvikling og myndiggjøring. Alle elever har en rett til å kunne influere og uttale seg om forhold som angår dem, og skolen er et sentralt område i barns liv. Voksne har både en juridisk og morals forpliktelse til å lytte til barn, og etter beste evne forstå deres perspektiv. Barn som samfunnsgruppe skal anerkjennes (Thuen, 2008; Kjørholt, 2010). Erfaringen av å bli tatt på alvor og få delta i diskusjoner om saker som opptar en, kan bidra til både økt mestringsfølelse og selvtillit. Informantene selv opplevde det som både motiverende, utviklende og *noe som hadde forandret livet*, slik informanten Siri uttrykte det. Informantene i mitt materiale uttrykker en klar opplevelse av å ha innflytelse på ulike nivå i skolen, på tross av utfordringer. De mener at elevenes bidrag bidrar til bedre beslutninger, noe som fører til en bedre skole. Å føle seg betydningsfull, ha innflytelse og at barns bidrag er viktige, er gjennomgående begrunnelser som barn og unge gir om egen deltakelse (Lansdown, 2001, s. 8).

Samtidig forteller forskning og erfaring fra medvirkningsprosesser med barn om en økende tendens der barn ikke lenger ønsker å delta på høringer og konsultasjoner (Tisdall, 2010, s. 324). Årsaken er at barn og unge opplever at deltakelsen ikke skaper endring, at sakene ikke er relevante og/eller at barna ikke tas på alvor. En *følelse* av å delta er ikke nok, heller ikke innflytelse over ”filleting”. Barn ønsker å involveres i forhold som er viktige for dem, og trolig spiller både prosessen og resultatet en viktig rolle for hvordan de vurderer deltakelsen. Wyness beskriver elevrådslærere som mener at sakene som elevene er opptatt av er barnslige og uvesentlige. Informantene mine opplever lærere som stanser saker på klassemøtet. En slik innstilling er ikke forenelig med Skivenes & Strandbus krav om barns argumenter må tas på alvor, eller at elevene i det minste må få en god forklaring på hvorfor det eventuelt er urealistisk. Ifølge Shier er det i en slik situasjon verken åpning eller mulighet for deltakelse. Her kan vi vende tilbake til Skjervheim og hans beskrivelse av en dialog der den ene parten ikke tar den andre på alvor, men har en annen og til dels skjult hensikt med kommunikasjonen. Det kan resultere i at voksne ikke ser på barn som subjekter, men som noen som skal ”utvikle seg” som resultat av prosessen. Hvilke saker som behandles og utfallet av prosessen blir mindre viktig. Det tilsvarer det Elster omtaler som

selvrealiseringsdemokrati, der den individuelle utviklingen av selvtilit og tiltro til egne evner blir viktigere enn beslutningene som angår fellesskapet (Thuen, 2008, s. 215). En lignende situasjon blir det dersom elevene er mest opptatt av å utvikle egne ferdigheter og få anerkjennelse i styret, heller enn å kjempe for de sakene som medelevene er viktige. Helt grunnleggende er det at det er noe å forhandle om i styret; at ikke sakene mer eller mindre er bestemt på forhånd, av økonomiske eller andre grunner. Det kan resultere i pseudodemokrati, i symbolsk deltakelse, eller i det Dyste kaller en autoritativ diskurs der det egentlig ikke finnes rom for utforskning eller fleksibilitet (Dysthe, 1995). Skjervheim sier at elevenes tilsvarende i en slik dialog blir ”å objektivisera tilbake”, altså å ta avstand fra samtalen og ikke delta ærlig og oppriktig (Skjervheim, 1996, s. 76). Tull og useriøse forslag fra medelever kan være uttrykk for dette, eller at ungdom ikke ønsker å delta i konsultasjoner eller på møter.

I kapittel 4 uttrykte jeg skepsis til at deltakelse knyttes til vurdering i skolen. At elever involveres og informeres i vurderingsprosesser anser jeg som positivt, faren oppstår dersom selve deltakelsen gjøres til gjenstand for vurdering; altså at elevens evne til deltakelse og medvirkning skal rangeres og vurderes. Det mener jeg bryter både med Habermas kriterier for kommunikasjon og eksemplifiserer det Skjervheim omtaler som objektivisering. Å skille deltakelse som ferdighet og rettighet er avgjørende for å sikre en ærlig og likeverdig dialog mellom voksne og barn i skolen.

7.3.3. Samarbeid for en bedre skole

Representantene mener at samarbeidet er viktig for å utvikle en skole som er bra for alle, både elever og ansatte, og for å nå skolens mål. Skolens mål er sammensatte og komplekse, men en av informantene bruker ordene ”å skape et samfunn der alle trives”. Elevene sier det er viktig å være tilstede der beslutninger tas for at elevene skal ha innflytelse, og de understreker at alle involverte parter må komme til orde for å skape en god skole. Dette kan knyttes til skolen som demokratisk arena, både som demokratisk praksis og som forberedelse til framtidig deltakelse (Stray, 2009). Elevene forteller at medelever ikke alltid har oversikt over utvalgene på skolen og hvor avgjørelser tas, men at de bidrar på klassemøte. Det er til dels sammenlignbart med det representative demokratiet i samfunnet, der alle har stemmerett uavhengig av kunnskapsnivå eller kompetanse, og at man deltar på ulike nivå i demokratiske prosesser.

Viktigst er likevel at elevene opplever et samarbeid med voksne, beskrevet som likeverdig. Elever opplever krenkelser fra lærere, men representantene har kanaler og makt til å si i fra om slike forhold. Elevrepresentantene har trolig en sterkere opplevelse

av, og forståelse for, samarbeidsstrukturer og regler enn sine medelever. De bruker rollen i elevråd, elevrådsstyre og utvalg aktivt. Elevene forteller at de må kjempe for en del av sakene, noe som krever bruk av retoriske ferdigheter og gode argumenter. De formelle utvalgene ved skolen har beslutningsmakt, og det er svært viktig at elever deltar på den samarbeidsarenaen. Dersom skolens mål med deltakelse er å involvere alle elever og lytte til deres erfaringer, er trolig ikke utvalgene det optimale og mest rettferdige fora for elevmedvirkning. Utvalgene innfrir krav til formalisert samarbeid, innflytelse og retten til å bli hørt, men en stor del av elevene opplever aldri denne formen for samarbeid. Det er et fåtall elever som kvalifiserer til denne formen for deltakelse i skolen.

Elevene sier også at graden av innflytelse øker med alder. Jeg oppfatter det både som en økende formell involvering med alder, og at man våger mer som tiendeklassing enn som usikker og ny åttendeklassing. Ifølge barnekonvensjonen og skolens veiledninger skal graden av medvirkning tilpasses barnets alder og modenhet. Barnekomiteen understreker at det ikke er opp til barnet å bevise at det har evne til deltakelse og medvirkning. Vurderingen er en forpliktelse hos voksne. Myndigheter og fagpersoner forplikter å sikre at alle barn blir hørt og at deltakelsen ikke medfører risiko for barnet (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 9).

Analysen viser at et klart definert mål med deltakelsen er avgjørende for å kunne tilrettelegge for gode medvirkningsprosesser, og for å kunne evaluere dem. Deltakelse i et demokratisk perspektiv kan gi andre vurderinger og fordringer enn i et rettighetsperspektiv. Elevene har klare begrunnelser for sin deltakelse, og i skolens plan- og lovverk finnes eksempler på ulike begrunnelser og mål med deltakelsen. Deltakelse og medvirkning i skolen er komplekse prosesser som innbefatter aspekter og avveininger knyttet til prosedyrer, informasjon, opplæring, kommunikasjon og relasjoner.

Jeg avslutter med en oppsummering av funn og analyse, og skisserer implikasjoner for praksis og forskning på feltet.

8. Oppsummering

Jeg vil her kort oppsummere hovedfunnene av undersøkelsen og analysen. Hensikten har vært å undersøke elevers oppfatning og opplevelse av deltakelse i formelle utvalg i skolen, og løfte deres stemmer i et felt med mange sterke meninger og agendaer. Personlig er jeg overrasket over hvor positive elevene beskrev deltakelsen, jeg hadde forventet en mer kritisk framstilling av utvalgene. Usikkerhet om formaliteter og saksgang reduserer ikke inntrykket av ungdommer som bruker handlingsrommet i skolen effektivt, og som tar det som en selvfølge at deres meninger er viktige i skolesamfunnet.

8.1. Sentrale funn

Skolemiljø- og samarbeidsutvalg er lovpålagte organ i skolen der elevene er sikret representasjon. Valgordningene og strukturene i skolen kan sies å sikre god demokratisk bredde, og lovpålagte skolemiljøutvalg har gitt elever og foreldre økt mulighet til innflytelse i skolen. Formelle prosedyrer forplikter både elever og voksne, og faste strukturer med sakslister sikrer at elever i større grad kommer til orde i tradisjonelt voksenstyrte fora. Elevene kan også bli involvert i saker som behandles utenfor de formelle organene i kraft av å være tillitsvalgt. Samtidig gjør den formelle konteksten at det tar tid før elevene er aktive og våger si noe. Rammene for deltakelsen begrenser slik elevene, i hvert fall inntil de blir vant til formen. Lite tid til saksbehandling, diskusjon og informasjon reduserer kvaliteten på deltakelsen, og kan resultere i overflatisk eller lite grundig saksbehandling og drøftinger. Det er vanskelig å se hvordan ulike og marginaliserte elevgrupper ivaretas godt i de representative strukturene. God tid, opplæring og transparente prosesser er nødvendig for at elevrepresentasjon i skolen skal oppfylle krav for demokratisk deltakelse og medvirkning. Tid til drøftinger er også en forutsetning for realisering av deltakerdemokrati og deliberasjon som det framgår i beskrivelse av denne.

Skolens lov- og planverk inneholder begrunnelser for deltakelse som kan knyttes til demokrati, brukermedvirkning, rettigheter og utvikling av individuelle ferdigheter. Uklarhet om deltakelsens hensikt og premisser for involveringen kan skape utfordringer både for voksne og barn, eksempelvis for tilrettelegging av gode prosesser og vurderinger av utfallet av deltakelsen. Ungdommene selv begrunner deltakelsen med at elever har unik kunnskap om skolen og at deres innspill vil sikre bedre avgjørelser. De framhever også viktigheten av å kunne påvirke små og store saker i skolehverdagen.

Deltakelsen sees på som en del av et samarbeid for å nå skolens mål, og noe som kan bidra til at barn og unge får en bedre skolehverdag. Elevene opplever ikke en begrensning i saksomfang, og forteller om stor grad av innflytelse på sentrale områder av skolens virksomhet. Men graden av involvering og innflytelse avhenger i stor grad av ledelsens velvilje heller enn formaliserte rettigheter eller regler, noe som gjør at elevers rett til medvirkning ikke nødvendigvis sikres – tross lover og intensjoner i planverket.

Skolen mangler en del for å kunne sies å være en demokratisk arena, spesielt når det kommer til beslutningsmyndighet og sikring av gode prosesser på ulike nivå i skolesamfunnet. Lærerne er avgjørende for elevenes mulighet til påvirkning, og det er lite som tyder på at skolene har et kollektivt fokus på tema - eller arbeider ut fra kriterier for god medvirkning. Skolen kan i større grad sies å innfri medvirkning ut fra kravene i rettighetsdiskurser, men her ser vi utfordringer når det gjelder elevenes mulighet til å forme en mening, få tilstrekkelig opplæring, samt god informasjon om saksgang og beslutninger.

Mye avhenger av den enkelte lærer og måten voksne møter barn på i utvalgene. Opplevelsen av deltakelse påvirkes ikke bare av valg og gjennomslag i saker, men av måten voksne snakker til ungdommene på, og om elevenes tas på alvor; systemets responsivitet. Det handler slik både om formelle strukturer og voksnes holdninger til barn, og om voksnes villighet til å gi slipp på deler av sin innflytelse til fordel for elevene. Elevene kan, slik jeg tolker det, oppleve at de har innflytelse og blir hørt, selv om de ikke deler ansvar for beslutninger. Lydhøre og interesserte voksne gir en opplevelse av reell deltakelse, selv om beslutningsmyndighet eller prosedyrer ikke innfrir ideelle krav eller standarder. Elevrepresentantene opplever personlig utvikling og økt selvtillit gjennom deltakelsen, ferdigheter med overføringsverdi til andre områder i livet. Deltakelse i formelle utvalg kan slik bidra til myndiggjøring og utvikling av demokratisk kompetanse, forutsatt at deltakerne opplever en form for anerkjennelse og likeverdighet i møte med de voksne. Men dersom ikke elevene får tid og ressurser til saksforberedelse, kan deltakelsen reduseres til symbolsk deltakelse, pseudodemokrati eller manipulering. Reell deltakelse er slik tidkrevende, noe som skoler må ta høyde for i planleggingen på alle nivå. Skoler har også en utfordring med å unngå at verv i skolen blir profesjonalisert og forbeholdt et fåtall av elevene.

8.2. Implikasjoner for videre arbeid og forskning

Det finnes svært lite forskning på elevers deltakelse i formelle utvalg i skolen. Grunnen kan være at det er et relativt nytt fora for deltakelse, eller at det av personale, elever og forskere ansees som lite relevant (Solhaug & Børhaug, 2012). Skoler er pålagt ved lov å ha slike utvalg, hvilket betyr at hundrevis av elever deltar på møter flere ganger hvert år. Opplæring, informasjon og kvalitetssikring av prosessene er trolig svært tilfeldig og varierende. Det er etter min mening helt nødvendig å få mer kunnskap om praksis i nasjonal skala, og utvikle ressurser som kan sikre at dette er en deltakelsesform som oppleves positivt for elevene og fungerer etter intensjonen.

Barns rett til deltakelse er som nevnt tydelig i skolens lov- og planverk, men det er behov for kompetanseutvikling og fokus på kvaliteten på medvirkningsprosessene. Helt sentralt er en klargjøring av formålet med ulike former for medvirkning i skolen. Innledningsvis nevnte jeg Guri Mette Vestbys inntrykk av en todeling av deltakelsessfærer, der skolen henger etter i demokratisering og utvikling av brukermedvirkning. Jeg tror lærere som fagpersoner trolig er mer vant til å involvere barn enn andre profesjoner, men at barns deltakelse fortsatt ikke er systematisk gjennomført og forpliktende i skolen. Det virker også som om skolen i liten grad forholder seg til ressurs- og metodeutvikling på feltet. Forskning som kartlegger erfaringer og holdninger hos andre voksne representanter i utvalgene, er etter min mening nødvendig. Kunnskap om holdningene til foreldre og kommunens representanter er viktige, men også innstillingen til rektor, elevrådets kontaktperson og personalet ved skolen. Voksne er sentrale for realisering av barns deltakelsesrettigheter, og spesielt viktige når konteksten eller området for deltakelse er en typisk formell, voksen form.

Mine informanter opplevde både personlig utvikling og innflytelse på skolehverdagen gjennom deltakelsen, og det bør derfor være et mål for skolen at flere elever får slike erfaringer. Dersom et fåtall såkalte ”profesjonelle” tillitsvalgte innehar vervene i flere år av skoletiden, begrenser det antall elever som får muligheten. Samtidig trenger elevene tid før de fungerer som aktive deltakere i styret. Skolen bør derfor skape mindre formelle arenaer for deltakelse og konsultasjoner med elever. Disse kan være supplement til de formelle strukturene; møtepunkter mellom personale og elever som sikrer at alle barn opplever myndiggjøring og innflytelse på egen skolehverdag. Representasjon i formelle utvalg kan ikke brukes som eksempel på skolens demokratiopplæring dersom det bare er et fåtall av elever som deltar i arbeidet.

Solhaugs funn om at troen på egen deltakerkompetanse er mer avgjørende og motiverende for deltakelse enn faktakunnskap om demokrati, bør tjene som et argument for at alle elever i skolen får mulighet til slike former for deltakelse.

Personalet i skolen må utfordres på sine holdninger til deltakelse og sin villighet til å involvere barn i utviklingen av skolen. Personalet bør ha en overbevisning om at det er verdifullt å lytte til barn. De trenger også metoder som legger til rette for at elevene kan si sin mening uten frykt for negative konsekvenser. Planverket inneholder som nevnt flere ulike begrunnelser for medvirkning. Å skille deltakelse som *ferdighet* og som *rettighet* er en avgjørende for å sikre en ærlig og likeverdig dialog mellom voksne og barn i skolen. I tillegg til mer kunnskap om hvilke holdninger lærere og ledelse har til elevmedvirkning i skolen, trengs strukturer og prosedyrer som sikrer at deltakelsen går over tid og blir en integrert del av virksomheten. Helt sentralt blir da å definere og drøfte begrepet deltakelse (Cotmore, 2003; Theis, 2010).

Joachim Theis mener at kampen for barns deltakelse og rett til medvirkning i samfunnet ikke har kommet langt nok. Han etterlyser nye grep og perspektiver slik at barns deltakelse realiseres i større grad og med større gjennomslag enn det man har klart siden 1990-tallet (Theis, 2010). Et vesentlig punkt i hans kritikk er at begrepet deltakelse (participation) kan brukes om alt og ingenting, og slik ikke er kraftfullt og spesifikt nok til å sikre barn innflytelse og reell deltakelse på sentrale samfunnsområder; i styresett og i egne liv. Han mener deltakelse først gir mening når det knyttes til medborgerskap og en diskusjon om barns borgerrettigheter (civil rights). Barn har riktignok ikke fulle borgerrettigheter i samfunnet, de har eksempelvis ikke stemmerett eller innflytelse over egen økonomi.

Theis mener begrepet *deltakelse* ikke har vært et visjonært og konkret nok begrep for å sikre den endringen i makt og syn på barn som er nødvendig for å sikre barns rettigheter. En dreining fra deltakelse til borgerrettigheter eller medborgerskap hevdes å øke ansvarliggjøringen av myndigheter og sivilt samfunn til å realisere barn og unges medvirkning (Ibid, s. 345-349). Det kan sies å være en berettiget kritikk når man ser på skolens uklare mål med medvirkning og deltakelse i formelle utvalg. Anne Crowley og Anna Skeels anbefaler nasjonale standarder med indikatorer for medvirkning i skoler, basert på standarder og etiske retningslinjer utviklet av erfarne

rådgivere på barns medvirkning i sivile organisasjoner¹⁷ (Crowley & Skeels, 2010). De hevder at standarder vil bidra til økt forpliktelse og bedre mulighet for vurdering av faktiske resultater for barn og unge (Ibid, s. 187). Utviklingen av slike standarder brer om seg, både når det gjelder inkludering¹⁸, deltakelse og demokrati. Stray beskriver kvalitetsindikatorer som del av utdanning for demokratisk medborgerskap (EDC). Her foreslås det et sett med nøkkelkompetanser og tilhørende indikatorer, med økt ansvarliggjøring av skolen overfor det offentlige og sivile samfunn som ønsket resultat (Stray, 2009, s. 32). Skivenes & Strandbu anbefaler også en form for ekstern kontroll for å sikre transparente prosesser og forhindre maktmisbruk (2006, s. 16).

Jeg anser standarder for medvirkning som verdifulle, både for å endre holdninger til barn som samfunnsgruppe og som bidrag til tydelige retningslinjer i skolens arbeid med medvirkning. Det må understrekes at jeg her omtaler kvalitetsstandarder som tydeliggjør skolens ansvar, og ikke som verktøy for vurdering av elevenes prestasjoner. Skillet må ikke underkjennes, noe Stray sier noe om i sin avhandling. Med støtte i britisk forskning hevder hun at diskursen om resultatorientering i skolen ikke er forenelig med diskursen om barnet i sentrum. Kvalitet blir misforstått som resultatorientering. Et ensidig fokus på å prestere godt på internasjonale tester kan redusere barn og unges mulighet til reell innflytelse på skolesituasjonen (2009, p. 223-225).

Barn og ungdom må uansett involveres i arbeidet med å arbeide fram formelle strukturer som sikrer deres rettigheter. Barn og unge har ulike behov, og retten til *ikke* å delta må respekteres også i skolen. Jeg mener at det er helt nødvendig å vurdere andre former enn formelle utvalg for forpliktende deltakelse i skolen. Om ikke i stedet for, så i tillegg til. Det må være prosesser som sikrer barn reell medvirkning og innflytelse, og som oppleves som meningsfulle og forståelige for ulike elever i skolen. Digitale medier og endringer i demokratisk deltakelse som følge av økt globalisering, vil trolig endre måten barn og unge kan og vil delta på. Det bør skolen må forholde seg til og legge til rette for, både i undervisningen om demokrati og i den demokratiske praksisen i skolen.

¹⁷ For eksempel praksisstandarder utviklet av Redd Barna (Save the Children, 2005) eller av Europarådet: <http://www.eycb.coe.int/compasito/>

¹⁸ Index of inclusion, utviklet av Booth, T and Ainscow, M (2002); <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

Litteraturliste

Alaimo, K., & Klug, B. (2002). *Children as equals. Exploring the rights of the child*. Maryland: University Press of America.

Alderson, P. (2010). Participation in "all matters affecting the child". I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's Participation*. New York: Routledge.

Backe-Hansen, E. (2010). Skolen som arena for demokrati og medvirkning for elevene? I A. T. Kjørholt, *Barn som samfunnsborgere* (ss. 172-191). Oslo: Universitetsforlaget.

Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning - en litteraturgjennomgang*. Hentet 23.november, 2012 fra Barne-, likestillings-og inkluderingsdepartementet: http://www.regjeringen.no/pages/36520908/Backe-Hansen_Elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf

Batsleer, J. (2010). Commentary 4. Methods and frameworks. I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's Participation* (ss. 193-195). New York: Routledge.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.

Berg, T. (1983). *Deltakerdemokratiet- teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

Bäckmann, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools* (Vol. 2007). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet. Bergen: Universitet i Bergen.

Cotmore, R. (2003). Organisational Competence of a School Council. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME 18 , 2004* (18), ss. 53-65.

Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Hentet 16.mars, 2013 fra Council of Europe - Education: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf

Council of Europe. (2002). *Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Hentet 16.mars, 2013 fra Council of Europe -Education: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>

- Crowley, A., & Skeels, A. (2010). Getting the measure of children's and young peoples participation: an exploration of practice in Wales. I B. Percy-Smith, & N. Tomas, *A handbook of children and young people's participation*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. United States: Kessinger Publishing.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelstad, F., & Ødegård, G. (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativ demokrati? I P. K. (red), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen Norsk Forlag as.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue. I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's Participation*. New York: Routledge.
- Fjelstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2009). *Demokratisk Beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen (ICCS)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fosseskåret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (2006). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøyland, L. R. (2011). Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet. *NOVA Notat 7/2011*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Grimen, H., & Gilje, N. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen, S. S. (2011, 5. mai). *Dagsavisen*. (A. Strand, Redaktør) Hentet 22. februar, 2013 fra Dagsavisen: <http://www.dagsavisen.no/samfunn/vraker-demokrati-forvalgfag-i-u-skolen/>
- Hareide, B. (1971). De første elevrådene i Norge. "Skole-demokratiske" tendenser i mellomkrigstiden. (Ebok). Oslo: Aschehough &co.
- Hart, R. (1992). Children's participation - from tokenism to partnership. *Innocenti Essays*, 1992 (4).
- Hart, R. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska, *Participation and Learning Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (ss. 19-31). Netherlands: Springer.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative research in Educational settings*. New York: State University of New York Press.
- Holte, J. M. (2009). *Barns deltakelse i skolen - slik det fortøner seg fra barns synsvinkel*. Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet, Senter for barnevernsstudier. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Imsen, G. (2004). Læreren mellom styring og frihet. I P. Aasen, P. B. Foros, & P. Kjøl, *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). *Generell kommentar nr. 12*. Forente Nasjoner, Komiteen for barnets rettigheter. Geneve: FN.
- Korsgaard, O. (2004). Medborgerskap, identitet og demokratisk dannelse - en introduksjon. I O. Korsgaard, & O. Korsgaard (Red.), *Medborgerskap, identitet og demokratisk dannelse* (ss. 5-10). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 12. februar, 2013 fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave . utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lafferty, W. M. (1983). Deltakelse og demokrati - Momenter i en uendelig dialog. I T. B. (red.), *Deltakerdemokratiet* (ss. 30-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lovdata. (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 13. februar, 2013 fra Kap 11 Organ for brukermedverknad i skolen: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-013.html>
- Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice. I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's participation*. New York: Routledge.
- Mulley, C. (2009). *The woman who saved the children*. Oxford, England: Oneworld Publications.
- Nordahl, T. (2001). Brukermedvirkning i skolen. *Barn i Norge - Årsrapport 2001, 2001*.

NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. oktober 2010 : avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 13. desember 2011.* (T. V. Torgersen, Red.) Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children's Rights and Citizenship: Some Implications for the Management of Schools. *The International Journal of Children's rights*, 1998 (6), ss. 313-333.

Sandberg, K. (2012). Barns rett til å bli hørt. I K. S. (red), E. S. Kjørholt, & N. Høstmælingen, *Barnekonvensjonen- Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schratz, M., & Löffler-Ansböck, U. (2004). The darker side of democracy. A visual approach to democratising teaching and learning. I J. Macbeath, & L. Moos, *Democratic Learning - The challenge to school effectiveness* (ss. 132-149). London: Routledge.

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children&Society*, 2001 (15), ss. 107-117.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage publications LTD.

Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 2004 (18), ss. 106-118.

Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and Children's participation. *Children, Youth and Environments* (Vol. 16, No 2).

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Smith, L. (2012). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt, & K. Sandberg. *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (Vol. 2008). Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Unipub Oslo.

Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.

Thaagard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Theis, J. (2010). Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's Participation* (ss. 343-355). New York: Routledge.

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings - Pupil control discourse in disguise. *Teaching and teacher education*, 2010 (26), ss. 924-932.

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experience of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 2012 (53), ss. 44-54.

Thornblad, H. (2010). *Från elevinflytande till samtalsdemokrati. En forskningsöversikt*. Redd Barna. Stockholm: Save the Children Sweden.

Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Tisdall, E. M. (2010). Governance and participation. I B. Percy-Smith, & N. Thomas, *A handbook of Children and Young People's participation*. New York: Routhledge.

Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet - en analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Hentet mars 20, 2011 fra Utdanningsdirektoratet: www.udir.no/upload/Forskning/.../Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2006, 17. november). Elevenes skolemiljø - Kapittel 9a i opplæringsloven. *Læringsmiljøet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2010). Elevenes psykososiale skolemiljø. *Regelverk*. Hentet 13. mars, 2013 fra Regelverk: http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Elevane-sitt-skulemiljo/

Utdanningsdirektoratet. (2012, 22. november). *Elevmedvirkning*. Hentet 7. mai, 2013 fra Læringsmiljø: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Elevundersøkelsen*. Hentet 12. mars, 2013 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 26. februar). *Høring - nye læreplaner i valgfag fra skoleåret 2013/2014*. Hentet 7. mai, 2013 fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/valgfag_pulje2/1D_Demokrati_i_praksis.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2011, 19. desember). *Høringsbrev-Innføring av valgfag og forskriftsfesting av tid til elevårsrelatert arbeid*. Hentet 23. februar, 2013 fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2011/valgfag_og_elevradsarbeid/Hoering_sbreve-valgfag_og_elevradsarbeid.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2006, 29. september). *Læreplan i elevrådsarbeid*. Hentet 23. februar, 2013 fra Læreplaner: <http://www.udir.no/kl06/ELR1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet 20. mars, 2011 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Regelverk*. Hentet 12. januar, 2013 fra Skolemiljø: http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Skolemiljo-til-elevane---til-deg-som-er-elev/

Utdanningsdirektoratet. (2012, 9. august). *Rundskriv 7-12*. Hentet 15. januar, 2013 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-7-2012-Informasjon-om-innforing-av-valgfag-pa-ungdomstrinnet-/4-Fag--og-timefordelingen/Justering-av-timetallet-i-andre-fag/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2011, Desember). *Skolemiljøutvalg - Veileder til medlemmene*. Hentet 6. januar, 2012 fra Utdanningsdirektoratet - Læringsmiljø: http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/skolemiljoutvalg_bokmal.pdf

Whitty, G., & Wisby, E. (2007). *Real decision making? School councils in action*. University of London, Institute of Education. Department for children, schools and families.

Wyness, M. (2009). Adult's involvement in children's participation: juggling children's places and spaces. *Children & Society*, 2009 (23), ss. 395-406.

Vedlegg 1

Intervjuguide elever

Mål: Få tak i hvordan elevene ser på skolemiljøutvalget og hvordan de opplever sin rolle i utvalget.

- Hvilke oppfatninger og forventninger de hadde da de ble valgt
- Hvordan de opplever møtene; forberedelser, innhold og praktisk gjennomføring
- Hvordan de opplever sin mulighet til innflytelse, og betydningen av at elevene er representert i slike utvalg.
- Om de har forslag til endringer på møtene (innhold og form) for at de skal oppleves bedre?

Intervjuguiden vil bli tilpasset tema som kommer fram i fokusgruppeintervjuene. Denne foreløpige guiden gir en oversikt over forhold jeg mener er viktig å få belyst. Dette kan endre seg etter møtet med elevene.

1. Introduksjon og presentasjon

Presentasjon av hverandre for å bli litt kjent. Jeg forteller mer om prosjektet, hvordan jeg lagrer og bruker informasjonen fra elever og rektor.

2. Hvilke oppfatninger og forventninger de hadde da de ble valgt

- **Hvordan ble du valgt til styret; kan du fortelle om hvordan det foregikk?**
- Husker du tilbake – hva tenkte du at styrevervet var, hvilke oppgaver tenkte du at dere skulle få?
- Hvordan fikk du forklart hva styrevervet er og hvilke oppgaver du skulle ha? Husker du hvem som fortalte deg dette? Når fikk du forklart dette?
- Kan du beskrive hva som skjer før et slikt møte? Er det noe dere må gjøre for å forberede dere, hvordan skjer det?

3. Forberedelse, innhold og praktisk gjennomføring av møter

- Hvordan foregår et møte i skolemiljøutvalget? (beskrive fra start til slutt)
- Er dere med på hele møtet, eller deler av det?
- Hvilken opplæring og informasjon får dere før møtene? Er informasjonen tilpasset barn/unge?
- Hva synes dere om lengden på møtet? Får dere pauser etc?
- Hvilke saker tas opp på møtene (konkrete eksempler)? Hva gjør du hvis det er noe du ikke forstår på møtet, for eksempel et ord eller innholdet i en sak?

- Hvordan opplever dere møtene? Kan dere gi eksempler på et møte eller en situasjon som var spesielt bra?
- Kan dere gi eksempel på en situasjon der du/dere følte ubehag eller synes det var et dårlig møte/respons?
- Hvilke egenskaper mener elevene er viktige for å sitte i styret?
- Hvordan er kontakten mellom klassen, elevrådet og representantene i styret – får representantene innspill og råd fra andre elever i forkant eller etterkant av møter? Får dere tid til å gi og hente informasjon fra de andre elevene i klassen?
- Hvordan tror du de andre elevene ser på skolemiljøutvalget? Hva tror du at de vet om det, hvis du skal gjette?
- Er sakene viktig for barn, synes du? Er det andre saker elevene gjerne ville ment noe om, tror dere?

4. Om mulighet til innflytelse, og betydningen av at elevene er representert i slike utvalg

- Opplever dere å bli hørt? Er det saker dere har fått gjennomslag for (be om konkrete eksempler)?
- Har saker blitt stoppet i klasserom, elevråd eller andre fora – selv om dere ønsket å ta det videre?
- Kan du beskrive hvordan det er når dere opplever å bli hørt?
- Har dere opplevd å ikke bli hørt på eller ikke få gjennomslag? Hvilke saker var det og hvordan opplevdes det?
- Er dere med på å ta avgjørelser? Er det saker som du har vært spesielt engasjert i? Saker som er spesielt kjedelige/uvesentlige?
- Opplever du at dere representerer alle elevene? Hvordan/hvordan ikke?
- Har elevrådet eller dere innflytelse på hvilke saker som kommer opp (eksempler på saker)? Er det saker dere ikke kan ta opp?
- Hva skal til for å bli hørt og få innflytelse i styret, mener dere?
- Hvordan er forholdet til de andre medlemmene i styret- føler dere at dere kjenner dem? Opplever dere støtte fra de voksne i styret?
- Hva mener du er målet eller hensikten med at elever er med i slike styrer? Synes du selv at det er viktig at elevene er med på disse møtene?
- Er det sånn som du trodde det skulle bli?

- Er det andre måter dere kunne tenke dere at møtene eller utvalgene var organisert på, for at det skulle være lettere for elever å delta?
- Har dere forslag til forandringer i på møter eller arbeidsprosesser som kunne gjort det lettere å være elevrepresentant?
- Hvorfor tenker dere at det er viktig at voksne hører på og tar hensyn til barns meninger og erfaringer i skolen? På hvilke områder mener dere det er spesielt viktig at voksne lytter til barns erfaringer & råd?

Er det noe dere gjerne vil si før vi avslutter? Er det ting som er viktige å få sagt, som jeg ikke har spurt om? Jeg skrur nå av båndopptageren.

Debrief: forklare retten de har til å få ting slettet og eventuelt å trekke seg. Takke for innsatsen og fortelle hvor mye jeg setter pris på at de bruker tid på dette.

Vedlegg 2 Invitasjonsbrev og informasjon om prosjektet

Bergen, 30.11.11

Til Rektor, elevrådsrepresentanter og foresatte.

Forespørsel om å være med i undersøkelse om elevmedvirkning

Jeg er deltidsstudent ved Universitetet i Bergen, der jeg tar en mastergrad i pedagogikk. Tema for oppgaven er elevmedvirkning og deltakelse i skolen, et felt som jeg også arbeider med i min stilling som rådgiver i Redd Barna. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever som sitter i skolemiljøutvalg ved skolen opplever sin rolle i styret, og elevers mulighet til å påvirke saker som angår dem i skolehverdagen. Jeg ber derfor om tillatelse til å intervju elever som sitter i skolemiljøutvalget og rektor ved skolen.

Formålet med undersøkelsen

Ifølge Opplæringsloven er skoler pålagt å ha et skolemiljøutvalg/styre der elever, ansatte, foreldre og rektor er representert. Målet med undersøkelsen er å forstå mer av hvordan barn synes det er å sitte i slike styrer og hvilke saker som er viktige for dem i skolehverdagen. Det er også viktig å få kunnskap om hvordan rektor ser på elevrepresentasjonen i styret.

Jeg planlegger å intervju elevrepresentanter i styrer fra tre eller fire ulike skoler, til sammen 6-8 elever. Dersom skolen bare har én representant i styret vil jeg svært gjerne intervju varamedlemmer også. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan eleven synes det er å sitte i slike utvalg, hvordan møtene foregår, hvilke saker som behandles og hvordan elevene opplever sin egen rolle i styret. Jeg ønsker å finne ut hva elevene opplever som positivt med elevdeltakelsen i styret, og om det er forhold som er utfordrende eller vanskelige med vervet. Målet er å få mer kunnskap om *elevenes* erfaringer med et slikt lovpålagt verv i skolen. Jeg ønsker også å observere et møte i skolemiljøutvalget.

Hva det innebærer å delta

Elevene vil bli intervjuet i gruppe. Gruppeintervjuene følges opp med intervjuer av elever fra samme skole, to og to. Jeg velger gruppeintervju fordi jeg mener at det gjør intervjusituasjonen tryggere for elevene, de vil kunne ha utbytte av det å møte andre elever i samme rolle – og fordi det gjør det lettere å anonymisere svarene. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuene, alle opptak og utskrifter av disse vil bli slettet når oppgaven er godkjent. Gruppeintervjuet med alle elevene vil ta ca to timer (inkludert praktiske aktiviteter), intervjuene to og to ca. 30-45 minutter.

Tidsperiode:

Intervjuene vil bli foretatt i januar og tidlig i februar 2012.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig for elevene å delta i undersøkelsen, og de kan når som helst trekke seg fra prosjektet. All informasjon vil bli slettet dersom elever trekker seg fra undersøkelsen.

Elevene skal heller ikke føle noe press til å delta fordi de har et spesielt verv, men jeg håper at de opplever det som spennende å delta. Studiet vil kunne gi verdifull kunnskap om ordningen med skolemiljøutvalg og elevens opplevelse av medvirkning i skolen.

Taushetsplikt og anonymisering

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og vil bli presentert på en måte som gjør det vanskelig å identifisere elevene/skolelederne. Prosjektet er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Alt materiale vil bli slettet etter undersøkelsen.

Dersom eleven har lyst til å bli med på studien er det fint om foresatte og elever skriver under samtykkeerklæringen under og returner den til meg. Jeg har lagt ved en egen samtykkeerklæring til rektor, for godkjenning av å utføre studien på skolen.

Hvis skolen, elevene eller foreldre har spørsmål, kan dere ringe meg på telefon 92 48 90 11 eller sende en e-post til chrishopeno@yahoo.no. Dere kan også ta kontakt med min veileder Harald Thuen på e-post harald.thuen@hil.no

Vennlig hilsen

Christine Hope
Nordahl Rolfsens vei 35b
5094 Bergen.

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for elever og foresatte

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevrepresentasjon i styrer, og jeg har lyst til å bli med på undersøkelsen.

Elevens navn: _____

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevrepresentasjon i styrer, og gir mitt samtykke til at mitt barn deltar i undersøkelsen.

Foresattes navn: _____

Samtykkeerklæring for skolen

Skolen, ved rektor, har mottatt informasjon om studien av elevrepresentasjon i styrer og gir mitt samtykke til at undersøkelsen gjennomføres ved skolen.

Rektors navn: _____

Vedlegg 4 Informasjon til elevene før intervjuet

Informasjon om intervju og deltakelse i masterprosjekt

Her kommer litt informasjon om hvordan jeg kommer til å bruke det dere forteller meg.

- Målet med intervjuene er å få mer kunnskap om hvordan elever opplever deltakelse i skolemiljøutvalg. Jeg ønsker at dere forteller om hvordan møtene er, hvilke saker som tas opp og hvilken informasjon dere får før og etter møtene. Jeg spør også om hvilke mulighet til påvirkning dere synes at dere har. Informasjonen fra dere vil gi kunnskap om hvordan det er å sitte i slike utvalg, og kanskje til hva som kan bli bedre.
- Alle svar og sitat vil være anonyme, og det skal ikke være mulig å finne ut hvilken skole dere går på. Jeg tar bort navnene deres og navnet på skolen. Rektor eller lærere vil ikke ha tilgang til intervjuene på noe vis.
- Dere kan be om at sitat blir slettet og dere kan gi mer informasjon etter intervjuet er over, hvis det er noe dere har glemt.
- Alle opptakene vil bli slettet når oppgaven min er levert inn og godkjent. Oppgaven skal leveres våren 2013, jeg tror sensur er i juni eller juli.
- Det er mulig å trekke seg fra prosjektet dersom dere opplever det som ubehagelig eller lignende.
- Dere kan få tilsendt oppgaven hvis dere er interessert (med forbehold om at den blir godkjent)

Hvis dere har spørsmål eller informasjon kan dere ta kontakt med meg på telefon eller e-post:

Mobil: 92 48 90 11

E-post: chrishopeno@yahoo.no

Vennlig hilsen Christine Hope