



---

Universitetet  
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Master i sosialt arbeid

**Den vet best hvor skolen trykker....**

*En studie av skolens demokratiske idealer og ungdoms deltakelse i sin  
skolehverdag*

Student: Reidun Stødle Seiffert

Kandidatnummer: 8633

Veiledere: Cecilie Omre,  
Liv Schjelderup

## FORORD

Tiden er kommet for å avslutte et intenst og altoppslukende arbeid. I løpet av arbeidsprosessen har jeg ervervet meg kunnskaper på et felt som er lite utforsket i Norge, nemlig ungdomsskoleelevers opplevelse av deltakelse i skolehverdagen sin. Det er mitt håp at kunnskapen som er utviklet gjennom min undersøkelse, kan bidra til en positiv utvikling for fremtidige skoleelever.

Undersøkelsen hadde vært umulig uten alle informantene, ungdomsskoleelever som sa seg villige til å bruke tid for å dele sine kunnskaper og sin kompetanse om det å være skoleelev i ungdomsskolen i dag. En stor takk til dere.

Jeg vil rette en takk til mine veiledere, først professor Paul Stephens, som hjalp meg gjennom første del av arbeidet med kategorisering og analyse.

En stor takk rettes mot førsteamanuensis Liv Schjelderup og førstelektor Cecilie Omre. Dere har vært oppmuntrende, konstruktive og gitt uvurderlig faglig støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Gjennom god tilgjengelighet og presise, konstruktive tilbakemeldinger har dere gjort retningen for studiet tydeligere for meg, og åpnet opp for ny og klarere innsikt.

Til slutt en stor takk til familien min, Einar, som har levd uten kjøkken i ukevis, fordi det var okkupert av bøker og papirer.

Til mine sønner: Dette studiet er tilegnet dere.

Stavanger 16.05.2011

Reidun Stødle Seiffert

*«Tell me and I will forget.  
Show me and I will remember.  
Involve me and I will understand.  
Step back and I will act.»*

Gammelt kinesisk ordspråk  
( i Korthagen et al. (2001))

## Sammendrag

Fokus for denne masteroppgaven har vært å vinne mer kunnskap om hvordan ungdom opplever sin deltakelse som elever i den norske grunnskolen. Elever i den norske skolen har deltakelsesrett på alle saker som vedrører dem, i følge Barnekonvensjonen, som ble inkorporert i norsk lov i 2003. Skolens lovverk støtter opp under denne retten, og elever har representative rettigheter knyttet til flere organer i skolen, som klasseråd og elevråd. Jeg ønsket å rette fokus mot elevenes opplevelse av situasjonen. Mitt utgangspunkt for studien har vært å forske for ungdommen.

Teoretisk referanseramme for min studie er sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag, knyttet til deltakelse og fremmende og hemmende faktorer. For å belyse dette, har jeg valgt å fremstille teorigrunnet ut fra flere perspektiv: demokrati- og deltakerperspektiv, det nye synet på barn, styrkeperspektiv og makt- og mestringsperspektiv.

Studiens empiriske materiale ble innhentet gjennom kvalitative fokusgruppeintervju på fire ungdomsskoler i en mellomstor norsk by, ut fra et konstruktivistisk, fenomenologisk perspektiv. Utvalget av elever var et strategisk utvalg, alle elevene som deltok, var tillitsvalgte elever. Jeg benyttet en semi-strukturert intervjuguide som verktøy i intervjuene. Datamaterialet ble transkribert og deretter analysert ved hjelp av meningskategorisering. I analysen og drøftingen tok jeg utgangspunkt i mitt empiriske materiale og tolket dette opp mot teorigrunnet. Dette er i samsvar med Kvale (2009) og Thagaard (2009) sine analytiske tolkningskontekster.

Mine funn viser at elever i ungdomsskolen bare unntaksvis opplever at de inviteres til deltakelse i forbindelse med sitt læringsarbeid. Selv om elevene er interesserte, engasjerte og har mange forslag, inviteres de i liten grad til forhandlinger og beslutningsdeling. Elevene opplever læreren som den mest betydningsfulle faktor for trivsel og læring, og er opptatt av å ha en god relasjon til læreren. De er ikke opptatt av sine rettigheter, men ønsker å bli invitert til forhandlinger og dialog. De opplever at lærerne er sentrale i forhold til tilgang til deltakelse. Elevene i undersøkelsen er alle tillitsvalgte. De opplever ikke klasseråd og elevråd som organer hvor de har deltakelse på saker som har betydning for dem. De opplever tvert imot elevrådet som et «skinndemokrati», tømt for innhold, og opplever seg ikke som eiere av klassens time.

Avslutningsvis settes mine funn inn i en forskningssammenheng, og det pekes på mulige strategier for videre arbeid for å fremme økt elevdeltakelse i skolen.

## Summary

The objective of this thesis has been to acquire more knowledge of how junior college students experience their degree of participation in the Norwegian mandatory school system. Students in the Norwegian school system have the right of participation concerning all issues that are relevant to their interests, in accordance with the Convention of the Rights of the Child, which was passed into Norwegian law in 2003. The school legislation supports this right, and students have a right to representation in many of the bodies of the school organization, such as the class and student council. It was my wish to focus on the students' experience of the situation. My basis for the study has been to research for the benefit of the students.

This thesis is based on the theoretical framework of social work, as it associates to participation, and the factors that either serve to promote or hinder it. To illuminate this point, I have chosen to present the theoretical framework from several perspectives. A Democratic Perspective and a Concept of Participation, the New Sociology of Childhood, a Perspective of Strengths, power and Mastery.

The empirical sources were collected through interviews with focus groups in four junior colleges in a mid-sized Norwegian city, from a constructivist phenomenological perspective. The students were strategically selected, and all students who were part of the study were on the student council. I employed a semi-structured interview guide as a tool in all of the interviews. The audio data was transcribed and then analyzed by applying recursive abstraction. The analysis and discussion is based on the collected data and then interpreted through the theoretical framework. This is in concordance with the analytical contexts of interpretation presented by Kvale (2009) and Thagaard (2009).

My findings show that junior college students are only occasionally invited to participate in the development of their own education. Even though the students show interest, and enthusiastically present suggestions for improvements, they do not get actively involved in the processes of negotiation and decision-making. The students consider the teacher to be the decisive factor for their learning and well-being, and are concerned with maintaining a good relationship to their teacher. The students in this study are all on the student council. They do not consider the student or class councils to be channels through which they have any active participation in issues that are

important to them. On the contrary, they find the student council to be a «token democracy,» devoid of significance, and do not consider themselves to be in charge of the class council.

In closing my findings are put into a research context, and possible strategies for promoting increased participation from students are pointed out.

Stavanger the 16<sup>th</sup> of May, 2011

Reidun Stødle Seiffert

## INNHALDSFORTEGNELSE

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	4
1.2 Utdypning av problemstilling.....	5
1.3 Avgrensinger.....	6
1.4 Kontekst for tema og problemstilling.....	7
1.5. Oppbygning av oppgaven.....	11
1.6 Begrepsavklaring.....	12
1.6.1. Deltakelse.....	12
2 Metodekapittel.....	13
2.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	13
2.2 Utvalg .....	16
2.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	17
2.4 Forberedelse.....	18
2.5 Gjennomføring .....	19
2.6 Transkribering.....	22
2.7 Kategorisering av intervju.....	23
2.8 Analyse og tolkning av intervjuene.....	25
2.9 Reliabilitet .....	26
2.10 Validitet.....	27
2.11 Etske vurderinger .....	28
3 Teori.....	29
3.1 Demokrati- og deltakerperspektiv.....	29
3.1.1 Demokrati.....	29
3.1.2 Deltakelse.....	33
3.2 Det nye synet på barn .....	40
3.3 Styrkeperspektiv.....	41
3.4 Makt- og mestringsperspektiv.....	43
4. Presentasjon og analyse og drøfting av resultater.....	47
4.1 Engasjement, ambisjoner og kompetanse.....	48
Engasjement .....	48
Ambisjoner.....	53
Kompetanse.....	55

Elevenes opplevelse av lærerens betydning.....	60
4.2 Ikke-deltakende deltakere.....	61
Lærerne bestemmer.....	61
Lærerne bestemmer over undervisningsplanene.....	65
Lærerne bestemmer arbeidsmetodene.....	69
Lærerne bestemmer vurderings-situasjonene .....	72
Lærerne vurderer forskjellig.....	75
Klasseråd og elevråd .....	75
4.3 Makt, avmakt og motmakt.....	79
Lærerne bortforklarer.....	79
Lærerens humør styrer timen.....	82
Lærerne forskjellsbehandler elevene.....	83
Vurderingene styrer undervisningen.....	85
Klassemiljøet.....	88
Elevene er ikke maktesløse.....	92
4.4 Skolens ivaretagelse av elever, og elevers bekymringer, omsorg og empati.....	94
Skoledagen til elever som strever faglig.....	94
Skoledagen for elever som sliter sosialt og emosjonelt.....	97
Lærerne er uinteresserte i deres fritidsaktiviteter.....	99
4.5. Oppsummering.....	101
Hvordan opplever ungdomsskoleelever sin skolehverdag?.....	101
Opplever ungdom deltakelse på individnivå på områder de oppfatter som meningsfulle og relevante?.....	103
Opplever ungdom deltakelse på områder de oppfatter som meningsfulle og relevante gjennom organer som klasseråd og elevråd?.....	104
Hvordan opplever elevene arbeidsmiljøet?.....	105
Sikres elevene reelle påvirkningsmuligheter i ungdomsskolen?.....	106
5. Avslutning.....	106
5.1 De mest sentrale funnene.....	107
5.2 Hvorfor er det viktig at barn og ungdom deltar.....	111
5.3 Hvordan kan det legges til rette for reell deltakelse og medvirkning i skolen på områder som ungdom anser som sentrale og viktige?.....	112
5.4 Deltakelses-plakaten.....	114





## ***1 Innledning***

Denne master-oppgaven springer ut fra mitt ønske om å vinne mer kunnskap om hvordan ungdom opplever å være elever i den norske grunnskolen. Gjennom mangeårig arbeid som lærer og rådgiver ved en stor ungdomsskole, har jeg vært, og er, i daglig kontakt med ungdomsskoleelever. Temaet elevdeltakelse har engasjert meg i mange år.

Jeg ønsket å undersøke hvordan ungdomsskoleelever i en mellomstor by i Norge opplever sin skolehverdag i ungdomsskolen. Mitt utgangspunkt for denne studien har vært å forske for ungdommen<sup>1</sup>, for å få kunnskap om hvordan ungdomsskolens muligheter for deltakelse oppleves for de elevene som har sin arbeidsdag der gjennom tre år.

Barn og unge har deltakelsesrett på alle saker som vedrører dem, i følge Barnekonvensjonen<sup>2</sup>. Norsk lovverk, i denne forbindelse primært Opplæringsloven<sup>3</sup>, utdyper og forsterker denne retten. I tillegg gir Kunnskapsløftet (2007), som er skolens læreplan, skolen et opplæringsmandat til å utdanne elever i den norske grunnskolen til demokratiske verdier og ferdigheter, noe internasjonale undersøkelser viser at elevene i høy grad har tilegnet seg. CIVIC Education Study ble i 1999 gjennomført på 9.trinn i ungdomsskolen, i tillegg til VG2 på videregående skole. Her skåret norske elever over gjennomsnittet med hensyn til demokratiske kunnskaper og holdninger.<sup>4</sup>

Ut fra et juridisk perspektiv er deltakelse sentralt i den norske grunnskoleopplæringen. Om elevdeltakelsen er et bærende element i den norske grunnskolen, og hvorvidt ungdomsskoleelever opplever at de har større påvirkningskraft jo eldre de blir, slik Barnekonvensjonen tilsier, var noe av det jeg ønsket å få mer kunnskap om.

Barndom, ungdom, oppvekstvilkår og utdanning har stor oppmerksomhet i det norske samfunn. Stadige oppslag i media, diskusjonsprogrammer i radio og tv er et uttrykk for dette. Norsk lovverk legger ambisiøse rammer rundt barns og unges oppvekst fra svangerskap til videregående opplæring. Skolen er en institusjon som inkluderer alle elever fra de er seks år til de er nitten år. I

---

1 Mitt fokus i oppgaven er barn i ungdomsskolealder, kalt unge, eller ungdom i oppgaven.

2 Belyses ytterligere under punktet «Barns rett til deltakelse i innledningskapitlet.

3 <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

4Imidlertid viste undersøkelsen at skolen ikke i like stor grad greidde å gjennomføre elevdeltakelse etter et demokratisk prinsipp i læringsarbeidet i skolen, i planlegging av undervisning, valg av arbeidsmåter og vurdering. (Mikkelsen, 2002).

stadig større grad har skolen standardisert og institusjonalisert sitt læringsoppdrag ved at alle barn i grunnskolen skal gjennom det samme kunnskapsgrunnlaget, og at de fra seks års alder sluses gjennom det samme utdanningsløpet. I et land som i norske medier jevnlig proklameres som «verdens beste land å bo i», og som skårer høyt på internasjonale levkårs-rangeringer, har vi ambisiøse ønsker og forventninger for den oppvoksende slekt.

Barndom og ungdom får stadig oppmerksomhet i media, det brukes mange ulike betegnelser for å karakterisere dagens barn og unge. «Forhandlergenerasjonen», «det kompetente barnet», på den ene siden, «glasurbarna», «divagenerasjonen» på den andre.<sup>5</sup> Begrepene forhandlergenerasjon og det kompetente barnet kan knyttes opp mot det nye synet på barn som jeg vil belyse i teorikapitlet. Begrepet «glasurbarn», «divagenerasjonen» er eksempler på uttrykk som brukes på dem som er født mellom 1980 og 2000. Noen av dem befinner seg altså på ungdomstrinnet i dag. Mange har foreldre som har opplevd en enorm velstandsutvikling, og en stor andel av dem har vært vant til å ha mye penger mellom hendene. Selv om bildet er mer nyansert enn som så, med klare tegn til økte klasseforskjeller, har de fleste ungdommer i ungdomsskolealder det materielt godt i Norge i dag. Likevel viser omfattende undersøkelser at mange ungdommer ikke finner sin plass i utdanningssystemet. Særlig har ungdomstrinnet og videregående opplæring blitt kritisert for å være for teoritung. Dette er en av begrunnelsene regjeringen gir for at en ny Stortingsmelding om ungdomsskolen er under arbeid.<sup>6</sup> Det blir for lite av hva John Dewey (1938)<sup>7</sup> kaller «learning by doing» og for mye «learning by reading». Statistikk fra videregående opplæring viser at ca 30% av elevene ikke fullfører den utdanningen de starter på etter endt grunnskoleopplæring. I denne gruppen er det en overvekt av innvandrer gutter som strever med teorifagene (Udir, 2010)<sup>8</sup>.

Foreldregenerasjonen har i stor grad tatt opp i seg det nye synet på barn og unge. Det paternalistiske synet på barn, som foreldregenerasjonen var en del av, er i stadig større grad byttet ut med et syn på barn og unge som kompetente aktører og selvstendige objekt. Skoleforskeren Telhaug ser det nye barne- og ungdomsperspektivet som en utvikling av større frigjøring i vårt samfunn. Dette er, i følge Telhaug (2004) en prosess som har pågått de 200 siste år, men hurtigere de siste tre tiårene. At barn og unge innvilges større deltakelse er altså en del av vår kulturs mangfoldighet i lys

---

5 Glasurbarna og diva-generasjonen referer til en artikkel i Vg 16-03-11, der blant annet Christian Beck og professor Stein Erik Ulvund ved Universitet i Oslo kommenterte begrepene.

6 <http://www.ffe.no/no/Sidemeny/Aktuelt/Utdanning/opplaring/Ny-stortingsmelding-om-ungdomstrinnet/>

7 Det gjøres greie for John Dewey's pedagogikk i teorikapitlet.

8 Dette er offentlige tall hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider, og en del av det statistikkgrunnlaget som i følge samme nettsider danner utgangspunkt for den kommende Stortingsmeldingen om Ungdomstrinnet, ventet medio april -11.

av større frihet. Fram til 70-tallet var forskning på barn preget av utviklingspsykologiens utviklingsstadier, med et blikk på barn og ungdom som uutviklede, i en lavere utviklingsfase enn voksne. Den voksne ble sett på som den kompetente, den ansvarlige, som hadde ansvar for at barn og ungdom gjennom sosialisering og læring skulle utvikle seg til å bli voksne, fullverdige samfunnsborgere (Kampmann, 2000). Voksne handlet på vegne av barn, og barn snakket bare gjennom voksne. Denne tenkemåten preget hele den vestlige verdens forståelse av barndom og ungdom. I Norge har Per Olav Tiller (1988) vært en viktig banebryter i utviklingen av et nytt syn på barn og unge, slik det er nedfelt i Barnekonvensjonen, og han har hatt skjellsettende betydning for hvordan vi i vårt samfunn ser på barndom og ungdom i dag.

Barn og unge som vokser opp i dag, er borgere i et samfunn som vurderer de verdiene som knyttes opp mot sosial kompetanse og evne og vilje til å ta ansvar, som essensielle for vår tid. I følge Tiller er «den nye barndommen» sine verdier mestring, deltakelse og vennskap, valgfrihet, utfoldelse og spenning (Tiller, 2000). Foreldrerollen og synet på hva barndom og ungdom er, har gjennomgått store endringer i kjølvannet av dette. Norske foreldre har i stor grad tilpasset seg det nye synet på barndom. Flertallet av norske barn og ungdom i dag møter derfor skolesystemet med demokratisk kompetanse og erfaring ut fra sin livsverden (Habermas, 2002). I den vestlige humanismens ånd er de tildelt selvstendige individuelle rettigheter, og det nye synet på barn og ungdom er preget av større respekt for barns og ungdoms faktiske kompetanser. Denne bevegelsen har i Norge kommet fra den politiske høyresiden, og gjenspeiler seg i dagens diskusjoner om fornyelse, effektivisering, innsyn og brukermedvirkning i hele den offentlige sektor (Horverak, Omre & Schjelderup, 2002). I media framstilles derfor barn ut fra flere perspektiver, blant annet det sårbare barnet, med behov for beskyttelse, det kompetente barnet, som er subjekt og aktør i eget liv, det bortskjemte, late barnet, som ikke gidder noe og får alt opp i hendene, rettighetsbarnet, som er seg bevisst sine rettigheter og krever sin rett, og forhandlerbarnet, som har kompetanse på å forhandle seg fram til gode løsninger ved å gi og ta i prosessen.

Den offisielle skolepolitikken, utkrystallisert i Kunnskapsløftet (2007)<sup>9</sup> har i vesentlig grad tatt opp i seg det nye kunnskapssynet, et kunnskapssyn som anerkjenner den pedagogiske dialogen og som fokuserer på viktigheten av elevens kompetanse og kunnskap. Barn og ungdom har førstehånds kunnskaper om sin egen barndom og ungdom. Dersom deres perspektiv blir ivaretatt av skolen, vil

---

<sup>9</sup>Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring.

deres definisjon av situasjonen være med på å bestemme hvordan virkeligheten beskrives, for å uttrykke det med symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1962)<sup>10</sup>. Innenfor et konstruktivistisk perspektiv vil både elever, lærere og foreldre gi mening og tolke sine interesser og sin situasjon innenfor de rammene av mennesker de har en betydningsfull tilknytning til (Horverak, Omre & Schjelderup, 2002).

Fredrik Engelstad og Guro Ødegård, som redigerte Makt- og demokrati-utredningen (1998 – 2003), skiller i sin bok «Ungdom, makt og mening» (2003) mellom de to perspektivene de synes å finne på ungdom i dagens samfunn: På den ene sider skildrer de pubertetsperspektivet, der ungdommen blir en øvelse på voksenlivet, en mellomfase mellom barn og voksen, der målet er å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å bli en voksen samfunnsborger med fulle rettigheter (jfr Habermas, 2002). Ut fra dette perspektivet har ungdom få rettigheter og lite ansvar. De inviteres i liten grad til deltakelse og forhandlingsmuligheter, fordi det er de voksnes oppgave å ordne opp for dem. Ungdoms ønsker og behov blir ut fra et slikt perspektiv lite påaktet, «de får vente til de blir voksne». Det representerer i stor grad det gamle synet på barndom.

Det andre perspektivet, kohort-perspektivet, er derimot et perspektiv på ungdom som vektlegger at ungdomstiden er en skjellsettende tid i et menneskes liv, med egenverdi, og hvor de mønstre som dannes sosialt og kulturelt gjennom disse årene, får varig verdi resten av livet. Ungdom blir, ut fra et slikt perspektiv, regnet med som ressursforvaltere og kompetente aktører. Dette er det nye synet på barn som Tiller var en pioner i forhold til å sette på agendaen og begrepsfeste. Ungdommen er aktører i eget liv (Sandbæk, 2001, Tiller, 2000). Fra et samfunnsperspektiv er barns og ungdoms bidrag, deres erfaringer og kompetanser sentrale og nødvendige bidrag, og det forventes at de deltar, ikke minst i skolen (Engelstad & Ødegård, 2003).

### ***1.1 Problemstilling***

Fokus for min undersøkelse var å få fram ungdommens perspektiv knyttet til deres deltakelsesrett. Det finnes lite kvalitativ forskning om ungdoms opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen. Det er skrevet en rekke vitenskaplige artikler om emnet deltakelse i f.eks International Journal of Social Welfare, Children & Society m.fl. Her fokuseres det først og fremst på barn og ungdoms deltakelse i et bredere kvantitativt perspektiv. Det finnes en del forskning knyttet til skole og utdanning, men forskningen er kvantitativ eller rent teoretisk. Ofte er forskningen rettet mot generelle

---

<sup>10</sup> Symbolsk interaksjonisme, beskrevet av Herbert Blumer (1937) en måte å forstå den sosiale virkeligheten på, gjennom definisjonen av situasjonen, sosial interaksjon, symboler, aktivitet og nå-situasjon (Levin & Trost, 2005).

oppvekstvilkår i Norge, f.eks Sandbæk (2001) og Sandbæk og Einarsson (2008), en studie hvor de intervjuer barn og unge om hvordan det er å vokse opp i Norge. Engelstad og Ødegård (2003) har i sin bok med bakgrunn i makt- og demokratiutredningen: *Ungdom, makt og mening*, sett på de demokratiske prosessene barn har tilgang til, også i skolen.

Det finnes en del kvantitativ forskning på barn i barneskolealder, noe av denne forskningen har skolerelaterte fokusområder: Baraldi (2008), Thornberg (2008), Strandbu & Skivenes (2006). Imidlertid er barneskolen så vesensforskjellig fra ungdomsskolen at kunnskapen i denne forskningen etter min mening ikke uten videre er overførbar. Det er derfor behov for å øke kunnskapsfeltet på området ungdommers opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen.

Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan ungdom opplever sin rolle som elev i ungdomsskolen. Er de opptatt av deltakelse? Ønsker de å delta og ha medbestemmelsesrett? I hvilken grad opplever de at de har det? Mitt utgangspunkt var, etter Tillers modell (1988), å gå direkte «til kilden», spørre ungdommen selv, for å få den beste og mest autentiske beskrivelsen av situasjonen. Dette korresponderer med det nye synet på barn og unge som de mest kompetente aktører i forhold til å beskrive sine opplevelser, erfaringer og kunnskaper, og er mitt utgangspunkt for å forske for barn og ungdom.

Masteroppgavens hovedproblemstillinger er:

1.

Hvilke muligheter for deltakelse gis elever i ungdomsskolen gjennom lovpålagte organ som klasseråd og elevråd?

2.

Hvordan oppleves disse organene av ungdommen selv?

## ***1.2 Utdypning av problemstilling***

Målet for min masteroppgave er å vinne mer kunnskap og innsikt i hvordan ungdommer tenker og opplever skolehverdagen sin, hvilke erfaringer de har knyttet til deltakelse. Jeg ønsket å få et innblikk i ungdommers livsverden, å undersøke om ungdommenes deltakelse gjennom organer som klasseråd og elevråd oppleves relevante og meningsfulle av dem selv. Gis de muligheter til å legge premisser som er inkluderende, og gis ulike barn like muligheter? Sikres ungdommene reelle påvirkningsmuligheter i skolen?

Habermas (2002) skiller mellom rasjonalitetsformene livsverden og systemverden. Livsverden er menneskets opplevelse av sin hverdag og hvordan den enkelte forholder seg til det. I skolesituasjonen lever ungdommene ut noe av sin livsverden. De treffer venner, gjør avtaler, får venner, deler friminutter etc. Samtidig er skolen en del av samfunnets systemverden. På den måten møtes ungdommenes livsverden med systemverdenen, her det norske skolesystemet. Jeg hadde et ønske om å få en dypere innsikt i hvordan dette oppleves, hvilke erfaringer ungdom har med deltakelse, hvilke følelser det frambringer, og hvordan ungdom tenker om sin skolesituasjon og sine muligheter for deltakelse i skolehverdagen.

I regi av Utdanningsdirektoratet besvarer norske skoleelever hvert år den nettbaserte Elevundersøkelsen. Det er elever på 7. og 10. trinn i grunnskolen, samt elever på Vg1 i videregående som svarer på undersøkelsen hvert år. En rapport som oppsummerer resultatene, utført av Oxford Research AS, konkluderer med at

*«det er en sterk positiv sammenheng mellom bruk av arbeidsplaner og elevenes relasjon til læreren. Denne sammenhengen er indirekte ved at arbeidsplaner øker elevenes opplevelse av å få hjelp og støtte og gir kunnskap om mål og krav. Dette igjen gir økt opplevelse av tilpasset opplæring og bedre relasjon til lærerne» ( Udir: elevundersøkelsen, 2010)<sup>11</sup>.*

På ungdomstrinnet fant de at motivasjon, både ytre og indre, var synkende fra mellomtrinnet. Elevene på ungdomstrinnet scorer skolen svakt på elevmedvirkning og arbeidsro. De fleste spørsmålene knyttet til elevmedvirkning stilles bare til elever på 10.trinn og VG1. Elevene på 10.trinn er klart mest negative i sine svar. Eksempelvis sier bare 50% av elevene på 10.trinn i undersøkelsen at de har noen som helst innvirkning på hvilke arbeidsmåter de bruker.

### ***1.3 Avgrensinger***

Skolen som demokratiseringsarena kan ses i et enda bredere perspektiv enn elevenes opplevelse av deltakelse. Skolen er av politiske myndigheter gitt et mandat å lære den oppvoksende slekt opp i demokratiske grunnregler, slik at de kan bli «*gagns menneske for heim og samfunn*» Elever skal i løpet av skolen få en opplæring som sikrer at de blir kompetente samfunnsborgere som kan bringe demokratiet videre. Min masteroppgave kan settes inn i en mye større sammenheng. Alt fra lovverk, rammevilkår, læreplaner, bygningsmasse, lærerkrefter med mer virker inn på det som skjer i klasserommet. Imidlertid er det nødvendig, oppgavens størrelse tatt i betraktning, å begrense fokus.

<sup>11</sup> <file:///C:/Users/Reidun/Desktop/Udir.no%20-%20Dette%20p%C3%A5virker%20elevenes%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8.htm>

Skolens organisering rundt klasser med 30 elever som ledes av en lærer, setter klare rammer for hvilke forventninger en kan ha om omfanget av den enkelte elevs deltakelsesmuligheter. Barns og unges rett til deltakelse, knyttet til Barnekonvensjonen, legger imidlertid ingen begrensninger på retten, knyttet til ressurser og rammer. Min forskning skjer for barn og unge, knyttet til deres opplevelse av sin elevrolle i lys av Barnekonvensjonen. Mitt perspektiv er derfor ungdommenes opplevelse og definisjon av situasjonen. Et annet perspektiv, lærernes perspektiv, foreldrenes perspektiv, skolelederens perspektiv eller skolebyråkraters perspektiv, vil sannsynligvis definere situasjonen annerledes.

I denne masteroppgaven velger jeg å begrense mitt fokus, og kommenterer derfor ikke spesifikt særs sårbare grupper som enkelte grupper innvandrerungdom, ungdom som utsettes for omsorgssvikt, ungdom som lever i fattigdom og ungdom med funksjonshemninger eller andre utfordringer. For disse ungdommene er skolen og skolelivet enda mer komplisert og enda vanskeligere å mestre enn for det store flertallet av ungdommer. I den grad ungdom uten tilleggspromblematikk strever med å beherske sin elevrolle, er det logisk å tenke at dette vil være svært mye vanskeligere for utsatt ungdom. Jeg har valgt ikke å fokusere spesifikt på dette, og det er derfor ikke del av min problemstilling. Min undersøkelse retter seg primært mot det flertallet av norske ungdommer som blir ivaretatt av sine foreldre og som har forutsetninger for å greie seg greit på skolen. Jeg vil imidlertid understreke at ungdom med omfattende problemer også er en del av den norske skolen, og at de, i kraft av Barnekonvensjonen og norsk lovverk har de samme retter til deltakelse og tilpasset opplæring som alle andre skoleelever. Ungdomsskoleelevers rett til deltakelse og representasjon begrenser seg i Kunnskapsløftet og Opplæringslova ikke bare til klasseråd og elevråd. De har representative rettigheter også i driftstyret på den enkelte skole og i utvalg som representerer alle parter i skolesamfunnet. I min oppgave har jeg valgt å begrense fokuset til klasseråd og elevråd. Dette medfører også at jeg har valgt å snakke med de tillitsvalgte elevene, et strategisk utvalg, som jeg redegjør for i metodekapitlet. Disse er ikke uten videre representative for alle ungdomsskoleelevene. De utvalgte er taleføre og valgte for å representere sin klasse. Kjønn er ikke et tema som tas spesifikt opp i min oppgave, noe jeg kommenterer i metodekapitlet.

## ***1.4 Kontekst for tema og problemstilling***

### ***1.4.1 Barnekonvensjonen***

Elever i den norske grunnskolen har demokratiske rettigheter, knyttet til Barnekonvensjonen, § 12..

I Barnekonvensjonen, som Norge ratifiserte i 1991, og som ble inkorporert i Norsk lov i 2003, og inkorporert i lov om menneskerettigheter i 1999, slås det fast at barns rett til deltakelse er et grunnprinsipp i FN's Barnekonvensjon, og at denne retten skal gjennomsyre all offentlig virksomhet, alt arbeid og alle beslutninger som vedrører barn og ungdom.

Inkorporeringen av FN's barnekonvensjon medførte en styrking av barns og unges rettigheter. Imidlertid hadde barn og unge allerede fra 1981 hatt medbestemmelsesrett fra fylte 12 år i henhold til barnevernloven. Det er likevel rimelig å si at inkorporeringen betydde en klar styrking av barns og unges rettigheter. Inkorporeringen har medført at en rekke lover er blitt endret, slik at de nå støtter opp om FN's barnekonvensjon: forvaltningsloven, plan- og bygningsloven, barneloven, lov om barnevernstjenester, opplæringsloven, barnehageloven. I FN's barnekonvensjon, artikkel 2, første ledd, som er det som vedrører min undersøkelse, står det:

*«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne sine egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»*

Retten gjelder altså en rett til deltakelse, og den har ingen aldersgrense, selv om den vektlegger barnets alder og modenhet i forhold til grad av deltakelsen. I norsk lov har man likevel valgt å beholde noen aldersgrenser for medbestemmelse, som i barneloven, barnevernloven og adopsjonsloven. Aldersgrenser er senket fra 12år til 7år. Til gjengjeld fastslår norsk lov at barna skal høres, ikke bare at de skal tas hensyn til, slik det uttrykkes i FN's barnekonvensjon. Barns deltakelse skal altså utgjøre en forskjell. Norsk lov stadfester at alle barn har rett til deltakelse på alle arenaer som de berøres av.

#### **1.4.2 Opplæringslova, klasse- og elevrådsarbeid**

I Opplæringslova av 2008 står det:

*« Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. § 1-1)»<sup>12</sup>.*

Kunnskapsløftet (2007)<sup>13</sup> viderefører ordningen med klasse- og elevrådsarbeid og understreker i enda sterkere grad betydningen av elevmedvirkning i skolen (Læringsplakaten punkt 4 og 5, samt

<sup>12</sup> <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

<sup>13</sup> <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>



læreplanens generelle del). Det er laget en egen læreplan i elevrådsarbeid. Her understrekes det at elevrådsarbeid er et fag som omfatter samtlige elever. Målet for opplæringen i faget er at elevene skal utvikle sin evne til å uttrykke egne, selvstendige meninger og sin evne og vilje til å samarbeide med andre. Faget skal bidra til selvstendighet, innlevelse og deltakelse. Elevene skal få øvelse i å reflektere og utvikle et kritisk perspektiv. Faget er strukturert i hovedområdene selvstendighet, samarbeid og medvirkning. Det er formulert kompetansemål innenfor hvert av områdene. Faget skal vurderes med «Deltatt». Timetallet i faget er 0 på barnetrinnet og 71t på ungdomstrinnet. Det betyr at man på barnetrinnet må ta tid fra andre fag, mens man på ungdomstrinnet har ca 45 minutter pr uke på hvert årstrinn, kalt klassens time. Arbeidet i elevrådet er altså et av tiltakene for å oppfylle læreplanen. Elevråd er lovpålagt etter § 11-2 i Opplæringsloven. Elevrådet er et representativt organ med utgangspunkt i klassen. Arbeidet i elevrådet framstilles som et viktig tiltak for å oppnå medbestemmelse, fremme fellesinteressene for elevene, arbeide for et godt lærings- og skolemiljø og uttale seg i og fremme saker som gjelder elevenes nærmiljø. Videre er det lovpålagt (§ 11-1 i Opplæringsloven) at to elevrepresentanter, leder og nestleder i elevrådet, skal sitte i skolens driftstyre og at elevrådet også skal ha to representanter i Skolemiljøutvalget, oppnevnt av elevrådet ( Opplæringsloven, § 11-1a og § 9a). I min undersøkelse konsentrerer jeg meg om de demokratiske organene klasseråd og elevråd. Det er altså klart ut fra et juridisk perspektiv at barn og unge, gjennom lovverket, er sikret rett til deltakelse og medvirkning. Det har vært en betydelig oppmerksomhet knyttet til barn, unge og deltakelse på ulike arenaer de siste ti årene. Det snakkes om «demokratisering» av barndommen, noen snakker om et paradigmeskifte i synet på barn og barndom. Jeg vil redegjøre for dette i kapitlet om teori.

Barneombud Reidar Hjermand var slet høsten 2010 større kritisk fokus på barns og unges rettigheter til deltakelse. På Barneombudets nettsider understrekes det at meningsfull deltakelse innbefatter:

*«å godkjenne og dyrke unges styrker, interesser og kompetanse gjennom å sørge for muligheter og arenaer for unge til å bli involvert i avgjørelser som angår dem– både på system og individnivå.»<sup>14</sup>*

I en artikkel i fagbladet «Bedre skole»<sup>15</sup> nr1 (2011 :18 -19) varsler kunnskapsminister Kristin Halvorsen nytt fokus på ungdomstrinnet. I løpet av våren 2011 vil regjeringen komme med en ny Stortingsmelding om ungdomstrinnet. I artikkelen peker kunnskapsministeren på at ungdomstrinnet skårer lavt på trivsel om motivasjon. Hun oppsummerer og peker ut følgende mål for

---

<sup>14</sup> <http://www.barneombudet.no/>

<sup>15</sup> «Bedre skole er et fagtidsskrift for lærere og skoleledere

ungdomstrinnet i årene framover:

- mer variasjon, mindre ensretting
- mer praksis, mindre akademisering
- mer læring, mindre uro
- mer trivsel, mindre mobbing

Jeg valgte å knytte denne oppsummeringen opp mot min problemstilling og ønsket å løfte elevenes egne opplevelser og erfaringer frem i lyset i min studie.

Mennesker handler på bakgrunn av kunnskap om sine omgivelser (Gilje & Grimen, 2007). Vi definerer situasjoner i samhandling med hverandre. De opplevelsene ungdom har i forbindelse med sin skolehverdag, vil være utgangspunkt for den erfaringsnære kunnskapen<sup>16</sup> de besitter etter mange år i skolen. Erfaringer bygger på opplevelser, og gir grunnlag for kunnskap og viten (Gadamer, 2004). Denne kunnskapen er ikke statisk, den forandrer seg ettersom de får nye opplevelser som danner utgangspunkt for nye erfaringer. Som den greske filosofen Heraklit sa:

*«Du kan ikke krysse den samme elven to ganger».*

Alt er i forandring. Vi påvirker og påvirkes av våre omgivelser. Det er bare ungdomsskoleelevene som har førstehånds kunnskaper og er pålitelige informanter i forhold til hvordan de opplever deltakelse og medvirkning i sin skolehverdag. Jeg velger å gjøre Per Olav Tillers ord til en veiviser for min undersøkelse:

*«Jeg har etter en del tenkning kommet til følgende: Ideelt sett må forholdet mellom forskeren og informanten være uttrykk for en form for gjensidighet, likestilling, symmetri i relasjonen forsker og objekt. Dette er en forutsetning for vår adgang til barnets verden. Ulikevekten mellom den voksne og barnet oppveies ved at barnet sitter inne med informasjon som den voksne trenger. Forskeren søker barnet som sakkyndig informant. Ulikevekt og asymmetri svekker troverdigheten av informasjonen, likeverd øker påliteligheten. Som gjenytelse for at barna åpner døren inn til sin verden, skylder vi dem å formidle deres opplevelse videre.» (Tiller, 2000:40)*

---

<sup>16</sup> Erfaringsnære begrep er begreper som en informant, her elevene, selv kan bruke på en naturlig måte, og uten anstrengelser kan forstå når andre bruker det (Gilje & Grimen, 2007:146).

## ***1.5. Oppbygning av oppgaven***

Denne oppgaven består av 5 deler, innledning, metode, teori, presentasjon og drøfting av funn, avslutning.

Kapittel 1: I innledningskapitlet redegjør jeg for min problemstilling og bakgrunnen for at temaet ungdom og deltakelse i skolen er et aktuelt tema. Jeg gjør rede for lovgrunnlag, både i forhold til Barnekonvensjonen, norsk lov, hvor Barnekonvensjonen er inkorporert, og skolens opplæringslov. Videre orienterer jeg kort om det nye synet på barn og ungdom, samt samfunnets, og medias blikk på barndom og ungdom i dag. Jeg klargjør mitt eget syn på barn og unge som informanter, og peker på forskning som har ledet fram til det nye synet på barn og unge som aktører med førstehånds kunnskaper om sin egen hverdag.

Kapittel 2: I metodekapitlet gjør jeg rede for mine metodiske valg. Jeg klargjør hvorfor jeg velger å bruke et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Videre viser jeg gjennom hele metodekapitlet at den etiske dimensjonen, og de etiske vurderingene, ikke bare er noe en redegjør for avslutningsvis, men en tankemåte og et kritisk perspektiv som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Jeg redegjør for valg av metode, utvalg av informanter, bearbeidelse av datamateriellet og videre analyser. Empirien i min undersøkelse baserer seg på kvalitative fokusgruppeintervju på 4 ungdomsskoler, der ungdomsskoleelevene, alle medlemmer av elevrådet, er informanter. Jeg redegjør for dilemmaer og etiske vurderinger knyttet til intervju av mindreårige informanter, og reflekterer over forskningsintervjuet som metode, min egen forforståelse og mine fordommer.

Kapittel 3: I teorikapitlet gjør jeg greie for undersøkelsens teoretiske referanserammer. Jeg belyser ulike perspektiv i forhold til barn og unge ved å bruke de fire perspektivene: demokrati- og deltakerperspektiv, det nye synet på barn og unge, styrkeperspektiv og makt- og mestringsperspektiv. Ut fra min problemstilling knyttet til barn, unge og deltakelse, vil perspektivene i noen grad utdype og overlape hverandre.

Kapittel 4: I dette kapitlet, presentasjon og drøfting av funn, presenterer jeg intervjuene gjennom illustrerende sitater. Jeg analyserer og drøfter undersøkelsens resultater og tolker dem opp mot tidligere presentert teori. Hovedtema er ungdommens opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen. Deltakelsen måles og anskueliggjøres ut fra deltakerstignene som ble presentert i teorikapitlet. Gjennom analysen nyanseres og utdypes ungdommens opplevelser og oppfatninger rundt

deltakelse.

Kapittel 5: Avslutningsvis oppsummerer jeg funn som peker seg ut som sentrale for å få bedre kunnskap om elevenes opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen. Jeg peker på noen rammebetingelser og noen dilemma, og forsøker å belyse skolens rolle i velferdsstaten. Avslutningsvis reflekterer jeg over muligheter for videre arbeid som fremmer deltakelse og medvirkning i ungdomsskolen.

## ***1.6 Begrepsavklaring***

Jeg avklarer og definerer her et sentralt begrep i min problemstilling:

### ***1.6.1. Deltakelse***

Omre & Schjelderup (2009) definerer barns og unges deltakelse som:

*«en samlebetegnelse for barns involvering i beslutningsprosesser, knyttet til barns rett til informasjon, til å uttale seg før det tas avgjørelser i saker som berører dem, og at barnets mening skal tillegges vekt.»*

For å kunne delta må en inkluderes i arbeidsprosesser over tid, bli fortløpende informert, kunne gi korrigeringer og oppleves som en inkludert part. En forutsetning for barns og unges deltakelse er derfor at de lyttes til, informeres og at det blir tatt hensyn til deres synspunkter. Deres ønsker og synspunkter må realitetsbehandles. Dette betyr ikke at barn og unge alltid skal få det som de vil, men at de selv er med på å bestemme hvilken deltakelse de ønsker. Barns og unges deltakelse skal utgjøre en forskjell.

## ***2 Metodekapittel***

### ***2.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv***

Når mennesker bruker mye tid, krefter og engasjement på å drive med forskning, springer dette ut fra et behov om å generere ny kunnskap om fenomener og relasjoner mellom fenomener (Dalen, 2004).

I innledningskapitlet gjorde jeg greie for problemstillingen og bakgrunnen for denne. Grunnlaget for min undersøkelse, min empiri, er kvalitative fokusgruppeintervju av ungdomsskoleelever. Det er ut fra dette materialet jeg utforsker min problemstilling. Jeg gjorde i tillegg rede for og begrunnet hvorfor jeg valgte å la de etiske vurderingene gjennomsyre hele metodekapitlet, med en kort oppsummering til slutt. Det er forskerens problemstilling, det forskeren ønsker å få kunnskap om, som bestemmer hvilken metode som er best egnet (Olsson & Sørensen, 2003, Jacobsen, 2003). Betegnelsen forskningsmetoder brukes om framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Vi skiller mellom to typer forskningsstrategier, kvalitativ og kvantitativ metode (Kvale 1997). Kvalitativ metode har som mål å gå i dybden, vektlegge betydning, mens kvantitativ metode har fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2009). De to metodene er forankret i to paradigmer som på den ene side står i kontrast til hverandre, på den annen side ikke utelukker hverandre fullstendig. Positivismen arbeider ut fra et vitenskapssyn der virkeligheten er objektiv og kvantifiserbar. Konstruktivismen ser på virkeligheten som kontekstuell og dynamisk (Thagaard, 2009). Med konstruktivisme mener vi en oppfatning av at den observerte verden ikke er den eneste; mennesket konstruerer sin egen forståelse av verden.

Edmund Husserl (1859 – 1938)<sup>17</sup> grunnla en filosofi og en metode som bygger på at det viktigste studieobjektet er den menneskelige bevissthet og dennes struktur. Filosofien kalles fenomenologi, og metoden handler om at en ved å beskrive hendelser og handlinger slik de oppleves av enkeltmennesket, kan vinne ny kunnskap. På denne måten kan en få ta del i den enkeltes livsverden (Gilje & Grimen, 2007, Kvale & Brinkmann, 2010). Siden jeg hadde et ønske om å få kunnskap om norske ungdomsskoleelevers livsverden, var et slikt perspektiv og en slik metode godt egnet for mitt forskningsprosjekt. Alle mennesker har sitt helt unike utgangspunkt og sine helt enestående biologiske forutsetninger. Alle har sine livserfaringer og sine personlige fortolkningsmønstre. Kunnskapen om dette gjør at vi må erkjenne at tilsynelatende like hendelser vil oppleves totalt

---

<sup>17</sup> tysk filosof, (1859 – 1938), regnes som grunnleggeren av fenomenologien, hatt stor betydning for eksistensialistene, bl.a. Heidegger og Satre.

forskjellig av to personer. Erkjennelsen av dette danner grunnlaget for vår meningsdannelse og vår forståelse av verden. Husserl's forståelsesramme er den menneskelige samhandling. Der menneskene samhandler, skapes også mening. Mening skapes når mennesker kommuniserer, ikke i et sosialt vakuum. Ut fra et konstruktivistisk, fenomenologisk perspektiv kan vi altså vanskelig si at den enes beskrivelse av virkeligheten er sannere enn den andres, men den er sann for den enkelte. Jeg ønsket å få mer innsikt i ungdomsskoleelevenes opplevelse av å være elev i ungdomsskolen, med fokus på deltakelse. Det kunne jeg få, bare dersom jeg fikk deres beskrivelser, fikk ta del i deres tanker, meninger, erfaringer og følelser, i den grad de var villige til å formidle det. Det var derfor viktig for meg å velge den metoden som best, og på en etisk forsvarlig måte kunne belyse dette, nemlig en kvalitativ forskningsmetode, bygget på et konstruktivistisk, fenomenologisk perspektiv.

Å betrakte virkeligheten som en sosial konstruksjon er å erkjenne at den enkeltes observasjoner også kan betraktes som avspeiling av underliggende mønstre og prinsipper. Mitt fokus som forsker i denne undersøkelsen er knyttet til deltaker- og maktstrukturer og ulike former for kapital som ungdom besitter. Forskningsprosessen blir et møte og et samspill mellom ungdomsskoleelevenes og mine konstruksjoner. Mine konstruksjoner av virkeligheten i norsk ungdomsskole er preget av min forforståelse. Den bygger på mine kunnskaper og min erfaring som mangeårig lærer og rådgiver i den norske ungdomsskolen. Begrepet forforståelse, eller for-dom er knyttet til Hans-Georg Gadamer<sup>18</sup>. Han sier at forforståelse er en nødvendig forutsetning dersom det overhodet skal være vilkår for forståelse. Vi kan aldri møte verden naken, eller forutsetningsløst, vi må starte med en viss ide eller mening om hva vi skal se etter, ellers vil våre undersøkelser mangle fokus og retning. Vi må vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot. Gadamer's begrep korresponderer her med det som av Popper ble kalt «forventningshorisont» det som gir retning til en forskers undersøkelser. Feyerabend kalte dette generelle bakgrunnsteorier, Kuhn kalte dette paradigmer ( Gilje & Grimen, 2007).

Men samtidig som forforståelser er nødvendig for å kunne gi retning for våre undersøkelser, er dette et betydelig problem. Som lærer og rådgiver i ungdomsskolen gjennom mange år, ser jeg best det jeg kjenner. Mine fortolkninger farges av de verdier, vurderinger og erfaringer jeg besitter. Både mitt språk og mine begreper inngår i min forforståelse. Begrepene jeg bruker, framhever visse sider ved fenomenene, mens de lar andre være skjulte. Forskjellig språk stiller forskjellige begreper til

---

<sup>18</sup> Hans Georg Gadamer (1900-2002), tysk filosof, kjent for å ha utvidet hermeneutikken. Hans oppfatning av hermeneutikk har hatt sterkest innflytelse og skapt mest debatt i 1900-tallets filosofi.

rådighet. Videre vil mine tros-oppfatninger og forestillinger prege forforståelsen min i samme grad som mine erfaringer gjør det. Alt dette bringer enhver aktør med seg i samhandling med andre, og i sine forsøk på å tolke meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 2007:150). På samme måte vil ungdomsskoleelever ha sine unike og ulike forforståelser, basert på sine erfaringer, sin bakgrunn og sine kunnskaper. Vi møter hverandre i konstruksjonen mellom de ulike forforståelsene, og konstruerer på den måten ny mening og ny virkelighet. Likevel er det viktig å erkjenne at bare ungdomsskoleelevene vet hvordan det oppleves å være ungdomsskoleelev i den norske ungdomsskolen nå, og å ha et etisk perspektiv som på best måte ivaretar deres opplevelser og erfaringer. Som forsker på eget felt er det derfor spesielt viktig å tilstrebe en åpen og kritisk og etisk refleksjon knyttet til egne forforståelser og fordommer. Ikke alle deler av forforståelsen trenger å være uttalt. Den kan like gjerne være «taus kunnskap», som filosofen Polyani<sup>19</sup> kaller det. Det er derfor avgjørende å være oppmerksom på alle de deler av forforståelsen som en i utgangspunktet kanskje ikke har et bevisst og reflektert forhold til. Slike elementer av forforståelsen kan være styrende på fortolkningene uten at en er klar over det. Selv om dette ikke kan elimineres, er en kritisk, reflektert og etisk bevisst tilnærming viktig.

I følge Meads (1934) begrep symbolsk interaksjonisme er et menneske et aktivt «subjekt» og et observerende «objekt» på samme tid. Mennesket er derfor i stand til å være i en aktiv situasjon, samhandlende, samtidig som det kan ha et «utenfra-blikk» på seg selv. På den måten utvikler vi vår personlighet gjennom kommunikasjon og språklig symbolveksling i samhandling med andre mennesker.

Blumer (1962) fant at dette får metodologiske konsekvenser for all forskning som innbefatter sosiale størrelser. Det er derfor svært viktig at forskningen foregår i de situasjonene hvor menneskene det skal forskes på, faktisk befinner seg. Forskeren bør altså undersøke hvordan situasjonen oppfattes av de menneskene som befinner seg i situasjonen, framfor å starte opp med abstrakte begreper og kategorier. Mitt ønske om å få innblikk i ungdomsskoleelevers opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen, måtte derfor ta utgangspunkt i elevene selv, deres livsverden, uttrykt med deres egne ord. Samtidig var det viktig for meg å være bevisst på de styrker og utfordringer det innebærer å forske på et miljø jeg hadde så god kjennskap til. På den ene siden har jeg som yrke å snakke med elever, søke å forstå dem, siden jeg som rådgiver daglig snakker med enkeltelever og tar del i deres opp- og nedturer. På den andre side er jeg på alle måter en del av en lærerdoxa

---

19 Michael Polyani (1891-1976), jødisk ungarsk-britisk vitenskapsteoretiker, lege, filosof, mest kjent for sin teori om taus kunnskap, «tacit knowledge».

(Bourdieu, 1996)<sup>20</sup>. Det er derfor lett for meg å overse nyanser som ikke er i overensstemmelse med mine egne erfaringer, mitt eget ståsted (Thagaard, 2009). Min posisjon som voksen, som lærer og rådgiver gjennom mange år, utfordrer en likeverdig kommunikasjon. Også i forhold til dette er det viktig å ha en kritisk og etisk reflektert holdning til egen forskerrolle. Selv om elevene jeg intervjuet ikke kjente meg fra før, visste de uansett at jeg var til stede som lærer, rådgiver og forsker, fordi jeg hadde skrevet dette i informasjonsskrivet. Hva som i tillegg ble sagt av ledelsen på skolen da de ble forespurt om å være med på intervjuene, er også utenfor min kontroll, men det er rimelig å tenke at jeg for dem var en person med autoritet. Dette utfordret meg til å i minst mulig grad være styrende eller tilkjennegi at jeg verdsatte noen svar i større grad enn andre gjennom mine intervjuer med ungdommene.

## **2.2 Utvalg**

Mitt utvalg av informanter besto av elever fra fire ungdomsskoler i en mellomstor by i Norge. Gruppene besto i tre av tilfellene av seks gutter og seks jenter, den siste gruppen var noen mindre, fire jenter og fire gutter. De var jevnt fordelt på de tre trinnene på ungdomstrinnet, 8., 9. og 10.trinn. Ungdomsskolene var svært ulike med tanke på størrelse, geografisk beliggenhet, bygningsmasse med mer. Jeg ønsket å ha med flere elevgrupper som allerede var medlemmer i et av skolens valgte organer. Derfor tok jeg utgangspunkt i skolenes elevråd. Elever som sitter i elevråd er ikke alltid representative for hele ungdomsskolegruppen. De er valgt av klassen fordi de har stilt til valg. De fleste klarer seg greit på skolen og/eller er sterke muntlig. På den annen side ønsket jeg å finne ut hvordan elever opplever skolen med hensyn til elevdeltakelse og medvirkning. Det var essensielt for meg å få i tale elever som var interessert i å snakke om dette temaet, og som var motiverte for å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer. På hver skole var det fra elevrådet 8 -12 elever, omtrent like mange jenter som gutter, og alle tre trinn var representert.

Jeg hadde derfor det som Thagaard betegner som et strategisk utvalg (2009). Innen kvalitativ metode må dette regnes som et relativt stort utvalg. Å intervjuer på bare en skole vurderte jeg som for sårbart med hensyn til skjevhet i materialet. Jeg kunne risikere å få data med liten generaliserbarhet. Skoler kan ha store variasjoner seg imellom. Jeg valgte til slutt å ta med så mye som 4 skoler. På tross av at elevene hadde overraskende mange sammenfallende problemstillinger som de tok opp, dukket det ved de tre første skolene opp tema som var unike for den enkelte skole. Så skjedde ikke ved den fjerde og siste skolen. Det kom ikke opp nye tema og ny informasjon som ikke hadde kommet fram før. Det at en forsker ikke finner ny informasjon som bidrar til ytterligere

---

<sup>20</sup> Doxa-begrepet er brukt av Bourdieu for å beskrive det som for en kategori mennesker, f.eks en yrkesgruppe, er så selvsinnlysende og tatt for gitt at det ikke trenges å snakke om. Bourdieu knytter begrepet opp mot makt.



forståelse av det en ønsker å undersøke, beskrives som et forskningsmessig metningspunkt (Kvale & Brinkmann, 2010, Thagaard, 2009)

### ***2.3 Kvalitativt forskningsintervju***

Kvalitativt forskningintervju ble valgt ut fra problemstillingen som er begrunnet under kvalitativ metode-punktet i dette kapitlet. Jeg ønsket å få kunnskap om hvordan elever i ungdomsskolen opplever deltakelse og medvirkning i sin skolehverdag. Den nærmeste kilden til denne kunnskapen er åpenbart elevene selv (Blumer, 1962). Mens akademiske intervjuer generelt har foregått mellom to personer, benyttes i dag stadig oftere fokusgruppeintervjuer (Kvale, 2009). Denne intervjuformen gjorde for alvor sitt inntog i den akademiske samfunnsforskningen på 1980-tallet.

Forskningsintervjuet er en form for samtale som er basert på den hverdagslige samtalen. Likevel skiller den seg klart ved at det er en faglig samtale, og at det er forskeren som definerer og kontrollerer rammene (Kvale & Brinkmann, 2010). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i de ulike betydningene som personer, saker og hendelser har for intervjupersonene, og å dekke de betydninger disse har for den enkelte (Fog, 1994). Kvalitative intervju, også fokusgruppeintervju, baserer seg utelukkende på kommunikasjon mellom intervjueren og informantene. En fyldig beskrivelse (thick description, Geertz, 1973, i Thagaard, 2009) skal fange opp beskrivelsene til intervjupersonene, samtidig som en fyldig tolkning (thick interpretation) skal avdekke begrepene som brukes og som sier noe om oppfatningene (Kvale & Brinkmann, 2010, Thagaard, 2009). Teksten skal ikke bare beskrive, men også tolke de fenomenene som presenteres.

En fokusgruppe består som regel av fra 6 – 10 personer og ledes av en moderator (Kvale, 1997). Den kjennetegnes ved at gjennomføringen og stilen er ikke-styrende, og det viktigste er å få fram alle de ulike synspunktene som er i fokus, og som de ulike gruppemedlemmene har. Gruppe-moderatoren presenterer emnene som skal diskuteres, og så åpnes det for samtale som ideelt sett skal foregå i en åpen, avslappet og velvillig atmosfære (Kvale, 1997). Dette er en utfordring for gruppe-moderator og krever planlegging og tilrettelegging. Fokusgrupper assosieres vanligvis med en fenomenologisk metode (Olsson & Sørensen, 2003). Det er ikke en fokusgruppes mål at medlemmene skal bli enige eller presentere noen felles løsninger, men at man skal få fram mangfoldet i synspunkter og meninger på de tema som tas opp. Jeg anså derfor dette for å være en godt egnet metode for å drive eksplorative undersøkelser på ulike opplevelser av å være ungdomsskoleelev, og ulike oppfatninger og opplevelser av deltakelse i skolehverdagen. Elever befinner seg alltid i et asymmetrisk forhold til lærere og skolestruktur (Bourdieu, 1996). Dette krever en særlig årvåkenhet og et kritisk blikk på egen forskerrolle, og en bevissthet til den

etiske dimensjonen.

Gruppe-samspillet i fokusgrupper regnes, i følge Kvale & Brinkmann (2010), som spesielt velegnet når man skal ta opp følsomme, tabubelagte tema. Ideelt kan det bli lettere å komme med sine synspunkter i en slik gruppe, også synspunkter som vanligvis ikke er så tilgjengelige. Fokusgrupper brukes derfor ofte når det skal samles informasjon som har med følelser, reaksjoner, innstillinger og erfaringer å gjøre. Fokusgruppeintervju var derfor et naturlig valg ut fra min problemstilling. Min erfaring gjennom mange år som lærer og rådgiver er at ungdomsskoleelever, som kanskje aldri har vært i en intervjusituasjon før, vil være mer bekvemme i en gruppesetting, sammen resten av elevrådet. Dette er jo også ungdommer som de er vant til å diskutere og utveksle meninger med.

## ***2.4 Forberedelse***

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med Oppvekst og Levekår i den valgte byens kommune. Der var de behjelpelige med å gjennomgå de 3 elevundersøkelsene på ungdomstrinnet i byen, som til da var gjennomført, sammen med meg. Oppvekst og Levekår sa seg interessert i tema for min undersøkelse, siden ungdomsskoleelever generelt, og også i denne kommunen, scorer skolen lavt på punktene i elevundersøkelsen som vedrører elevmedvirkning. Jeg fikk en anbefaling, rettet mot driftstyrene ved rektor på ungdomsskolene i byen, hvor det ble anbefalt å delta i min undersøkelse. Jeg tok så kontakt med 4 ulike ungdomskolers driftstyrer, ved rektorene, og spurte om tillatelse til å gjennomføre fokusgruppeintervjuer av elevråd (se vedlegg 2). Jeg sendte med prosjektplanen og forklarte framdriftsplanen i prosjektet. Jeg hadde utarbeidet informasjonsbrev til elevene (se vedlegg 3), og informasjonsbrev til foresatte (se vedlegg 3), begge med returslipper for underskrift. I informasjonsbrevene tok jeg utgangspunkt i etiske retningslinjer for forsknings grunnleggende prinsipper ( Silverman, 2003, 315 – 335):

- informert samtykke
- konfidensialitet
- konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter

Her skrev jeg kort om mitt prosjekt og gjorde oppmerksom på at deltakelsen var frivillig, at det var mulig å trekke seg på ethvert tidspunkt, og at deltakende elever ville være sikret full anonymitet. (Thagaard, 2009). Jeg søkte forskriftsmessig Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, heretter forkortet til NSD, om godkjenning, og fikk denne, under forutsetning av at jeg oppbevarte eventuelle navnelister og lydopptak på kryptert harddisk og slettet alt etter endt transkribering ( se vedlegg 1). NSD er et personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner. De vurderer prosjekter i forhold til

gjeldende forskningsetiske regler. Etter hvert som skolene svarte positivt, sendte jeg informasjonsbrevene ut til skolene. Det var litt korrespondanse fram og tilbake med skolene via mail, og det tok om lag et halvt år fra første kontakt til jeg hadde alt klart til intervjuene. Fokusgruppeintervjuene ble avholdt oktober – desember 2010. På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide. Denne hadde jeg hatt en prøvegjennomgang av, sammen med noen elever på egen skole, fra en klasse jeg underviste i. Det var godt å få en gjennomgang, og «prøveelevene» hadde flere gode innspill, noe som resulterte i korrigeringer og forbedringer av intervjuguiden. Kvalitative forskningsintervju som gjennomføres med intervjuguide, kalles semi-strukturerte intervju (Thagaard, 2009, Olsson & Sørensen, 2003). Dette kjennetegnes ved at en benytter en forhåndsbestemt intervjuguide, fordi en har behov for å styre samtalen noe, men ikke for mye. Jeg hadde altså på forhånd, i egenskap av å være forsker og intervjuer, bestemt de viktigste temaene som skulle belyses. Min intervjuguide var halv-strukturert, jeg hadde satt opp tema og stikkord som tok utgangspunkt i min erfaring. Intervjuguiden var likevel så åpen og fleksibel at jeg kunne la elevenes stemme få komme fram i en samtale som var så åpen og tillitsfull som det lot seg gjøre. I følge Kvale (1997) gjør strukturering av intervjuguiden det lettere å kategorisere og analysere intervjuene i etterkant.

## ***2.5 Gjennomføring***

Alle intervjuene foregikk på de respektive skoler, i skoletiden, hvor ledelsen var behjelpelig med å finne egnede lokaler, slik at vi kunne sitte uforstyrret rundt et bord gjennom hele intervjuet. Det ble servert lett mat og drikke, som et ledd i å skape en avslappet og trivelig atmosfære. Selve intervjuene varte i 1 time og 20 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp med digital båndopptaker med ekstra mikrofon, for å sikre gode lydforhold. En båndopptaker sikrer at alle uttalelser «huskes» og kan gjenfortelles gjennom transkriberingen. På den annen side er en båndopptaker et fremmedelement i en samtale, og kan virke forstyrrende og distraherende. Mitt inntrykk var at elevene i liten grad var fokusert på og lot seg avlede eller stresse av båndopptakeren. Ved noen av skolene var det elever som hadde glemt tidspunkt, og jeg fikk god hjelp på flere av skolene med å hente elever som ønsket å være med, men som ikke husket når det var. Når det er sagt, ga elevene uttrykk for at intervjuene var en utelukkende positiv opplevelse. Alle som deltok var engasjerte, positive til intervjuformen og ga i etterkant av intervjuene uttrykk for at de hadde opplevd fokusgruppeintervjuene som positive og meningsfulle.

Det er likevel viktig å være oppmerksom på den såkalte kontrolleffekten, eller «Hawthorne-effekten», som knytter seg til psykologen Mayos undersøkelser i 1939. Mayos intervjumetoder, som

han utviklet i 1933, viste at forskerens oppmerksomhet, aktiv lytting, inspirert av psykoanalytisk terapi, hadde en sterk positiv motivasjons-effekt i seg selv, noe som kan påvirke resultatet, slik det gjorde i fabrikanleggene i Hawthorne i Chicago. Jeg vektla derfor å ha en nøytral, men likevel støttende holdning til ungdommenes utsagn. Balansen ble en utfordring og krevde etisk bevissthet, mitt ønske var jo også at ungdommene skulle oppleve intervjuet som positivt. Dette elevsitatet er et eksempel på uttalelser mange av elevene kom med i etterkant av intervjuene:

*«Jeg skulle ønske at vi kunne sattet sånn og snakket flere ganger, ikke bare når noen skal forske på det. Kan ikke du reise rundt til ungdomsskolene et par ganger i året og snakke med oss om hvordan vi har det som elever?»*

Det at ungdommene opplevde at de ble «snakket med» og ikke «forsket på» opplevde jeg som et tegn på at intervjuet hadde gitt ungdommene en opplevelse av åpen dialog. Jeg åpnet intervjuene med å gjennomgå og repetere tema for intervjuet, nemlig ungdommers opplevelse av å være elever i ungdomskolen, med særlig fokus på deltakelse. For å sikre god forskningsetikk gjentok jeg innholdet i informasjonsbrevet om taushetsplikt, anonymitet og intervjuobjektens rettigheter i forbindelse med intervjuet. Informert samtykke forutsetter at en vet hva som skal skje. Dette kan en aldri helt forutse, ting kan skje underveis som gjør at endringer foretas. Det var derfor viktig at ungdommene ble informert om sin rettighet til å trekke seg når som helst under intervjuet, eller la være å svare på enkelte spørsmål (Thagaard, 2009). Forskeren har alltid ansvaret for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre belastninger, og det er alltid viktig å ha et etisk fokus gjennom prosessen.

Det er viktig at forskeren alltid setter de etiske aspektene først når det forskes på mennesker, særlig gjelder at en må utvise varsomhet når det gjelder svake grupper. Dette var jeg spesielt oppmerksom på fordi det dreide seg om mindreårig ungdom. Barn og ungdom er sårbare overfor voksne og trenger ekstra beskyttelse i slike situasjoner. Jeg var spesielt oppmerksom på hvorvidt noen av elevene skulle komme med for private betroelser i et fokusgruppeintervju, noe som kunne bli en belastning for vedkommende i ettertid. Dersom dette hadde skjedd, hadde jeg avtale om å kontakte min veileder for å drøfte videre tiltak. Alle elevene hadde et stående tilbud om å ta kontakt i etterkant ved behov. Det var ingen elever som trakk seg, og heller ikke noen som tok kontakt i ettertid. Jeg var imidlertid veldig bevisst på å understreke at elevene skulle føle seg helt trygge på at alle opplysninger og all data ville bli behandlet strengt konfidensielt. Lydopptakeren ble satt i gang etter generell informasjon, etter noen innledende, nøytrale spørsmål, slik Thagaard (2009) anbefaler.

Videre skriver Thagaard at rekkefølgen på spørsmålene eller temaene kan avgjøre hvordan intervjuet forløper. Dette forsøkte jeg å følge, men stoppet ikke intervjuobjektene når de selv valgte å ta opp tema i en annen rekkefølge.

Som intervjuer er det viktig å fokusere og være til stede, lydhør, interessert og åpen for elevenes uttalelser. Det var krevende, men ikke vanskelig. Elevene var meddelsomme, engasjerte og motiverte, og de ga uttrykk for et så stort meddelelsesbehov, at det var tydelig at de opplevde det meningsfullt og positivt å få fortelle og samtale om sine opplevelser og erfaringer. Flere ganger ba jeg om mer utdypende svar, eller gjentok hva de hadde sagt, for å høre om jeg hadde oppfattet det riktig. 3 av mine 4 fokusgruppeintervjuer hadde 12 deltakere. Det er i overkant av hva som anbefales. Min opplevelse var at dette ikke var til hinder for at alle var aktive og fikk sagt sin mening i løpet av intervjuene. Det er imidlertid viktig at moderator er fokusert på at alle får være med i samtalen. Siden fokusgruppeintervjuer lett kan redusere moderatorens kontroll over intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2010), var jeg bevisst på at alle var aktive og fikk uttale seg. Ofte gikk runden rundt bordet, slik at alle bidro med sine meninger og synspunkter knyttet til tema som kom opp i løpet av samtalen. Min lange erfaring som lærer og rådgiver var en klar fordel her, samtidig som jeg var bevisst på at jeg ikke måtte bli for «lærer-aktig» og styrende. Maktforholdet var skjevt, i min favør, og det er viktig å være kritisk og etisk bevisst i forhold til dette. Mens intervjuene pågikk, bestrebet jeg meg på å være til stede i samtalen. Jeg noterte ikke, fordi jeg mente dette ville virke forstyrrende, og lett kunne bryte den gode samtalen. Empati er sannsynligvis den viktigste forutsetningen for et godt intervju, i den forstand at intervjuobjektene slapper av og våger å formidle noe av betydning. (Thagaard, 2009).

Gjennom hele intervjuet på alle 4 skolene var elevene fokuserte og konsentrerte. Dette overrasket meg, 1 time og 20 minutter er lenge å sitte rundt et bord og diskutere kompliserte tema. De var der frivillig, og kunne når som helst ha reist seg og avsluttet samtalen. Men de deltok aktivt, holdt fokus gjennom hele intervjuet, viste ingen tegn til trøtthet, tvert imot ble de så ivrige at de glemte å spise og drikke av det som ble servert. I etterkant ga de uttrykk for at tiden hadde gått fort, og at de hadde funnet seg godt til rette under intervjuet. Etter første intervju hadde jeg en oppfølgende samtale med 4 av deltakerne for å kvalitetssikre at jeg hadde fått med meg de ulike aspektene og meningene som hadde kommet fram i intervjuet. Det var vanskelig for elevene å spole tilbake en samtale som hadde skjedd, hvor 12 personer hadde vært aktive. Det kom heller ikke fram noe nytt i løpet av den oppfølgende samtalen. Elevene ga uttrykk for at de var fornøyde med intervjuet, men at de følte de hadde fått snakket ferdig i denne omgang. Jeg bestemte meg derfor for å droppe oppfølgende

samtaler etter de 3 neste intervjuene. Etter det første intervjuet var jeg bekymret for om jeg hadde vært for styrende, for ivrig etter å komme gjennom alle tema i intervjuguiden. Jeg reflekterte etisk over dette, mens jeg hørte gjennom intervjuet flere ganger og skrev logg umiddelbart etter intervjuet. Det gjorde at jeg var årvåken i forhold til dette i de 3 neste intervjusituasjonene. Også umiddelbart etter disse intervjuene skrev jeg logg. Imidlertid var det liten forskjell på intervjuene og elevenes grad av uttalelser fra det første til de neste intervjuene da jeg hørte gjennom alle i etterkant.

## ***2.6 Transkribering***

Transkripsjon, å overføre et intervju fra tale til tekst, innebærer etiske spørsmål. Enkelte personer kan synes det er ubehagelig å lese transkripsjoner av hva de har sagt i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2010). Det ordrett transkriberte, muntlige språket kan være belastende å lese for den intervjuede, med alle sine avbrudd, opphold, muntlige uttrykk, kremting og liknende. Dette gjelder i særlig grad ungdom som blir intervjuet for første gang i sitt liv om noe de står i et asymmetrisk forhold til, i denne sammenheng skolen. Av den grunn dro jeg ikke tilbake til skolene for å la elevene lese gjennom den transkriberte teksten. Å lese gjennom sine egne muntlige uttalelser blandet sammen med 10 – 11 andre elevers uttalelser så jeg som mulig belastende for elevene, og derfor ikke i tråd med det etiske grunnprinsippet om i minst mulig grad å påføre informantene negative opplevelser. Jeg hadde svært god støtte i de grundige loggene jeg hadde skrevet umiddelbart etter intervjuene. Å transkribere 4 så omfangsrige intervju er en omfattende jobb. Jeg var imidlertid bestemt på å gjøre transkripsjonene selv. I tillegg til å lære mye om min egen intervjustil, husket jeg mange av de sosiale og emosjonelle aspektene godt, og det gjorde at jeg allerede mens jeg transkriberte, kunne begynne en slags meningsanalyse av det som var kommet fram i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg kom «tett inn på» tekstene.

Det finnes ingen universell form eller kode for transkripsjon, men visse valg er det viktig å gjøre før oppstart: Skal uttalelsene transkriberes ordrett, skal man ta med ikke-språklige uttrykk, som he, hm, ja og liknende? I følge Kvale og Brinkmann (2010) er det ikke nødvendig med de mest spesialiserte formene for transkripsjon når det dreier seg om meningsanalyse i vanlige intervju. Dersom jeg skulle ha fokusert mest på språk og/eller sosialt samspill, ville dette stilt seg helt annerledes. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Jeg valgte å transkribere relativt ordrett, på dialekt. Dette gjorde jeg for, på beste vis, å sikre at meningsinnhold ikke gikk tapt i transkripsjonen. Først da jeg sto igjen med det endelige, fortettede, kategoriserte resultatet, valgte jeg å normalisere de illustrerende elevsitatene til bokmål, slik at de skulle være

lettere tilgjengelige for alle.

Med de valg jeg foretok i forbindelse med transkripsjonen, hadde jeg allerede begynt fortolkningen av intervjuene. Tegnsetting, måten å skrive dialektord på, at jeg valgte å bruke sammenhengende setninger der elevene hadde vært mer «hakkete» i stilen er eksempler på valg jeg tok som var første del av en fortolknings-prosess (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg hørte gjennom lydopptakene flere ganger før jeg startet transkriberingen, slik at jeg skulle få med alle sitater, unngå feilsitering og skille intervjuobjektene fra hverandre, noe som var krevende med så mange deltakere på en gang. Det var gode opptak fra intervjuene, den ekstra mikrofonen gjorde at veldig lite gikk tapt. Det var også lite bakgrunnstøy, noe som kan være et problem på skoler. Jeg erkjente at lydopptaket var første abstraksjon fra det fysiske intervjuet, transkripsjonen en ytterligere abstraksjon (Kvale & Brinkmann, 2010). Siden det var en digital opptaker, kunne jeg overføre lyd-filene direkte til pc og oppbevare dem på kryptert harddisk, slik NSD hadde krevd. Jeg kunne derfor jobbe med transkripsjonen direkte på pc. Transkripsjon er en svekket, dekonstruert gjengivelse av intervjusamtalene. Som Bourdieu har sagt: *«mye har nesten med sikkerhet gått tapt i transkripsjonen»*. (Bourdieu, 1996). Jeg tenker for eksempel på latter, stemmeleie, nøling, kroppsspråk forøvrig, i det hele tatt, den fysiske tilstedeværelse. Likevel hadde jeg ervervet meg mye data som jeg gledet meg til å utforske og som kunne generere ny kunnskap.

## **2.7 Kategorisering av intervju**

Etter at transkripsjonen var ferdig, satt jeg igjen med 4 store tekster. Jeg tok tekstene grundig for meg, en for en, og prøvde å legge bort min egen for-forståelse, forsøkte å nærme meg tekstene så forutsetningsløst som mulig. Jeg er selvsagt klar over at dette ikke fullt ut er mulig, men bestrebet meg på å ha en kritisk innstilling til egne tankemønstre. Jeg så klart at det faktum at jeg var lærer, veldig fort kunne komme i veien for tekstens meningsinnhold. Jeg forsøkte etter beste evne å være meg bevisst de forskningsetiske prinsippene. Så åpent som mulig forsøkte jeg å gruppere uttalelser som dannet mening utover den enkeltstående informasjonen i materialet (Silverman i Thagaard, 2009), og hvordan disse enhetene forholdt seg til hverandre.

Kategorisering av materialet er å systematisere hele materialet inn i kategorier, der hver enkelt kategori inneholder enheter som handler om samme tema. De enkelte tema måtte videre studeres i forhold til helheten de er en del av. I motsatt fall, kunne lett min analyse få et positivistisk preg. Tekstene må ses i sin sammenheng, samtidig som de kan skilles fra hverandre. Til slutt fant jeg fram til en kategorisering der jeg søkte etter ulike sammenhenger i materialet knyttet opp mot de mest

sentrale tema i intervjuene. Selv om intervjuene var ferdig transkriberte, var de, i mitt hode, fremdeles levende samtaler, eller, mer korrekt, min tolkning av levende samtaler ( Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg forsøkte etterhvert å systematisere noen av de menings-dannelsene som framkom klarest. Etter hvert så jeg at jeg kunne samle stoffet i mindre informasjons-enheter. Deretter delte jeg tekstmaterialet inn i færre, mer oversiktlige hovedkategorier ( Ryen, 2002 i Thagaard, 2009). Jeg brukte mye tid på å reflektere over hvordan enhetene i intervjumaterialet skulle klassifiseres, og hvilke betegnelser kategoriene skulle få. Silverman (2001) anbefaler at en bruker de betegnelsene som informantene selv bruker når de beskriver sin situasjon. Det gjorde jeg i de første rundene, deretter utviklet jeg liknende, alternative betegnelser, fordi jeg fant dem mer anvendelige for videre analyser. (Thagaard, 2009).

Å kategorisere er et hjelpemiddel for analyse, men samtidig en begrensning. Måten jeg framhevet noen tendenser på, kan stenge for andre perspektiver. Silverman (2006) påpeker at et bestemt fokus av materialet innebærer at det finnes andre mønstre som blir usynlige. Å analysere betyr å stykke opp, dele i mindre enheter. Det var viktig at intervjuene ikke ble redusert til enkle elevsitater tidlig i prosessen. Men analysen begynte ikke da transkripsjonen var ferdig. Den var allerede begynt da jeg traff elevene, gjorde den første observasjonen, kastet et første blikk på dokumentene. Det er likevel vanlig å fokusere mest på analysen etter at materialet er innhentet ( Kvale & Brinkmann, 2010).

I utgangspunktet hadde jeg skilt mellom gutter og jenter, men ved nærmere studie av tekstene så jeg at kjønn ikke hadde noen betydning for innholdet i intervjuene. I tillegg var datamateriellet så lite at eventuelle kjønnsforskjeller som måtte forekomme, kunne vært tilfeldige. Jeg har derfor ikke kommentert kjønn i analysen. Etterhvert som jeg fortsatte systematiseringen, laget jeg underkategorier. Det som ikke passet inn under tema, laget jeg en åpen kategori for. Jeg beveget meg hele tiden mellom de enkelte kategoriene, elevsitatene og de hele tekstene, fra delene til helheten til delene, i en hermeneutisk sirkel, for å få en stadig dypere forståelse (Gilje & Grimen, 2007). Der jeg så at jeg kunne slå sammen kategorier med flere sammenfallende trekk, gjorde jeg det. Jeg mente nå at jeg hadde skaffet meg en god oversikt over de mest sentrale temaene i materialet, erfaringsnære begrep, nært knyttet til elevenes beskrivelser ( Fangen, 2004).

Med et så stort materiale var det viktig å fortette til jeg satt igjen med de elevsitatene som på best måte illustrerte kategoriene. Jeg hadde i denne prosessen søkt å ikke være for bundet opp i en forforståelse og i den problemstillingen jeg hadde startet ut med. Jeg så etterhvert et tydelig behov for å foreta endringer i problemstillingen min, intervjuene hadde akkumulert ny kunnskap, nye perspektiver. Dette vil jeg redegjøre nærmere for i kapitlet knyttet til analyse og funn.



Til slutt satt jeg igjen med 4 kategorier med underkategorier. Kategoriene ga sammenheng og mening, og de utfylte og forklarte hverandre. Arbeidet med kategorisering hadde da vært gjennom mange runder, og jeg brukte svært mye tid på denne fasen. Underveis hadde jeg måtte velge vekk mange ytringer og meninger som var framkommet under intervjuet, men som falt utenfor de kategoriene jeg valgte å beholde. I tillegg hadde jeg tatt bort noen sitater knyttet til enkeltlærere på to av skolene. Meningsinnholdet i disse sitatene er på beste måte forsøkt ivaretatt i sitater fra samme intervjuer som er mer generelle, og ikke knyttet opp mot enkeltlærere, dette for å sikre en etisk forpliktelse slik at viktige synspunkter fra ungdommene ikke falt ut av materialet.

## ***2.8 Analyse og tolkning av intervjuene***

Thagaard (2009) beskriver det arbeidet forskeren gjør for å skaffe seg en forståelse av datamaterialet som analyse. Tolkning er å gå videre inn i datamaterialet, nemlig å reflektere over meningsinnholdet i materialet. Å tolke blir på den måten å vurdere datamaterialet og begrunne vurderingen ut fra problemstilling og teori. Samtidig er analyse og tolkning to sider av den samme prosessen.

Kvale opererer med ulike analysemetoder for intervjuforskning. Innen analyser med fokus på mening, opererer han med 3 ulike former: meningskoding, meningskondensering, meningstolkning. (Gibbs i Kvale & Brinkmann, 2010). I analysen av mine data ønsket å benytte meg av Kvales tilnæringer til analyse av meningsdannelse. Jeg leste gjennom alle intervjuene igjen, for å sikre min egen helhetsforståelse. I kategoriseringen hadde jeg sett etter mønstre og hvilke tema elevene hadde tatt opp, delvis styrt av intervjuguiden, men også tema som hadde dukket opp i løpet av intervjuene. Jeg benyttet meg av det Gibbs benevner som begrepstyrt koding, altså til en viss grad koder jeg hadde utviklet i forveien, både ved å se på materialet og ved å bruke eksisterende teori. Koding definerer de meninger og handlinger som beskrives av intervjupersonene. Intervjuene ble så kodet etter de tema jeg ved hjelp av materialet og teori var kommet fram til. De illustrerende elevsitatene ble ført inn på tokolonne-skjema, med tema i den venstre kolonnen og illustrerende elevutsagn i den høyre kolonnen. Jeg leste gjennom intervjuene mange ganger underveis og i ettertid, og beveget meg hele tiden i den hermeneutiske forsknings-sirkelen. I Kvale & Brinkmann (2010) refereres Gibb's uttalelser om hvilket materiale som egner seg godt for denne type koding, der nevnes: spesifikke handlinger, hendelser, aktiviteter, strategier, tilstander, betydninger, normer, symboler, deltakelsesnivåer, relasjoner, betingelser, rammer, konsekvenser, miljøer osv.

Ut fra min problemstilling mente jeg derfor at denne formen for analyse var godt egnet. I selve

analyseprosessen hadde jeg som utgangspunkt de tre analysenivåene til Kvale (Kvale & Brinkmann, 2010): selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Selvforståelse handler om å gjengi elevenes selvforståelse, gjengitt med illustrerende sitat. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft baserer seg på å trenge inn i det elevene har sagt med min egen kritiske forståelse, basert på utdanning, allmennkunnskap og erfaring som lærer og rådgiver i ungdomsskolen. Teoretisk forståelse går enda lenger, her tolkes elevenes utsagn i lys av teori. Å knytte tolkning opp mot teori krever at jeg som forsker er meg bevisst min forforståelse, slik at ikke viktige sider ved forskningsmaterialet overses og går tapt. Som arbeidsredskap har jeg brukt følgende markører: Hva forstår jeg? (jfr. Kvales begrep selvforståelse), Hvorfor forstår jeg det slik? (jfr. Kvales begrep teoretisk forståelse), Kan dette forstås på andre måter? (Kvales begrep kritisk forståelse basert på sunn fornuft), i betydningen, få den andres perspektiv, den andres «sunne fornuft».

## **2.9 Reliabilitet**

Silverman (2003, i Thagaard, 2009) vektlegger reliabilitet og validitet som sentrale begreper når det er snakk om kvalitativ forsknings troverdighet. Begrepet reliabilitet, refererer i utgangspunktet til om forskningen ville fått samme resultat dersom en annen forsker hadde anvendt de samme metodene. Repliserbarhet er ikke så lett å anvende innenfor kvalitativ forskning, sett fra et konstruktivistisk, fenomenologisk perspektiv er det umulig. Reliabilitet, i kvalitativ forskning, handler om troverdighet. Det er derfor avgjørende at forskeren redegjør utfyllende for hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen, og er seg bevisst den etiske dimensjon (Thagaard, 2009).

Jeg har gjennom hele studien, og gjennom kapitlet om metode spesielt, vært nøye med å forklare framgangsmåter. I analysedelen søker jeg å styrke reliabiliteten ved å bruke illustrerende elevsitater, som viser mitt utgangspunkt for å tolke og analysere. Informasjon som kommer fra intervjuene, skilles klart fra mine egne vurderinger og tolkninger gjennom hele studien. Mine informanter var positive, jeg vurderte samspillet underveis i intervjuene som meget godt, og fikk tilbakemelding som tilsa at elevene hadde samme vurderinger. Jeg bestrebet meg på å være oppmerksom på «Hawthorne-effekten». Jeg var bevisst under intervjuene, på min egen rolle, reflekterte kritisk i forhold til min «lærerdoxa»<sup>21</sup>, og om jeg ble for styrende. Jeg hadde oppfølgende spørsmål underveis for å få utsagn bekreftet eller avkreftet.

Transkriberingen ble utført av meg selv, og intervjuene ble, helt til den siste instans, ordrett gjengitt.

---

21 Se fotnote side 16

Elevene ble intervjuet i grupper med elever de var vant til å samarbeide med, på egen skole. Jeg var bevisst på at jeg skulle følge de yrkesetiske grunnprinsipper om ikke å påføre ungdommene ubehag. Atmosfæren oppfattet jeg som åpen og god. I sum forsøkte jeg i alle ledd å opptre og å arbeide på en måte som best kunne styrke undersøkelsens reliabilitet. Jeg arbeidet alene under hele prosessen, ofte kan det å arbeide sammen styrke reliabiliteten. Slik er imidlertid situasjonen for de fleste mastergrads-studenter. At jeg forsket på eget felt, og på den måten kjente feltet svært godt, kan både styrke og svekke reliabiliteten. Det er en fordel å kjenne feltet godt, samtidig kan det være vanskelig å komme så nært på som man ønsker, fordi en preges av fordommer og forforståelser (Thagaard, 2009). Dette har jeg forsøkt å være bevisst på, og å reflektere etisk rundt min rolle gjennom hele prosessen.

### ***2.10 Validitet***

Validitet er knyttet til tolkning av data, og om man har målt det man har sagt man skal måle. Forskeren må ha et kritisk blikk på egne tolkninger. Vi skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, ekstern validitet knyttes til hvordan forståelsen knyttet til en studie kan være gyldig i andre sammenhenger, av Thagaard (2009) kalt overførbarhet. Thagaard skriver at når forskeren er innenfor miljøet hun forsker på, øker det grunnlaget for forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2009). Min lange erfaring fra ungdomskolen ses her på som en styrke, samtidig som det er grunn til årvåkenhet i forhold til mindre åpenhet for nyanser. Det kan derfor også være begrensende og etisk utfordrende.

Kvale (2009) opererer med uttrykket valideringsfellesskap. Diskusjoner knyttet til mine tolkninger har vært begrenset. I tillegg er mine tolkninger knyttet til mine forforståelser, som jeg har påpekt tidligere i kapitlet. Dette kan svekke validiteten. Underveis i intervjuene søkte jeg å kontrollere at min forståelse av utsagn var riktig, noe som styrker validiteten. Men jeg lot ikke elevene lese gjennom de transkriberte tekstene, noe som kan virke validitets-svekkende. Imidlertid oppfattet jeg elevene som gode, pålitelige kilder med klare og tydelige utsagn, og tror ikke gjennomlesing av transkripsjonene ville styrket validiteten.

Min funn faller sammen med resultater fra annen forskning, noe jeg gjør rede for i kapitlet om teori. Men jeg har også data som skiller seg fra andre studier, noe jeg løfter fram i det avsluttende kapitlet. Innenfor kvalitativ forskning er en ikke først og fremst opptatt av omfang eller hyppighet av et fenomen, på samme måte som i kvantitative undersøkelser. En forsøker primært å forstå og utdype begreper og fenomener (Olsson & Sørensen, 2003). Men i min studie har jeg også funnet sentrale

mønstre som kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger:

*«Teoretisk generalisering baserer seg på at den studien som representerer utgangspunktet for argumentasjonen for overføring av fortolkninger, har bidratt til å utvikle en forståelse av grunnleggende trekk ved det fenomenet som studeres.»*(Thagaard, 2009:208).

Min undersøkelse er basert på et relativt stort utvalg elever, tatt i betraktning at det er en kvalitativ undersøkelse. Jeg har tidligere i kapitlet redegjort for at jeg muligens nådde et såkalt forskningsmessig metningspunkt (Kvale 1997). Det ble gjennom hele undersøkelsen lagt vekt på å foreta grundige analyser og tolkninger av intervjuene, og resultatene ble koplet opp mot teori og tolket i lys av denne. Jeg mener derfor å ha belegg for å si at selv om funn i en såvidt liten studie ikke kan sies å være verken representative eller generaliserbare, kan de gi et godt innblikk i hvordan elever i ungdomsskolen opplever sin situasjon med tanke på muligheter for deltakelse og medvirkning.

### ***2.11 Ethiske vurderinger***

Gjennom hele undersøkelsen har jeg forholdt meg til de 3 etiske hovedprinsippene: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Som jeg har redegjort for i innledningskapitlet, og også påpekt i starten av metodekapitlet, har jeg gjennom hele kapitlet gjort rede for hvordan jeg i forberedelsesfasen ivaretok prinsippet om informert samtykke, i informasjonsskriv, søknad til NSD, samtykkeerklæringer fra elever og foresatte, oppbevaring av data på kryptert harddisk, informasjon om retten til å trekke seg når som helst i prosessen. Under hele undersøkelsen bestrebet jeg meg på å ha en aktivt og kritisk holdning til de etiske prinsippene. På den måten sikret jeg også i større grad bekræftbarheten. Konfidensialitet er et viktig grunnprinsipp for all forskningspraksis. Det var viktig for meg å hindre at bruk og formidling av mitt datamateriale skulle forårsake negative opplevelser for de deltakende elevene. Jeg var bevisst på utfordringene og det særlige ansvar det er å bruke mindreårige informanter. Jeg hadde ikke behov for navnelister utover svarslippene som jeg tok vare på til undersøkelsen var ferdig, men har likevel vært nøye på at ingen av uttalelsene som brukes i min oppgave kan identifiseres av andre enn de elevene som var til stede under intervjuene. Selv om navnelistene ikke hadde betydning for meg utover å sjekke at alle elever og foresatte hadde samtykket skriftlig, er jeg på det rene med at elevrådet ved skolene er lett identifiserbare av lærere, ledelse og andre ved skolen som hadde informasjon om intervjuene.

Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet, og alt datamaterialet ble samlet oppbevart på pc med

et passord bare jeg hadde tilgang til. Det var bare min veileder som hadde tilgang til datamaterialet, i den grad jeg sendte anonymiserte utdrag til ham mens jeg arbeidet med transkribering og koding. Konfidensialitet betyr at bare forskeren har tilgang til datamaterialet. Materialet er bare tillatt brukt til denne undersøkelsen, og kan ikke uten tillatelse brukes i andre forskningsprosjekter. Det blir derfor slettet fra min pc når masteroppgaven er ferdig. Data som er brukt i masteroppgaven er anonymisert, heller ikke navnene på skolene er unntatt anonymisering. Jeg føler derfor at jeg har ivarett elevenes integritet og minsket mulighetene for at elevenes deltakelse i min undersøkelse kan få negative konsekvenser for dem i ettertid. Siden elevene uten unntak ga uttrykk for at de oppfattet det som spennende og interessant å delta, sa jeg at jeg ville sende de respektive elevråd den ferdige masteroppgaven. Dette ble godt mottatt.

### **3 Teori**

Teorien knyttet til min undersøkelse belyses ut fra ulike perspektiv. Et perspektiv er en måte å forstå på, et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkelighet. Slik er et perspektiv et analyseredskap som skal hjelpe oss å komme videre i vår forståelse av samfunnet vi lever i og det samfunnet vi studerer. Dette er til forskjell fra en teori som er et sammenhengende system av teser som angir retning i relasjoner og er årsak-virknings-relaterte. En teori skal kunne forklare og forutsi. Et perspektiv er en teoretisk forståelsesmåte, noen grunnleggende forestillinger som hjelper oss til å forstå den sosiale virkeligheten vi prøver å skaffe oss kunnskap om. I dette kapitlet gjør jeg greie for fire perspektiv. Demokrati- og deltakerperspektiv, det nye synet på barn, styrkeperspektiv og makt- og mestringsperspektiv ses her i relasjon til barn, ungdom og deltakelse. Ut fra denne konteksten har de flere sammenfallende forståelsesrammer, og på flere områder utfyller og utdyper de hverandre.

#### ***3.1 Demokrati- og deltakerperspektiv***

##### ***3.1.1 Demokrati***

Jeg har valgt å presentere et demokratiperspektiv sammen med et deltakerperspektiv fordi disse er nært forbundet med hverandre. Ideen om demokratiet og det å ta samfunnsborgerne med på råd, er ikke ny. I Hellas, for ca 2500 år siden, var Aristoteles, Platon og Sokrates opptatt av frihet, likhet og fellesskap som idealer for et samfunn. De så på dialogen som et egnet verktøy i denne prosessen. Kjennetegn på grunnleggende demokratiske prinsipper er at den enkeltes interesser blir tatt hensyn

til, og at hver enkelt har mulighet for å påvirke beslutningene. Det demokratiske ideal er altså deltakelse og innflytelse og muligheter for å påvirke. I følge Habermas (2002) må et legitimt styre i et demokrati alltid bygge på samtale og diskusjon i et fritt rom. Habermas er opptatt av den åpne, frie dialogen mellom likemenn, som en forutsetning for et demokrati, kommunikasjonens betingelser i et demokratisk samfunn. Habermas er først og fremst opptatt av offentligheten som rom for fornuftig samtale. Kommunikativ handling forstår Habermas (2002) som noe som inntreffer når minst to mennesker ønsker å oppnå enighet på frie premisser ut fra et ønske om samarbeid. Målet er den best mulige enighet basert på kraften i det beste argumentet i samtalen.

Demokratiet som system for samtale og deltakelse ligger nært opp til demokrati- og deltakelsesbegrepene slik de brukes i skolens lovverk. Målet er demokrati med aktiv deltakelse. Barn og ungdoms lovfestede demokratiske rettigheter, deres deltakermuligheter, skal danne grunnlaget for alt profesjonelt arbeid som retter seg mot barn, enten det gjelder helse, sosialarbeid eller undervisning. I skolen lovfestes demokratiopplæring og demokratiske rettigheter i planer og grunnlagsdokumenter. I Kunnskapsløftets læringsplakat, generell del, er elevmedvirkning særlig vektlagt:

Elevmedverknad:

*«Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevane utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjonar. 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»*

Første del av sitatet danner et påbud om hva som er skolens oppgaver. Andre del av sitatet viser hvilke konsekvenser dette får for skolens virksomhet:

*«Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.»<sup>22</sup>*

<sup>22</sup> [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_1k06\\_NN.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06_NN.pdf)

Også læreplanen for samfunnsfag, Kunnskapsløftet (2007), viser en forståelse og oppslutning om demokratiske verdier, og deltakelse løftes frem:

*«Hensikten med samfunnsfaget er å bidra til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, og stimulere til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.»<sup>23</sup>*

Kunnskaper og ferdigheter om demokratiske prosesser er altså sterkt vektlagt i Kunnskapsløftet (2007). I følge internasjonale undersøkelser (Mikkelsen, 2002), har dette vært vellykket, norske barn og unge kan mye om hvordan et demokratisk samfunn er bygget opp og fungerer. Skolens opplæring i kunnskaper om demokrati kan derfor sies å fungere. Så godt som alle norske barn og ungdommer er elever i den norske grunnskolen. Hvorvidt elever i den norske grunnskolen læres opp til demokrati for å dyktiggjøre dem til voksne samfunnsborgere ut fra norske demokratiske idealer, og/eller i hvilken grad demokratiutøvelsen gjennomsyrrer praksis i skolehverdagen i ungdomsskolen, er tema for min undersøkelse.

Det fattes daglig beslutninger i skolen som virker inn på barns og unges skolehverdag. Det blir derfor viktig for å styrke barns rettmessige deltakelse, å være bevisst på hvilke teoretiske begreper og perspektiver en velger å bruke. Skolen som arena for demokratiutvikling og demokratiutøvelse for barn og ungdom hviler imidlertid i sterk grad på hvilket perspektiv de voksne i skolesamfunnet velger å bruke. Dette vil jeg belyse nærmere i analysedelen av oppgaven.

Skolens mandat er tosidig. På den ene siden har skolen et opplæringsmandat, et pedagogisk prosjekt. De skal lære elevene opp i demokratiske rettigheter, ferdigheter og kunnskaper. Opplæringen under oppveksten må være en stimulans, motivere og spore til aktivitet. På den andre siden har elevene klare demokratiske retter som elever i den norske grunnskolen, som det framgår klart i sitatene ovenfor. Om elevene skal bli utøvere av demokratiske verdier, er det avgjørende at det utvikles et engasjement, på bakgrunn av læring og motivasjon, og at den enkelte foretar et bevisst valg om å engasjere seg, ut fra en avveining av gevinsten ved å være aktiv, satt opp mot hva det koster av krefter og anstrengelse. Det må «være bryet verdt». I skolen blir det avgjørende at demokrati og demokratiske verdier blir en læreprosess som forsterker seg selv gjennom demokratiske ferdigheter. Dette forutsetter rettigheter, midler, påvirkningskanaler og

---

<sup>23</sup> <http://www.skolenettet.no/nyUpload/23750/samfunnsfag.pdf>

informasjon.

Det snakkes om økt demokratisering i samfunnet, ut fra en forståelse om at den enkelte medborger, også barn, får større autonomi eller selvbestemmelse, og medbestemmelsesrett knyttet til sitt medborgerskap. En kilde til denne utviklingen er borgerrettighetsforkjemperne i USA på 1960-tallet, kvinnebevegelsen og ulike gruppers kamp for sine rettigheter, for eksempel funksjonshemmedes rett til tilgang til samfunnsgoder på lik linje med friske. Disse bevegelsene har resultert i økt demokratisering forstått som en anerkjennelse av at alle mennesker skal ha autonomi og innflytelse på de vilkår som former deres livsvilkår (Seim & Slettebø, 2007). I den vestlige verden brukes demokratiske rettigheter som rettigheter knyttet opp mot medborgerskap, en status som betegner et likeverdig samfunnsmedlem (Bergwitz, 2001:66). Medborgerskap karakteriserer således relasjonen mellom borgeren og staten, ser det enkelte individs sosiale integrasjon i samfunnets fellesskap. Begrepet medborgerskap er ikke nytt. Den engelske sosiologen T.H.Marshall (1965) var med på å utvikle medborgerskap som teoretisk begrep på 1950-tallet. I hans perspektiv medfører medborgerskap både rettigheter og plikter, i tillegg til sosial solidaritet og fellesskap. Dette korresponderer med de gamle grekernes definisjon av demokratiske verdier. Rettighetene til medborgerskap er en del av de universale menneskerettighetene, og kan knyttes opp mot et demokratiperspektiv. I verdenserklæringen heter det at:

*«Alle mennesker født frie og like i verdighet og rettigheter».*

Menneskerettighetene er utformet slik at de gjelder alle, både voksne og barn.

I de senere år er medborgerskap utvidet til å omfatte retten til aktiv deltakelse og innflytelse i beslutningsprosesser i det sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske liv (Lister, 1998). Dette er rettigheter vi forbinder med demokrati. Aktivt medborgerskap åpner på den måten for demokratisering av offentlige tjenester og brukermedvirkning. At en medborger har demokratiske rettigheter, er imidlertid ikke det samme som at disse rettene kan oppfattes som absolutte, det vil alltid være åpninger for fortolkninger og forhandlinger. Barnekonvensjonen stadfester synet på barn og unge som mennesker med fullt menneskeverd, blant annet med integritet og respekt for sine meninger. Barnekonvensjonen omfatter barns rett til beskyttelse, forsørgelse og deltakelse. Det siste uttrykkes i pgrf 12. 193 land har ratifisert Barnekonvensjonen, Norge i 1991, og Norge inkorporerte den i norsk lov i 2003. Den norske grunnskolen har således tatt opp i seg et demokratiperspektiv og det nye synet på barndom i lovverk og forskrifter.



### 3.1.2 Deltakelse

Deltakelse er et aspekt ved den tyske sosialfilosofen Axel Honneth's anerkjennelsesbegrep. Honneth (2003), tar utgangspunkt i erfaringsnære begrep, det hverdagslige språket. Hans anerkjennelsesfilosofi for det moderne samfunnet, vektlegger den avgjørende betydning det har for et menneske at det opplever å bli tatt hensyn til, bli verdsatt, at noen kommer en i møte, at noen bryr seg. Honneth hevder at andres anerkjennelse ikke bare er noe som er hyggelig å oppleve, men helt nødvendig: Mennesket er avhengig av sine omgivelser for å få næring, og den som ikke får det, vil ta skade av det. I følge Honneth innebærer anerkjennelse aktiv bekreftelse, deltakelse og engasjement. Honneth hevder videre at vi derfor kan se på demokrati og deltakelse som en form for likeverdig samarbeid, basert på vissheten om at fellesskapet kan bidra til bedre løsninger på felles problemer. Dette korresponderer godt med John Dewey's pedagogikk og filosofi, som jeg vil presentere senere i kapitlet. Omre & Schjelderup (2009) definerer barns deltakelse som:

*«en samlebetegnelse for barns involvering i beslutningsprosesser, knyttet til barns rett til informasjon, til å uttale seg før det tas avgjørelser i saker som berører dem, og at barnets mening skal tillegges vekt.»*

Hva er så barns deltakelse, i følge Barnekonvensjonen?

- garanterer et barn som er i stand til det, retten til fritt å gi uttrykk for sine egne synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
- For disse formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller ved en representant eller ved et egnet myndighetsorgan.....

Her gis ingen klar definisjon av hva deltakelse er, ut over å få «gitt uttrykk for sine synspunkter», at «synspunktene skal gis behørig vekt», at barnet «skal gis anledning til å bli hørt».

Deltakelse knyttes til en kompetanse som antas å henge sammen med modning og alder.

Synet på barn og barndom har endret seg mye gjennom historien (Omre & Schjelderup, 2009)

Barnekonvensjonen er i så måte et uttrykk for et nytt syn på barn, som subjekt i egen livssituasjon, som kompetente aktører som har kompetanse knyttet til sine egne liv (Sommer, 2004).

Barndom som kategori eller livsfase er kompleks fordi den bærer med seg de ulike livsbetingelsene barn har, knyttet til kultur, kjønn, sosial klasse, etnisitet. Frønes (2003) kaller dette en sammensatt

barndom.

Moderniteten forbindes ofte med at samfunnets funksjonelle enheter har beveget seg fra familien og slekten til individet, en bevegelse som betegnes som individualisering. Individualiseringen bidrar til å gjøre vår avhengighet av hverandre mindre synlig (Gullestad, 2002). Prosessen mot økt individualisering gikk fra frie borgere til et industrialisert mannsamfunn, før kvinnekampen startet og krevde likestilling mellom kjønnene. Marianne Gullestad tidfester begynnelsen på individualiserings-prosessen når det gjelder barn her i landet, til rundt 1950-tallet. Samtidig ble også barn trukket fram som enkeltindivider, man ble opptatt av kjønn og oppdragelse. Barn fikk en ny «verdi» ut over å være et individ på vei til å bli voksen, ut over å føre slekten videre. Gullestad karakteriserer barn i denne prosessen som « en ny edelsten i demokratiet krone».. Samtidig stiller hun spørsmål ved hvordan den nye vektleggingen av barns deltakelse skal fortolkes og institusjonaliseres, fordi hun klart ser en tvetydighet i barns endrede posisjon i samfunnet.

Individualisering er en kulturell forutsetning for en rettighets-forståelse slik den kommer til uttrykk i FN's konvensjoner. Rettigheten tildeles individer ( Ulvik, 2009). Barnekonvensjonen er altså både et produkt av, og et bidrag til en omfattende individualiseringsprosess. Vi snakker stadig oftere om det kompetente barn, det deltakende barn, det forhandlende barn. Holdningen er endret fra det paternalistiske synet på barn, hvor voksne alltid visste best, hvor barnet ble sett på som en passiv mottaker, en uferdig voksen med behov for beskyttelse, til et syn på barn som selvstendige subjekt og kompetente aktører (James & Prout, 1997). Per Olav Tiller (2000) beskriver barnet som subjekt og aktiv i konstruksjonen av sitt eget liv. Også i konvensjonsteksten framgår det at rettighetene ses i sammenheng med kompetanse. På denne måten har individualiseringen av barn i stor grad bidratt til det nye synet på barn og barns deltakelsesrettigheter. Å knytte kompetanse til rettigheter er likevel ikke uproblematisk, deltakerperspektivet kan lett overstyres av ulike vurderinger av hva kompetanse er, og hvem som skal ha lov til å definere det. I et konstruktivistisk perspektiv skapes mening og kompetanser i samhandling med andre. Synet på et individualistisk og kompetent barn kan komme i konflikt med dette perspektivet. Retten til deltakelse gjelder i følge Barnekonvensjonen alle barn på alle områder hvor barn finnes.

Skolen er en viktig arena for deltakelse og demokrati-utøving for ungdommer.

Brasilianeren Paulo Freire 's (2003) frigjøringspedagogikk hadde sitt utspring i hans arbeid for å utrydde analfabetismen først i Brasil, deretter i Chile. I sin bok «De undertryktes pedagogikk» (2003) redegjør Freire for dialogpedagogikken, en undervisningsmetode som har som mål å

bevisstgjøre og menneskeligjøre begge partene i undervisningssituasjonen. I sitt arbeid har Freire inspirert til det som kalles et deltakerbasert forandringsarbeid. Bare gjennom bevisstgjøring på egne kompetanser og egen dugelighet og verdi, kan det skapes grobunn for å kunne håndtere og endre egen livssituasjon (Horverak, Omre & Schjelderup, 2002). Freire arbeidet med andre ord ut fra et styrke- og deltakerperspektiv, å gjøre uvitende, passive og undertrykte mennesker selvsikre, kritiske og aktive, gjennom å mobilisere de potensialene som mennesker og deres omgivelser har. Han så på den frigjørende dialogen mellom elev og lærer som en utviklingsprosess som hadde som hovedmål å gjøre verden gjenkjennelig for eleven. Hans pedagogikk, som er en videreføring av Marx', Hegel' og Habermas' filosofi, har hatt stor betydning for utviklingen av det nye kunnskapssynet og er et viktig bidrag for deltaker- og styrkeperspektivet i skolen (Freire, 2003).

I Opplæringsloven og andre grunnlagsdokumenter brukes ordet elevmedvirkning og elevdeltakelse om hverandre. Medvirkning er noe mer begrensende enn medbestemmelse. Medvirkning tolkes i Stortingsmelding nr 30: «Kultur for læring» ikke som at elevene skal ha bestemmelsesrett, men at de skal:

*«ta del i og være aktive i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring.»*<sup>24</sup>

Barn og unge under 15 år har ikke bestemmelsesrett juridisk. I grunnskolen vil det derfor i praksis handle om medbestemmelse, altså at barn og unge inviteres av de voksne til å være med på å fatte beslutninger (Skivenes & Strandbu, 2006). Å være barn betyr at man er i en ujevn maktrelasjon i forhold til voksne. Det er de voksne som må invitere barn til deltakelse, og bestemme grad, omfang og rammer for deltakelsen.

Å være deltaker er en invitt til et medborgerskap (Habermas, 1999, 2002). Deltakelse gir rettigheter knyttet til en slik status, Reell deltakelse for barn og unge viser det endrede synet på barn og unge, fra å være «uferdige, umyndige» voksne, til å bli anerkjent som et individ med ressurser og kompetanse. Dette er avgjørende for forholdet mellom barn og voksne, fordi barn står i et asymmetrisk og svakt forhold til de voksne. Deltakelse og medborgerskap knyttes til rettigheter og verdighet (Habermas, 2002). Som vi har sett gjennom kvinnefrigjøringskampen og kampen for rettigheter til marginaliserte grupper, som funksjonshemmede, etniske minoriteter og homofile, gir formelle rettigheter økt trygghet og er et premiss for deltakelse i samfunnet på lik linje med andre.

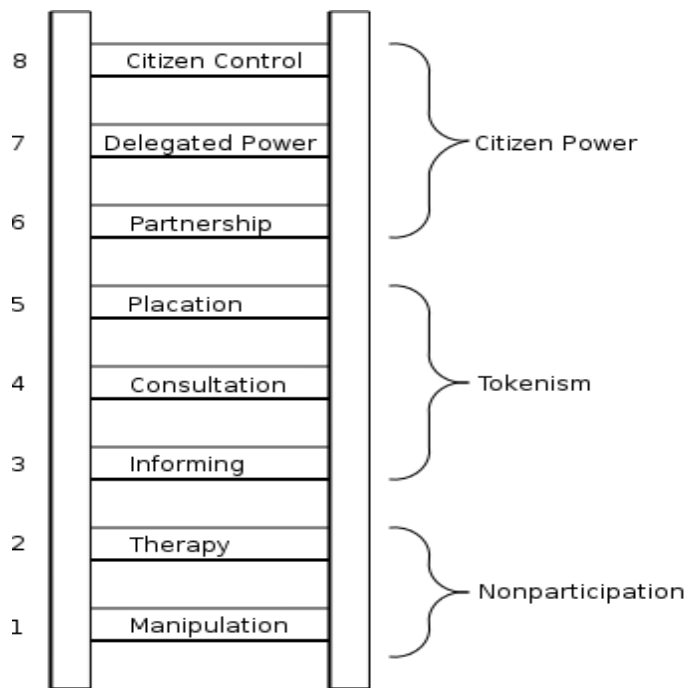
---

24 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Å bruke begrepet elevdeltakelse, elevmedvirkning, elevmedinnflytelse i skolesammenheng gir imidlertid i seg selv ingen garanti om at reell elevdeltakelse skjer. Begrepene brukes i alle skolesammenhenger, et søk på nettet vil avsløre at de fleste ungdomsskoler har dette som en del av sin handlingsplan. For å kunne vite noe om i hvilken grad elevdeltakelse er noe mer enn et politisk korrekt honnørord er det nødvendig med noen mål, noe å relatere deltakelsen til.

- Grad av deltakelse

Flere forskere har utviklet gode hjelpemidler for å måle graden av deltakelse. Ulike modeller visualiserer graden av deltakelse: fra ingen deltakelse til full medbeslutningsrett. Først ut var Sherry Arnstein. Hun utviklet allerede i 1969 en deltakerstige som en metafor for å vise grader av borgernes deltakelse i et samfunn. Deltakerstigen ble publisert i en artikkel hvor hun lanserte et nytt begrep: «samfunnsborgernes deltakerstige, «citizen participation». Arnsteins stige er først og fremst rettet mot deltakelse knyttet til sitt lokalsamfunn, altså politisk deltakelse. Deltakerstigen er derfor ikke primært konstruert for å angi individuell deltakelse knyttet til delegering av makt. Den har likevel vist seg godt egnet til å kunne si noe om graden av deltakelse, også på individnivå. Stigen tydeliggjør og eksemplifiserer på en enkel måte graderingen av deltakelse. Makt må fordeles dersom deltakelsen skal være reell. Stigen viser trinnene fra ingen deltakelse til full deltakelse. Jeg vil her bruke Omre og Schjelderups (2009) oversettelser i min gjennomgang. Figuren vises på neste side.



(Arnsteins ladder of participation, 1969:216-224).

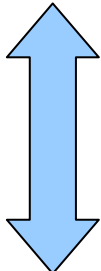
Som stigen viser, utgjør de to nederste trinnene ingen maktforflytning, og heller ingen reell deltakelse. Arnstein kaller disse to trinnene for 1, «*manipulering*» og 2, «*terapi*». Det reelle målet er her ikke å gjøre mennesker i stand til å delta, men gjøre dem som har makt i stand til å «opplære» og «kurere» deltakerne. Trinn 3, «*informasjon*» og trinn 4, «*konsultasjon*», kaller Arnstein «*skindeltakelse*». Heller ikke her skjer det noen maktforflytning over til deltakerne, men deltakerne får informasjon og muligens ytre seg. Det er vesentlig å gjøre oppmerksom på at det innenfor hvert trinn i stigen også er et helt felt som spenner fra mye til lite. Det er således forskjell på å få full informasjon, få tilpasset informasjon, få et sensurert utsnitt av informasjonen eller nesten ikke få informasjon i det hele tatt. Slik vil det være på alle trinn i stigen. Trinn 5, «*forsoning*» eller «*blidgjøring*» er også en høyere form for «*skindeltakelse*». Først når vi klatrer til trinn 6 på stigen, «*partnerskap*», er det tale om en reell deltakelse som setter deltakeren i stand til å forhandle og engasjere seg i kompromisser med maktholderne. På de øverste trinnene, trinn 7, «*delegert makt*», og trinn 8, «*borgerkontroll*», får deltakerne beslutningstakende makt, fordi makt er flyttet over til deltakerne fra makthaverne.

Roger Hart bygget på Arnsteins modell da han i 1992 laget en deltakerstige for barn og ungdom. Han definerte deltakelse som:

«a right to take part in decision processes affecting one's life and the life of the community in which one lives.»

Begrepet «*decision-making*» var svært sentralt i denne definisjonen, og kan vel best oversettes med «*medvirkning*». Når man medvirker, deltar man i beslutninger. Man virker med noe, og denne medvirkningen utgjør en reell forskjell. På norsk brukes ofte også medbestemmelse, som et relativt synonymt ord (Ulvik, 2009). Hart's deltakerstige hadde som mål å vurdere hvorvidt og i hvilken grad barn og ungdom oppnådde deltakelse (Omre & Schjelderup, 2009).

Hart's deltakerstige (*Roger Hart's Ladder of Young People's participation*): har 8 trinn, slik Arnsteins. De tre nederste nivåene representerer ikke deltakelse: trinn 1:» *manipulering*», trinn 2: «*dekorasjon*», trinn 3: «*skinndeltakelse*» (Omre & Schjelderup, deres oversettelse, 2009).

 <p>Mye/stor Deltakelse</p> <p>Liten/ingen deltakelse</p>	<b>Roger Hart's deltakelsesstige</b>
	Trinn 8: Ungdomsinitierte, delte beslutninger mellom unge og voksne
	Trinn 7: Ungdomsinitierte og ledet aktivitet
	Trinn 6: Vokseninitierte, delte beslutninger med unge
	Trinn 5: Konsultert og informert
	Trinn 4: Tildelt og informert
	Trinn 3: Skinndeltakelse
	Trinn 2: Dekorasjon
Trinn 1: Manipulering	

Innenfor hvert trinn er det også en gradering fra «liten grad» til «stor grad». Hart's deltakerstige har av mange som arbeider med ungdom blitt oppfattet som kontroversiell (Omre & Schjelderup, 2009). Debatten har gått på hvilke av Hart's deltakertrinn som gir mest mening å bruke i arbeidet med ungdom. Deltakelse handler om aktiv involvering og påvirkning og er direkte knyttet til makt og maktfordeling mellom partene (Omre & Schjelderup, 2009).

Det kan også nevnes at psykologen Harry Shier (2001) har utviklet en modell for deltakelse, som en

videreutvikling av psykologen Hart's deltakerstige for barn. I Shier's modell graderes deltakelsen i flere nivå. Et ankepunkt til både Hart's og Shier's modell er at det aldri blir problematisert og diskutert hva som utgjør barns og unges «syn», hvordan det er blitt til, hvem det er blitt til sammen med, eller den aktuelle konteksten. De voksne framstår i modellene bare som usynlige makthavere og tilretteleggere. Dette harmonerer dårlig med et konstruktivistisk fenomenologisk perspektiv, der vi utvikler virkeligheten og sannhetene i samspill med andre. Jeg vil gå grundigere inn på dette i kapittdelen som omhandler maktperspektiv. Jeg nevner likevel at Rebecca Stern (2006) karakteriserer Hart's og Shier's tilnærminger til utvikling og deltakelse som tradisjonelle og hierarkiske, med deres bruk av stadier og nivåer (Ulvik, 2009). Når jeg likevel velger å bruke Hart's deltakerstige, er det fordi jeg mener å kunne balansere den visualiserte, forenklete modellen med Bourdieus maktperspektiver (Bourdieu, 1996) og det nye synet på barn..

John Dewey's (1938) pedagogikk tar utgangspunkt i det aktive, nysgjerrige, undersøkende og reflekterende barnet. I følge Dewey begynner læring i tidligere læring og ender i noe nytt, en endret tenkemåte, eller modell. John Dewey's pragmatiske filosofi har sterkt fokus på erfaringens grunnleggende betydning for vår kunnskap og barnets aktive deltakelse i læringsprosessen. Dewey var overbevist om at disiplin og basislæring ødelegger elevenes evne til å finne svar. Læreren må være en reisevenn, en rådgiver på veien mot ny kunnskap. For at dette skal skje, må eleven underveis i prosessen reflektere rundt seg selv og sin læring, samt ha et kritisk blikk på egne og andres tenkemåter. Eleven må aktivt delta ved å kunne diskutere og stille kritiske spørsmål underveis, fordi målet med læringsprosessen er en grunnleggende endring av perspektiv, noe er lært og internalisert, og virkeligheten er forandret. Elev og lærer har sammen konstruert en ny virkelighet, i samhandling med hverandre. Vi snakker altså om transformasjon av mentale modeller, en endring av sin innøvde måte å tenke på. En slik pedagogikk fordrer at noe makt forflyttes fra lærer til elev: eleven eier i større grad sitt eget læringsprosjekt, og innvilges derfor definisjons- og deltakermakt. Elevenes livsverden trekkes inn i skolens systemverden som en ressurs i form av erfaringer og forestillinger som ny kunnskap kan bygge på.

Den offisielle skolepolitikken, utkrystallisert i Kunnskapsløftet (2007) har i stor grad tatt opp i seg det nye kunnskapssynet, et kunnskapssyn som anerkjenner den pedagogiske dialogen og som fokuserer på viktigheten av elevens aktive deltakelse i egen læringsprosess. Barn og ungdom har førstehånds kunnskaper om sin egen barndom og ungdom. Innenfor et konstruktivistisk perspektiv vil både elever, lærere og foreldre i en skolesammenheng kunne gi mening og tolke sine interesser og sin situasjon innenfor de rammene av mennesker de har en betydningsfull tilknytning til

(Horverak, Omre & Schjelderup, 2002). Dette harmonerer godt med et deltakerperspektiv.

### ***3.2 Det nye synet på barn***

Barndomssosiologien, sterkt representert ved Freeman (1998) og James og Prout (James & Jenks & Prout, 1998) vektlegger barn og unge som sosiale deltakere, som aktører i sine konkrete verdener. Barndommen har en egenverdi. Fokus rettes i større grad mot de betingelser i barnet selv og i det omkringliggende miljø som bidrar til sunn vekst og utvikling. Barndommen er ikke bare en forberedelse til voksenlivet. Sosial interaksjon ses som en forutsetning for at barnet skal utvikle seg. I et skoleperspektiv blir det derfor essensielt at det legges til rette for gode felles prosesser der en i fellesskap kan produsere ny kunnskap om virkeligheten, hvor en gjennom å delta i felles aktiviteter knyttet til læring bruker deltakerperspektivet positivt. På den måten trygges og forsterkes barns og unges utviklingsmuligheter (Ulvik, 2009), og de støttes i sitt utviklingsprosjekt for et positivt og robust selvbilde.

Per Olav Tiller, som jeg tidligere har referert til, har hatt stor betydning for utviklingen av et nytt perspektiv på barn og ungdom (Tiller, 1988). Han etterlyste kunnskap innhentet direkte fra barn og ungdom, ikke sekundær kunnskap hentet fra voksne. Det nye barne- og ungdomsperspektivet, som utviklet seg gjennom 1990-tallet, karakteriseres nettopp ved at barn og ungdom løftes frem som egne aktører, som skaper og blir skapt av sine betingelser. De blir for første gang sett som unike individer, ikke bare som en del av kategorien «barn» (Omre & Schjelderup, 2009). Imidlertid har det sterke fokuset på barne- og ungdomsperspektivet ofte resultert i honnørformuleringer med lavt presisjonsnivå (Ulvik, 2009). «Å lytte til barn», ta barn på alvor», er uttrykk for endringer i den kulturelle forståelsen av barn og ungdom, men ingen garanti for at dette medfører noen endring av praksis. Barn og ungdom står alltid i en asymmetrisk maktkonstellasjon til voksne (Andersson, 2002). Å sikre at barns og unges stemme løftes frem på en måte som utgjør en reell forskjell, krever en operasjonalisering av det nye perspektivet på barn. Det er ikke tilstrekkelig å ha konsensus om at perspektivet skal brukes. Det er først og fremst avgjørende å skape enighet i hva dette perspektivet faktisk innebærer, politisk og vitenskapelig, ut fra et forsker-ståsted (Omre & Schjelderup, 2009). Emilsson og Saltell (1998) fremholder at følgende to aspekter må være til stede, dersom en skal kunne si at en innehar det nye synet på barn :

- *Å se ut fra barnets og den unges synspunkt og få fram deres perspektiv*
- *Å ha barnet eller den unge i sin synsvinkel, dvs se han/henne, dvs. voksnes syn, erfaringer,*



*håp og bekymringer vedrørende hans/hennes situasjon og fremtid, ved at den voksne forsøker å plassere seg i hans/hennes situasjon (i Omre & Schjelderup, 2009:37).*

I tillegg mener Omre og Schjelderup (2009:37) at en tredje dimensjon er viktig:

- *Fokusering og tydeliggjøring av barns og unges beste interesser. Målet er altså å arbeide mot at barns/unges beste interesser realiseres.*

For at barn og unge skal kunne høres, må de først og fremst komme til orde. Både Barnekonvensjonen og Kunnskapsløftet (2007) sikrer alle elever i grunnskole og videregående opplæring denne retten. At elevene høres, avhenger av at de inkluderes i læringsprosessene over tid og tidlig i planleggingen, slik at meningsdanning kan realiseres. Elevene må inkluderes i alle delprosesser på en, for elevene, overkommelig måte. De må informeres og lyttes til, og deres synspunkter må bli en del av beslutningsgrunnlaget. Dette betyr ikke at elevene alltid skal få sin vilje gjennom, men at deres deltakelse skal utgjøre en reell forskjell. I de saker der det er naturlig, må elevenes deltakelse kunne vises gjennom prosessen. Dersom det nye synet på barn skal realiseres i skolen, betyr det at lærernes tankesett må inkludere elevene som subjekter og anerkjenne deres livserfaringer, kompetanser og meninger. Barns og unges handlingsrom og handlingsmuligheter må utvides. I følge Omre og Schjelderup må følgende dimensjoner være til stede og tas hensyn til dersom man skal institusjonalisere det nye synet på barn (2008, 2009:39):

1. *Barns perspektiv er funnet og tatt hensyn til.*
2. *Alle konsentrerer seg om barnets situasjon.*
3. *Barnets beste interesser fokuseres og tydeliggjøres*
4. *Barnet blir tatt med i planleggings- og implementeringsprosesser*
5. *Voksnes tankesett inkluderer barn som subjekter og anerkjenner barns livserfaringer, kompetanse og meninger*

### **3.3 Styrkeperspektiv**

Den amerikanske professoren Dennis Saleeby har vært sentral i utviklingen av styrkeperspektivet. I følge hans bok, femte utgave «The strength's perspective» (2009), bygger styrkeperspektivet på et grunnsyn som sier at:

- Hvert individ, gruppe, familie og samfunn har styrker.
- Trauma og misbruk, sykdom og problemer kan være skadelig, men de kan også være kilde

til utfordringer og muligheter.

- Forutsett at du ikke kjenner den øvre grensen for menneskers kapasitet til vekst og forandring og ta på alvor ambisjonene til individer, grupper og samfunn.
- Vi tjener våre brukere best ved å samarbeide med dem.
- Hvert miljø er fullt av ressurser.
- Omsorg, ivaretagelse og sammenheng (Saleeby, 2009, Omres & Schjelderups oversettelse, 2009, siste punkt, egen oversettelse).

Menneskers evne til å fornye seg, tåle uorden og komme seg videre gjennom problemer avhenger av at vi fungerer i et kreativt og utviklende forhold til andre, i skolens tilfelle, til lærere og medelever (Saleeby, 2009). Både styrkeperspektivet og empowerment har som mål å anerkjenne og bygge på den enkeltes kompetanser og kapasitet. Med empowerment menes at det skal legges til rette for kontakt med andre, ha tro på og oppmuntre den enkeltes tro og vurderinger, at en har tillit til den menneskelige intuisjonen, og at en har tro på individets egne drømmer. Styrkeperspektivet vektlegger individets behov for å være en del av et samfunn, med retter og plikter (Saleeby, 2009). Styrkeperspektivet kan ses i nær sammenheng med det nye synet på barn og unge.

Styrkeperspektivet er knyttet opp til sosialt arbeids tradisjoner og verdigrunnlag. (Omre & Schjelderup, 2009). Mens det nye synet på barn knyttes opp mot et nytt og mer demokratisk syn på barndom, er styrkeperspektivet nært forbundet med empowerment og løsningsfokuserede strategier. (Berger og Kelly, 2000 ). Hvert individs evne til å klare seg på tross av vansker, problemer, kalt resiliens, er en viktig side ved styrkeperspektivet (Saleeby, 2009, Borge, 2003). Styrkeperspektivet tar på den måten et oppgjør med diagnose- og problemkulturen, og vektlegger deltakelse for hvert enkelt individ.

Å fokuseres på et styrkeperspektiv og motstandskraft, resiliens, i skolen, må imidlertid ikke bety at en lærer overser elevenes sårbarhet, og at en ikke er seg bevisst den avmaktfølelsen som lett kan oppstå når en, som elevene, befinner seg i det asymmetriske maktforholdet som skolen representerer. Å fokusere for ensidig på styrker kan være et maktovergrep dersom elever ikke får den hjelpen og omsorgen de trenger, dersom problemer elevene kommer til de voksne i skolen med, bagatelliseres eller ignoreres. Styrkeperspektivet skal tvert imot medvirke til å styrke elevenes utviklingsprosjekt, gi dem tro på egne muligheter og tiltro til egen kompetanse. Styrkeperspektivet bygger på enkeltindividets muligheter, styrker og håp. Det er tuftet på likeverdighet og respekt for det unike ved hvert enkelt menneske og springer ut fra et positivt menneskesyn som fastslår at ethvert individ har styrker (Saleeby, 2009).

Det ligger nært opp til den brasilianske pedagogen Freires (2003) revolusjonerende tanker om at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkeligheten de er en del av, ligger det muligheter for vekst og endring. I følge Freire har mennesker en enestående evne til å reflektere over eget liv og handling. Bevisstgjøring er en kilde til mulig endring og utvikling. Styrkeperspektivet handler om å ta barn og unge på alvor, om grunnleggende respekt for barns og unges forestillingsverden. Videre handler styrkeperspektivet om å starte kumulative prosesser, fordi man alltid finner det man leter etter. Leter man etter vansker, problemer, vil man finne klare eksempler på dette. Velger man å se gjennom en annen linse, styrkeperspektivet, vil man finne barns og unges unike kompetanser og styrker i å ha unike kunnskaper knyttet til seg selv, og knyttet til opplevelsen av å være ungdomsskoleelev i 2011.

Å arbeide ut fra et styrkeperspektiv er krevende. Tilnæringsmåten er avgjørende for dialogen og relasjonen. Den krever at den voksne lytter, er empatisk, stiller de rette spørsmålene i et språk som ikke utøver symbolsk makt (Bourdieu, 1996, Foucault, 1996). I arbeid med barn og unge er det den voksne som har et ansvar for at relasjonen skal skje ut fra et styrkeperspektiv. Målet er myndiggjøring av barnet eller ungdommen, og denne gis handlekraft i form av deltakelse og medbestemmelse. Styrkeperspektivet bygger på en horisontal relasjon basert på likeverdighet og anstendighet (Saleeby, 2009). Faren ved å fokusere for ensidig gjennom et styrkeperspektiv er det imidlertid all grunn til å være aktsom i forhold til. For styrkeperspektivet må aldri brukes til å bagatelliseres barnets følelser, opplevelser og erfaringer. Styrkeperspektivet må aldri bli en hindring for å gi hjelp, støtte og omsorg når barnet trenger det (Saleeby, 2009).

Et begrep som er tett knyttet opp mot styrkeperspektivet er, som nevnt, resiliens, menneskets evne til å klare seg – dets motstandskraft og utholdenhet. Borge (2003) hevder i sin forskning at resiliens handler om normal fungering under unormale forhold. Fra forsker-ståsted er man opptatt av såkalt modererende faktorer. Den danske psykologen Dion Sommer (2004) påpeker at resiliensbegrepet ikke er en motsats til teorier om det sårbare barnet. Det er viktig å ha kunnskap om hvordan barn oppfatter sine liv og sine utfordringer, og dermed også hvordan de mestrer ulike utfordringer i livet.

### ***3.4 Makt- og mestringsperspektiv***

Det vanligste teoretiske utgangspunkt for å beskrive makt stammer fra Max Weber (1976). Han karakteriserer makt som enhver sjanse, innenfor en sosial relasjon, til å sette sin vilje gjennom, også

dersom man møter motstand, uansett hva denne sjansen bygger på. Weber skiller mellom makt og herredømme, og ser på herredømme som en under-type av makt. Skillet går, i følge Weber, på om den som utfører en ordre, må true, bruke tvang, eller om den som utfører ordren, adlyder frivillig. Weber skiller mellom tre former for makt: legal-rasjonell (som bygger på lover og regler), tradisjonell makt (bygget på tradisjon), og karismatisk makt (makt tilskrevet nådegaver). Dersom vi setter dette inn i en skolesammenheng, kan vi si at læreren både har legal-rasjonell makt og tradisjonell makt, men i liten grad, i alle fall i 2011, karismatisk makt. Weber's maktbeskrivelse er aktørbasert, noen har og utøver makten. Det kan ikke finnes makt uten maktutøvere. Videre er hans maktbeskrivelse intensjonalistisk, det dreier seg om å få viljen sin gjennom, selv om en møter motstand. Weber skildrer alltid makten som noe noen har over noen. Det går, etter Weber's maktdefinisjon, et skille mellom legitim og illegitim makt. Læreren kan ha makt over eleven som han bruker til å disiplinere eleven for at denne skal lære så mye som mulig. Intensjonen er da læring. Men lærerens makt er bare legitim dersom læreren opererer innenfor det lovverket som regulerer utdanningsinstitusjonen, og innenfor gjeldende etiske grunnnormer. Makt har, slik Weber ser det, noen felles gjennomgående trekk, uansett i hvilken form makten opptrer.

Her skiller Max Weber's maktdefinisjon seg fra den franske filosofen Michel Foucault (1996) sin maktteori. Forholdet mellom makt og kunnskap er et av de viktigste tema i Foucaults forfatterskap (Pedersen, 2010). Foucault er ikke, som Weber, aktør- og intensjons-orientert. Foucault har heller ikke noe skille mellom legitim og illegitim makt. Foucault opererer, helt bevisst, ikke med en egen definisjon av makt. Han ser på makt som kraftrelasjoner, en metafor han har hentet fra fysikken. Makt er ikke lover og regler og bygger heller ikke på det. Foucault's måte å forstå makt på var derfor, da han lanserte sine teorier, ny og annerledes. Foucault er mest opptatt av makt som noe alltid nærværende i all sosial samhandling. Makten blir kroppsliggjort gjennom menneskenes hverdagslige handlinger. Han er i sitt forfatterskap derfor mest opptatt av å studere makten der den kommer til uttrykk:

*«The only important problem is what happens on the ground»* (Foucault, 1991).

I følge Foucault kan makten vise seg både strukturelt og personifisert. Men makt er ingenting annet enn dens utøvelse, maktens handlinger. Skal man undersøke makt, må man derfor undersøke hvilken kontekst makten viser seg i. Foucault nekter ikke for at noen kan ha makt over andre, men mener at makt også kan eksistere uten maktutøvere. Makt finnes overalt i samfunnet og i alle slags relasjoner. Makten kan være produktiv, den virker derfor ikke alltid begrensende og hindrende. Der

det er makt, hevder Foucault, finnes det også motstand. Makt og kunnskap henger også uløselig sammen. Der det er kunnskap, er det også makt. Kunnskap kan brukes til utvikling og produksjon, men et felt av kunnskap og viten er bare mulig dersom visse typer makt ligger i forkant og danner en forutsetning. På den måten forutsetter kunnskap og makt hverandre gjensidig. I sin maktanalyse viser Foucault (1996) hvordan makt og viten veves sammen. I en skolesammenheng er prøver og eksamener et klart eksempel, i følge Foucault (1996). Han fremstiller dette i det han kaller diskurser, sammenhengen mellom makt og viten.. Hans fremgangsmåte er en form for meta-analyse, et slags flyfoto av alle aspekter ved situasjonen. Både Foucault og Jacques Derrida, også fransk, er opptatt av språkets makt. På tross av at de starter ut fra to helt forskjellige utgangspunkt og forståelser, har deres forståelse av språk som makt klare sammenfallende trekk (Schwanitz, 2002).

Pierre Bourdieu (1996), også fransk filosof, bygger ikke på overordnede begreper for å karakterisere den sosiale verden. Han forsøker å møte verden så forutsetningsløst som mulig i sine studier. Bourdieu sitt utgangspunkt er at en må søke å avdekke ytre og determinerende forhold som kan være ubevisste for de ulike aktørene. Det er en forutsetning at forskeren er kritisk i forhold til sin egen selvrefleksjon. Bourdieu ser for seg samfunnet som et multidimensjonalt rom der hver posisjon kan ses ut fra posisjoner i et koordinatsystem. Han deler dette rommet i felt med en økonomisk og en kulturell pol, og verdsetter institusjoner og individer ut fra disse (Bourdieu, 1996, Brekke, Høstaker & Sirnes, 2003). Verdsettingen ved den økonomiske polen varierer ut fra penger, eiendom og kontroll over eiendom og utdanning, mens verdsetting ved den kulturelle polen varierer med tilgang til kulturelle goder som kunst, vitenskapelig og litterært arbeid, og alt som verdsettes gjennom et utvidet kulturbegrep. Mengdene og kvalitetene ved disse ressursene kaller Bourdieu for kapital. Etter Bourdieu's oppfatning avgjør de aktørenes plassering i samfunnet. Aktørene opererer innenfor sine felt. Med kultur mener Bourdieu alt som dyrkes og kultiveres, alt som ses som verdifullt. Kulturell kapital blir derfor ikke bare en personlig kompetanse, men noe som tilkjennes verdi av samfunnet. Kulturen og den kulturelle kapital utskiller videre uavhengige sosiale felt. Verdsettelse av personer, kultur, venner, omgangskrets, kunnskap om hvordan man skal opptre, sosiale regler, alt dette utgjør en aktørs sosiale kapital (Bourdieu, 1996, 1997). De med høy sosial kapital definerer de relevante viktige tema, hva som skal prioriteres, de danner diskursiv makt. Når bare noen har kjennskap til og kunnskaper om ressurser som har høy kulturell kapital, tillegges disse personene en symbolsk kvalitet. Dette kaller Bourdieu for symbolsk kapital. De som besitter høy symbolsk kapital har definisjonsmakt til å avgjøre hva som er riktig og galt, bra og dårlig, inn og ut. Habitus blir slik grunnleggende og vanedannende handlings-disposisjoner som aktørene, eller

menneskene i det virkelige liv, har inkorporert i sitt livsløp.

I overensstemmelse med Bordieu's og Foucault's begrep symbolsk makt har Bråten innført et nytt begrep, modellmakt (1973). Han definerer det på følgende måte:

*Modellmakt vil si innflytelse på andre i kraft av en gjennomslagskraftig virkelighetsmodell som andre tilskriver som kilde for enegyldige svar på spørsmål om et bestemt saksområde, og som utelukker spørsmålshorisonten for alternative perspektiver og virkelighetsdefinisjoner. Det medfører at en tilsynelatende dialog blir en skinndialog på de kunnskapsrikes premisser (Bråten, 2000:133).*

I følge Bråten er ikke modellmakt statisk og endelig. Det er, etter Bråtens mening, mulig å oppheve modellmakten, dersom man er seg bevisst hvordan denne makten virker. Forutsetningen er at partene opptrer overfor hverandre som likeverdige parter og at de er åpne for ulike virkelighetsoppfatninger. Skal modellmakten oppheves, må begge parter delta og gjennom dialog arbeide seg frem til en utvidet erkjennelse. Bråten vektlegger at det er essensielt at deltakerne bringer sine kunnskaper fra sine erfaringsområder inn i dialogen (Bråten, 2000).

Den danske filosofen Løgstrup (2000) er opptatt av at det er naturlig for mennesker å møte hverandre med tillit. Et tillitsforhold handler om en relasjon som utvikler seg over tid, som et resultat av hvordan vi møter og handler i forhold til hverandre. Gjensidig avhengighet er sentralt i møtet mellom mennesker. Ved å vise tillit, åpner vi oss mot et annet menneske og utleverer oss selv. Vårt forhold til andre mennesker danner grunnlaget for hvordan vi handler og behandler hverandre. «*No man is an Island*», for å sitere den engelske poeten John Donne<sup>25</sup>

Et menneskes evne til å klare seg på tross av vanskeligheter og motgang, resiliens, som jeg gjorde rede for ved gjennomgang av styrkeperspektiv (Borge, 2003, Sommer, 2004), er en viktig faktor knyttet til mestringskompetanse. utfordringen når en arbeider med barn er å gi hjelp der barn har behov for det, samtidig som en må fokusere på å bekrefte de områdene hvor barn mestrer. På den måten unngår en at barns mestring diskvalifiseres (Omre & Schjelderup, 2009:53). Den danske psykologen Dion Sommer (2004) påpeker at resiliens-begrepet bidrar til et langt mer nyansert bilde av barns utvikling. Gjennom dialog med barn får en innsyn og informasjon om hvordan barn

---

25 John Donne(1572 -1631) engelsk barokk-poet, den mest fremtredende av de metafysiske poetene. Dette er et av hans mest kjente sitater.

mestrer eller strever med områder i sin livssituasjon. Barns forskjellighet blir sentralt ut fra en forståelse av at barn har ulik motstandskraft, og at de må forstås ut fra det miljøet de orienterer seg i og er del av.

Antonovsky (1991) framholder viktigheten av at mennesker ser en sammenheng i livet. Hovedelementet i hans mestringsperspektiv er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripeligheten handler om å forstå det som skjer. Dersom det som skjer framstår som sammenhengende, strukturert og klart, er det mer begripelig. Tro på at det er mulig å løse de utfordringene som kommer, gir håndterbarhet. Meningsfullhet er det vesentligste for å kunne se sammenheng og mening i det som skjer. For at et menneske skal oppnå denne følelsen, må det kunne forstå, ha tro på løsning og finne det meningsfullt å handle (Antonovsky, 1991).

#### **4. Presentasjon og analyse og drøfting av resultater**

I dette kapitlet presenterer jeg de funnene som framkom i min undersøkelse. Presentasjon og drøfting skjer parallelt. Undersøkelsen springer ut fra et ønske om å vinne kunnskap om hvorvidt ungdommers deltakelse og medvirkning i demokratiske organer som klasseråd og elevråd oppleves meningsfulle og relevante for dem, og om de blir gitt mulighet til å legge inkluderende premisser som gir alle ungdommer de samme muligheter for reelle påvirkningsmuligheter i skolen.

Mine data er fra fire fokusgruppeintervjuer på fire ungdomsskoler i en mellomstor by i Norge, hvor 44 ungdommer, fra alle trinn i ungdomsskolen, like mange jenter som gutter, deltok. Jeg har valgt å presentere analyser og drøftinger i tilknytning til de fire kategoriene som framkom da jeg systematiserte og strukturerte intervjuene. Kategoriene har jeg gitt navn ut fra de sentrale beskrivelsene elevene ga under intervjuene. Elevene har ikke selv brukt disse begrepene, de er min fortolkning av elevenes uttalelser.

De fire kategoriene jeg har valgt, er:

Kategori 1: Engasjement, ambisjoner og kompetanse

Kategori 2: Ikke- deltakende deltakere

Kategori 3: Makt, avmakt og motmakt

Kategori 4: Skolens ivaretagelse av elever og elevers bekymringer, omsorg og empati

Innenfor hver kategori belyses tema ved å gjengi utvalgte elevsitater fra fokusgruppeintervjuene.

Deretter følger drøfting av forståelsesrammene, koplet opp mot teori og egne tolkninger.

Barn og unge har deltakelsesrett på alle saker som vedrører dem, i følge Barnekonvensjonen. Norsk lovverk, i denne forbindelse primært Opplæringsloven, utdyper og forsterker denne retten. I tillegg gir Kunnskapsløftet (2007) skolen et opplæringsmandat til å utdanne elever i den norske grunnskolen til demokratiske verdier og ferdigheter, noe undersøkelser viser at elevene i høy grad har tilegnet seg (Mikkelsen, 2002). Dette er gjort rede for i innledningkapitlet og i teorikapitlet. Ut fra et juridisk perspektiv er deltakelse sentralt i den norske grunnskoleopplæringen. Er så denne deltakelsen en naturlig faktor i den norske grunnskolen, og opplever barn og unge at de har reelle deltakerrettigheter som gir større påvirkningskraft jo eldre de blir, slik Barnekonvensjonen tilsier?

#### ***4.1 Engasjement, ambisjoner og kompetanse***

Min undersøkelse hadde som mål å få kunnskap og innsikt i ungdomskoleelevenes opplevelse av deltakelse i skolehverdagen sin. Ungdomskoleelevene skårer skolen lavt på elevmedvirkning i den årlige elevundersøkelsen. Men ønsker de å bidra? Er de engasjerte i skolehverdagen sin? På hvilken måte ønsker de å delta?

##### **• Engasjement**

I alle fire fokusgruppeintervjuene ble jeg overrasket av det store engasjementet elevene la for dagen. De ønsker å bidra, de har tiltro til egen kompetanse og ser på seg selv som viktige aktører og bidragsytere. Dette illustreres ved følgende sitat fra en av ungdommene

*«Vi har altfor lite medvirkning i skolen, og det er dumt, for det er jo nokså viktig at vi får være med på å bestemme, for det er jo vi som skal drive denne generasjonen!»*

*«Hvis jeg skulle valgt noe som var best for alle elevene ved skolen, så ville jeg jo spurt alle elevene hva de synes!»*

At alle får si sin mening om saker som angår en, er en viktig forutsetning. Denne eleven gir uttrykk for gode kunnskaper og stor innsikt i demokratiske ferdigheter og kunnskaper. Alle må få komme til med sin stemme, det er viktig å engasjere alle. I elevenes utsagn ligger det en viktig erkjennelse av at elevene må være aktive i sin egen læringsprosess, samtidig som det er viktig at elevene er deltakende ut fra sine styrker og kompetanser. En kan derfor si at elevene har tatt opp i seg de demokratiske idealene og ferdigheten som kjennetegner det nye synet på barndom. Elevene er



engasjerte og har sterke meninger om deltakelse. Men det er et nyansert syn de legger for dagen. På den ene siden ønsker de å få delta mye mer enn de gjør. De ser på seg selv som aktive aktører:

*«Jeg synes vi skal få være mer med på å bestemme og påvirke mer.»*

På den annen side viser de stor innsikt i skolens rammer, og de har et klart og innsiktsfullt bilde av sin egen rolle:

*«Hvis vi hadde fått bestemme for mye, så kunne det ha gått skeis, men hvis vi hadde en kombinasjon, at lærerne og vi bestemte sammen, så hadde det vært flott.»*

Å få være med og delta, er flott, men det er viktig at lærerne setter rammer og at det blir et reelt samarbeid. Her viser elevene et nyansert bilde som illustrerer godt at de er aktører med førstehånds kunnskap om sin egen elevrolle. Dette korresponderer godt med Tillers (2000) syn på barn som subjekt i sitt eget liv og førstehånds informanter. Det er også i tråd med Sandbæks (2004) aktørperspektiv. Elevene uttaler at de ønsker makt og innflytelse på arbeidsprosesser og resultat. De fremstår som aktører som er med og skaper sitt eget liv. De skjønner at en skole som ble overtatt av elevene fort kunne blitt kaotisk. Men de er engasjerte, de har mye å bidra med, og de ønsker å bli invitert med inn i deltakelsen og samarbeidet. Elevene legger for dagen sterke ønsker og håp om invitasjoner til større grad av deltakelse.

*«Jeg tror på det med å spørre oss elever, å ta oss med inn, det er noe som gjør at vi lærer mer.»*

Samtidig er de klar over at det ikke holder med elevenes engasjement. De må inviteres til deltakelse og muligheter for innflytelse, og det er de voksne på skolen som må ta initiativ, det er de som har makt til å invitere, eller la være:

*«Jeg skulle ønske at flere lærere, og rektor, var liksom litt mer åpne armer, at det var lettere å komme med forslag.»*

Elevene viser her svært god forståelse for skolens rammer, og de tilkjenner og aksepterer at makten ligger hos lærerne og rektor. Det er de som må ta initiativet, være litt mer åpne, invitere elevene inn, slik at det blir mulig for elevene å komme med alt sitt engasjement og sine forslag. Dette korresponderer med Weber's (1976) definisjon av legal-rasjonell makt. At elevene ser på seg selv som kompetente deltakere som kan bidra med gode forslag, er tydelig. De vil bidra, og de vil bidra mye mer. Lærere som inviterer til deltakelse, får svært positiv omtale:

*«Noen lærere spør. Hvordan vil dere ha det? Det er flott!»*

Også her uttrykker elevene en klar kunnskap om at det er behov for at læreren inviterer dem inn. Dette er noe læreren kan velge å gjøre, eller velge å avstå fra. Det er altså læreren som avgjør graden av elevdeltakelse, slik elevene opplever det. Dette er i overensstemmelse med Nordahls (2002) forskningsrapport. Elevene erkjenner lærerens legale makt, slik Weber (1976) beskriver den. Og det er stor forskjell på lærere:

*«I tysk får vi være med på å bestemme hvordan vi skal lære, hun er veldig forståelsesfull, der er vi heldige, men det er bare hos henne det er slik. Hun hører på oss ellers, også.»*

Jeg ser dette som at elevene vurderer deltakelse som et knapt gode, som lærerne forvalter, og som de kan bli en del av dersom «de er heldige» med læreren. Elevene ønsker at lærerne skal møte dem som kompetente aktører, slik det beskrives av Sandbæk (2004). De har tro på samarbeid og forhandling, at de sammen med lærerne skal kunne komme fram til gode løsninger. At de er ungdommer og i et asymmetrisk forhold til læreren, har de kunnskaper om, og de aksepterer det, likevel er de overbevist om at de som barn/ungdom har ressurser og kompetanser som voksne ikke har, og at det derfor er viktig at deres meninger kommer frem, slik at de kan realisere egne ønsker og behov. I det ene sitatet ligger det også en klar oppfatning av at deltakelse er et unntak, hos denne ene læreren har de deltakelsesrett, men bare hos henne. De oppfatter seg som heldige som har fått denne læreren, dette er altså ikke den normale praksis. Elevene uttrykker her en resignasjon i forhold til de ulike lærerne de har, dette er utenfor deres kontroll, de kan ikke gjøre noe med det. Selv om elever fra elevrådet etter all sannsynlighet er mer bevisste og engasjerte enn gjennomsnittet, tyder engasjementet på at de ønsker å ha en mer aktiv forhandlerrett og beslutningsrett i forhold til sin egen lærings situasjon:

*«Jeg ønsker at det skal være greit å gå til faglæreren, i matpausen eller sånn, og snakke med læreren om faget og sånn, ikke bare et ark med tilbakemelding, men liksom en samtale, så jeg også kan snakke og spørre om det jeg lurer på.»*

*«Jeg synes det burde være slik i timen at læreren spør oss om hvordan vi synes vi lærer best, og spør hvilke læringsmetoder vi vil ha.»*

At elevene er så opptatt av deltakelse kan tolkes på flere måter. Skolen kan ha lyktes i sitt demokrati-prosjekt, slik at de demokratiske kunnskapene elevene har, har resultert i et større ønske om deltakelse. Skolen opererer da ut fra det nye synet på barn. Elevene kan jo også svare ut fra det de tror er forventet av dem, at de skal framstå som unge mennesker med meninger og kompetanse, en slags voksendreining.

I en multimedial verden er de fleste ungdommer bevisst på at de har rett til å si sin mening. Elevene chatter på Facebook og Twitter og andre sosiale medier med elever fra andre ungdomsskoler i byen, på andre kanter av landet, også elever som bor og går på skole i utlandet. De har gode kunnskaper om hvordan skolehverdagen deres er sammenlignet med andres skolehverdag. De er stadig eksponert for individer som «krever sin rett» gjennom media i enkeltsaker, ofte av privat karakter. Mange av disse framstår som helter i media. I lærebøkene på skolen får de også stifte bekjentskap med frigjøringshelter som er i en asymmetrisk situasjon, men som gjør opprør og vinner fram på vegne av mange. Men framfor alt er de tydelige på at det er de som vet hvor skolen trykker.

Det er de som er eksperter på å være elever i ungdomsskolen nå. De ser på seg selv som sentrale aktører, ut fra Giddens' (1996) definisjon om at de som aktører skaper og utgjør skolesamfunnet, og Mona Sandbæks aktørbegrep, oversatt fra Ruth Lister's agency-begrep (1998). Mange av elevene fremstår med stor grad av selvtillit i forhold til egen kompetanse og styrker, i tråd med Saleeby's (2009) styrkeperspektiv. Elever i ungdomsskolen er engasjerte og ønsker å bli lyttet til. De vil si sin mening, bli tatt på alvor. Men det er ikke nok. Ungdommene i min undersøkelse viser at de i større grad enn yngre barn gjennomskuer om dette resulterer i deltakelse, de vil bedre kunne gjenkjenne og skille mellom skinndeltakelse og reell deltakelse, slik deltakerstignene til Arnstein (1969) og, Hart (1992, 1997) illustrerer. Ungdom er i en frigjørings- og utviklingsprosess, de forventes å stille kritiske spørsmål ved autoritetenes «sannheter». Å protestere på lærernes avgjørelser og bestemmelser, kan ut fra et slikt perspektiv, ses på som normalt ungdomsopprør, en nødvendig fase i modningsprosessen, i tråd med Freire's (2003) frigjøringspedagogikk.

Men jeg mener man vanskelig kan finne vektige grunner for å tolke elevenes utsagn utelukkende ut fra at de er i en opprørsfase, en «ombygningsfase». Elever i ungdomsskolen har gått på skole i mange år allerede. De vet mye om de strukturelle rammene. De er inneforstått med lærerens beslutningsmakt (Weber, 1976). Makt er til stede i alle former for samhandling mellom lærer og elev, og kan brukes eller misbrukes. Elevene formidler ikke at de ønsker å ta over lærerens makt. De anerkjenner lærerens makt ut fra de rammene som er satt i skolen (Weber, 1976, Bourdieu, 1997). Læreren har altså en legal rasjonell autoritet overfor elevene, som elevene aksepterer (Weber, 1976). Det elevene ønsker, er invitasjoner til deltakelse, slik at de kan delta aktivt i utformingen av sitt eget liv. Når ungdom på denne måten tilkjenner at de mener det er naturlig og ønskelig å delta, tyder dette på at de har kulturell kapital i forhold til deltakelse (Bourdieu, 1996). De ønsker at skolen, ved lærerne, møter dem ut fra et styrke- og kompetanseperspektiv, slik det beskrives hos Saleeby

(2009). De har tro på at deres kompetanse gjør en positiv forskjell dersom de får delta, være med på å påvirke vilkårene. Utsagnene tyder også på at de har formidlingskompetanse og verbaliseringskompetanse, de får sagt det de ønsker å si når de blir gitt anledning til det. Det er sannsynlig å tenke at de har erfaringer i å delta på ulike arenaer, både hjemme, hvor forhandlinger om arbeid, grenser og midler kjennetegner norske tenåringsfamiliers hverdagsliv, og på fritiden, de har opplevd å bli hørt og ha beslutningsrett i saker som de har oppfattet som viktige og relevante. De har utviklet forhandlingskompetanse, i samsvar med det nye synet på barn og unge. De er likevel ikke opptatt av å kreve sin rett. Selv om elevene i undersøkelsen helt tydelig er klar over sine rettigheter, er det ikke dette perspektivet de er opptatt av å trekke frem. Tvert imot ønsker de invitasjon fra lærer, slik at de kan få komme fram med sine meninger, ytringer og kompetanser. Dette er ikke i overensstemmelse med det bildet media stadig eksponerer av ungdomsgenerasjonen som bortskjemte og rettighetsorienterte. Elevene ønsker medborgerskap, ut fra dimensjonene identitet, tilhørighet, lojalitet og deltakelse (Bergwitz, 2001:66). Læreren oppleves å være portvokter, den som kan innvilge eller avslå dette ønsket.

Når elevene så samstemt, på alle fire skoler, uttaler med så sterkt engasjement at de ønsker deltakelse, og de gjennom sine utsagn viser god innsikt og kompetanse for skolens rammer, er det all grunn til å tro at de mener akkurat det de sier. Elevene formidler også at de savner fora hvor de kan samtale og diskutere sine deltakelsesmuligheter. I løpet av intervjuene kommer flere elever med utsagn som gir uttrykk for dette:

*«Jeg skulle ønske at vi hadde sånne møter som dette ofte, for da kunne vi snakket om hva vi ønsker å få medvirkning på.»*

Dette overrasket meg, siden elevene som ble intervjuet jo var elevråds-representanter. De skal jo derfor ha et forum, nettopp for å diskutere medvirkning og deltakelse. Elevene formidler få konkrete tema som de har ønske om å ta opp i elevrådet. Motsetningen mellom elevenes store engasjement for sitt eget læringsarbeid, sin egen klasse og klassemiljøet, og den fjernhet de formidler til prosesser i elevrådet, er, etter min mening, oppsiktsvekkende, og bidro til at jeg underveis i prosessen valgte å endre problemstillingen for på best mulig måte å ivareta elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til dette temaet. Det er naturlig å spørre hva det er med dette elevrådet som gjør at elever med et så stort engasjement, som i tillegg er valgt til å sitte nettopp i elevrådet, ikke finner elevrådet å være et forum som de kan bruke til å drøfte skolehverdagen og læringsarbeidet på skolen. Dette er jo saker de på alle måter viser at de er oppriktig engasjerte i, og som de formidler god kompetanse i forhold til. I undersøkelsen har de mange kreative, innsiktsfulle

bidrag. Hvilke saker tas opp til drøfting i elevrådet? Hvem bestemmer hvilke saker som skal diskuteres, og hvilken beslutningsmakt gis til elevråds-representanter på ungdomstrinnet?

Shier (2001) hevder, med utgangspunkt i forskning på barnetrinnet, at det elever i skolen har mest reell deltakelse på, er lek. Elever i ungdomsskolen er mindre opptatt av lek, de er begynt å forberede seg på voksenlivet. Ungdomstrinnet har et klart mer faglig fokus enn barnetrinnet, og innføring av karakterer idet elevene starter opp på ungdomstrinnet, øker bevisstheten rundt det faglige.

### • **Ambisjoner**<sup>26</sup>

I intervjuene sier samtlige av elevene at de ønsker mer innvirkning på undervisningsplanene. De anser planene som svært sentrale i læringsprosessen. De har mange forslag som de mener utgjør forbedringer i deres arbeidssituasjon:

*«Når lærerne kommer med planene for å gå gjennom dem med oss elever, burde det være muligheter for å forandre på ting som elevene kom med forslag om.»*

*«Jeg synes det er viktig at lærerne snakker sammen når de lager planer, slik at de sprer arbeidet og prøvene mer.»*

Elevenes store engasjement i forhold til planene, og deres store behov for å ha deltakelse og partnerskap i forhold til disse, viser at læring er viktig for elevene. De har forstått betydningen av å være med i beslutningsprosessen tidlig, og de har erfaringer for at det får stor betydning for deres arbeidssituasjon gjennom hele arbeidsperioden. Elevene i undersøkelsen er svært opptatte av planene. De bruker mye tid på å beskrive sine opplevelser knyttet til nettopp disse. De ønsker reelle demokratiske prosesser der de kan være med og påvirke læringsarbeidet sitt.

*«Når vi har fått en plan, må ikke lærerne drive og gi oss masse ekstraoppgaver i tillegg. Vi mister oversikten!»*

Elevene på ungdomstrinnet har lang erfaring i å være elever. De har vært gjennom mange undervisningsplaner. De har gode erfaringsbaserte kunnskaper om at planer er et svært styrende planleggingsverktøy. Deres ambisjoner om å ha innvirkning på planene må ses ut fra de erfaringer de har gjort seg med planer tidligere. Elevene viser her førstehånds kunnskaper om hvor i prosessen det er viktigst å delta om man har ambisjoner om å gjøre et godt arbeid.

*«Alt arbeidet må stå på planen, ellers tenker vi at vi ikke har så mye å gjøre i det faget, og så kommer det plutselig mye.»*

---

26 Med ambisjoner forstår jeg her lyst til å mestre, planer og forventninger om å nå et ønsket mål.

*«Det bør være oppgaver på planene til de som sliter, de må få mer praktiske opplegg.»*

Elevenes utsagn viser at de er reelt opptatt av å få arbeidsplanene mer funksjonelle, og at de er ivrige etter å få gjort det de skal. I tillegg er de opptatt av at planene ikke må være for omfangsrike, og at det bør være muligheter for alle elever til å klare oppgavene i planen. De viser omsorg og empati, skolen er ikke like lett for alle. Fellesskapstanker og solidaritet er tydelig internalisert i et slikt utsagn, og viser i høy grad kulturell kapital og solidaritet (Bourdieu, 1996, Freire, 2003). Elevene i denne undersøkelsen er vant til å gå i klasser med opp mot 30 elever. De er vant til å arbeide i et fellesskap. De vet at elevene er ulike på alle måter, også med hensyn til interesse og anlegg for teoretiske fag. Den kommende Stortingsmeldingen<sup>27</sup> om ungdomstrinnet har også tatt opp i seg erkjennelsen av at ungdomstrinnet er blitt for teoretisk for mange, og bebuder at det er behov for flere praktiske undervisningstilbud.

Likevel oppfatter jeg elevenes uttalelser som at de anerkjenner at der må være en plan over undervisningen i de enkelte fag, og at det er lærerne som har hovedansvaret for disse. Elevene framtrer som ansvarsfulle individer som vil og kan ta ansvar. De vil ha kontroll over eget liv og egen arbeidssituasjon. De ønsker forutsigbarhet og jevnere arbeidsbyrde, i samsvar med Antonovsky's (1991) mestringsmodell som vektlegger forutsigbarhet og håndterbarhet. De er ambisiøse i forhold til læringsarbeidet sitt, og de ønsker å få det til så bra som mulig. At de samtidig er ungdommer som til tider vil være i opposisjon til voksenautoriteter, forandrer ikke dette. Men ikke alle er like fornøyde:

*«Jeg har mange ganger stilt spørsmålstegn ved planene. Hvorfor må vi ha dem? Hvorfor må vi ha planer som går over så mange uker? Det har jeg aldri fått svar på.»*

Utsagnet bærer preg av erfaring med arbeidsplaner og kompetanse på å vurdere arbeidsmengde og arbeidsfordeling. Ikke på noe tidspunkt uttaler elevene at de ønsker å slippe skolearbeidet, at de helst vil slippe å lære noe. Tvert imot framstår elevene som ivrige og konstruktive. De fremstår, på tross av sine manglende deltakerinvitasjoner, langt på vei som autonome personer som innehar kompetanser og ressurser. Men de stiller kritiske spørsmål til at skolen og læringsarbeidet fremstår som så planstyrt. Elevene får altså god informasjon gjennom planene, og de får for såvidt si sin mening. På Hart's deltakerstige vil jeg plassere dette mellom «*skinndeltakelse*» og «*informert deltakelse*», på Arnsteins stige svarer dette til trinn 3, «*informasjon*». Elevene har en uttalerett, men får ikke alltid svar, på tross av gjentatte spørsmål. Der er ingen maktforflytning og heller ikke noen

---

<sup>27</sup> Regjeringens varslede Stortingsmelding om ungdomstrinnet, ventet medio mai -11.

reell deltakelse etter stigeskalaene. Flere av elevenes utsagn vitner om resignasjon og avmakt. Elevenes subjektive oppfatninger kommer klart fram i dette utsagnet.

### • **Kompetanse**

På samme måten har elevene mange forslag til hvordan de kan tenke seg å ha deltakelse på valg av arbeidsmåter:

*«Vi vil kunne velge mellom forskjellige arbeidsmåter, i alle fall av og til.»*

Elevene viser god kompetanse i forhold til kunnskap om læring. De vet at det metodisk finnes et utall læringsmetoder og strategier, og at det er mange måter å lære på. De ønsker å bli tatt med inn i beslutningsprosessen, de ønsker å delta, forhandle. For å kunne medvirke, må elevene først få nok informasjon, deretter involveres aktivt. Dette korresponderer med deltakerperspektiv, slik det beskrives av Seim og Slettebø (2007). Freires frigjørende pedagogikk forutsetter at de profesjonelle, lærerne, bevisstgjør sin rolle. Det er dette som kan danne grunnlag for endret praksis. Elevene ønsker at lærerne tar opp i seg et slikt perspektiv. De har kunnskaper om at de er forskjellige, og at ikke alle læringsmetodene passer like godt for alle, men at det finnes læringsmetoder som passer de aller fleste. Elevene vet at det er læreren som er læringsleder. Det er læreren som bestemmer hva som skal læres og hvordan. De aksepterer dette, og de utfordrer heller ikke lærerens makt til å avgjøre dette (Weber, 1976, Bourdieu, 1996). Det de ønsker, er muligheter for å forhandle, komme med forslag, og få beslutningsrett, ikke alltid, men av og til. De ønsker reelle muligheter til å påvirke sitt eget læringsarbeid, og de ønsker at læreren skal se at de har kunnskaper og kompetanser som er viktige. Her viser elevene svært god innsikt og kompetanse i forhold til sine egen elevrolle og til skolens strukturelle rammer.

*«Hvis læreren tar oss med ut i naturfagtimen, er det sinnsykt mye kjekkere!»*

Elevene har mange erfaringer fra ulike undervisningsopplegg. Noen er kjekkere enn andre. Dersom læreren finner på noe som gjør at de lærer på en kjekk måte, oppleves dette som noe svært positivt, som de husker med glede, lenge. Lærerne som finner på slike kjekke ting, skildres med varme og entusiasme. Likevel er det klart at muligheten til å bestemme dette, ligger hos læreren. Dette aksepterer og forstår elevene, i tråd med Bråtens (2000) begrep modellmakt. De viser meget god forståelse og innsikt i de strukturelle rammene rundt elevrollen og lærerrollen. Et stort flertall av elevene mener de lærer best hvis de får samarbeide:

*«Å jobbe sammen i grupper er en læringsform vi lærer mye av, synes jeg. Det er litt dumt at vi ikke bruker den læringsformen så mye.»*

*«Jeg skulle ønske at vi kunne få jobbe mer sammen, jeg lærer i alle fall bedre hvis jeg jobber sammen med andre.»*

Elevsitatene viser at elevene vet at kunnskap kan tilegnes på ulikt vis, og de vet at individer er forskjellige og derfor lærer på forskjellige måter. De ønsker mer selvregulering i lærings situasjonen. Dette er i tråd med Kunnskap for læring, Stortingsmeldingen om vurdering knyttet til Kunnskapsløftet (2007). Elevene ønsker deltakelse i valg av arbeidsmåter. De formidler at de har kompetanse på hvordan de selv lærer på beste måte, ut fra de erfaringene de har gjort seg gjennom tidligere læringsoppdrag. De ønsker at lærerne skal se dette, slik at de kan anerkjennes og inviteres. De vil være med i beslutningsprosessen, men har akseptert at det er læreren som har siste ordet, derfor er det akseptabelt om de kan få velge ulike arbeidsmåter *« i alle fall av og til»*. Jeg forstår dette som en erkjennelse og en aksept av lærerens formelle og konstitusjonelle makt (Weber, 1976). Elevene skjønner at de befinner seg i et asymmetrisk forhold, og de aksepterer det langt på vei. De ønsker likevel reell deltakelse. Elevene påpeker sine erfaringer og sine kompetanser, og de erkjenner at ulike mennesker har ulike styrker *«det er jo sånn at vi lærer forskjellig.»* Elevene er svært opptatt av at de ønsker at både planer og arbeidsmåter bør ta utgangspunkt i at elever er forskjellige, og har kompetanse på at samme oppskrift ikke fungerer for alle.

*«Det er viktig at læreren legger opp til arbeidsmåter som får med hele klassen.»*

Det er tydelig at elevene ser på læreren som den naturlige autoriteten og den som har hovedansvaret for hvordan læringsarbeidet organiseres (Hattie, 2008)<sup>28</sup>. Læreren er den mest sentrale, den som må vise at elevenes kunnskaper får betydning i praksis. Elevene anerkjenner lærerens modellmakt (Bråten, 2004). Elevene har tatt innover seg at det å gå på skolen og lære medfører mye arbeid. De har tanker rundt alternative måter å løse dette på:

*«Sånn ville jeg hatt det: Ta vekk lekser, vi kan heller ha litt lenger skoledag.»*

Denne eleven fikk god støtte av andre elever på denne uttalelsen. Elevene på flere av skolene diskuterte engasjert hjemmearbeidet satt opp mot lengden på skoledagen. Jeg forstår dette som at

---

<sup>28</sup> Hattie, John er en skoleforsker fra New Zealand som har forsket mye på relasjonen lærer-elev og på tilbakemeldinger i læringsprosessen, *Visible Learning*, 2008, Hattie, J & Timberley, H. (2007): *The Power of feedback*.



elevene aksepterer at læringsarbeid er tidkrevende og arbeidskrevende. De har lang fartstid i skolen og er inneforstått med at de må jobbe. De framstår ikke som bortskjemte «glasurbarn» som vil ha kunnskapen rett opp i hendene uten å gjøre en innsats. Det de vil, er å bli invitert til dialog om ulike måter å organisere læringsarbeidet på, og de har mange konstruktive forslag. De ønsker medvirkning og partnerskap så tidlig i læringsarbeidet som mulig. De har tro på egen kompetanse, og uttrykker at det er viktig at de deltar, deres bidrag vil utgjøre en kvalitetsheving. Dette korresponderer godt med det nye synet på barn, slik det er skildret av Tiller (2000). De viser også selvinnsikt og kompetanse, de kan se seg selv utenfra:

*«Vi er ungdommer, vi er unger i hodet., og noen ganger må vi få det inn med teskje, men vi må få det på en kjekk og «løyen» måte.»*

Utsagnet viser høy grad av selvinnsikt og kompetanse i forhold til egen situasjon og egen læring. Det er pedagogisk innsikt på et høyt nivå å se seg selv utenfra i en læringsprosess, vite sine styrker og svakheter, slik at en skjønner hva som er viktig og nødvendig til enhver tid. «Å få det inn med teskje» er jo et uttrykk som beskriver godt innlæringsfasen i et læringsarbeid.

Vurderingsarbeidet i ungdomsskolen skiller seg klart fra vurderingsarbeidet på barnetrinnet ved at det innføres karakterer i alle fag på ungdomstrinnet. Elevene i undersøkelsen er veldig opptatt av karakterene. De ønsker å få gode karakterer, mange er ambisiøse. Noen forteller også om foreldre som følger resultatene nøye, og som setter krav til både innsats og prestasjon.

*«Hvis jeg kommer hjem med dårlige karakterer, blir det bråk.»*

De vil vite grunnlaget for karaktersettingen, hva som kreves for å få en god karakter:

*«Det er dårlig at vi ikke får vite hva som kreves for å få en sekser i kroppsøving. Det må vi få vite!»*

Elevene vet at karakterene er viktige, og de ønsker å få vist sin kompetanse på beste måte. Da må de få informasjon, slik det forutsettes ut fra et deltakerperspektiv. Ser vi dette i lys av Hart's deltakerstige, befinner vi oss her ikke på informasjonsnivået, trinn 4, vi er bare på trinn 3, «*skinndeltakelse*», på Arnstein's stige er vi på trinn 2, «*terapi*». Ingen av stigene viser reell deltakelse. Det er elevene ikke tilfredse med. De oppfatter det som urettferdig og dårlig. De blir stående uten den informasjonen de trenger og etterspør, og de opplever at deres spørsmål ikke tas på alvor. Elevenes subjektive opplevelser og erfaringer kommer ikke frem i skolehverdagen, og blir

derfor heller ikke tatt hensyn til. Elevene har mange tanker og meninger om vurdering:

*«Det er veldig dumt at det bare er prøver som kan gi vurderingsgrunnlag.»*

*«Det finnes sikkert mange måter å vurdere på, men vi er bare vant med prøver.»*

Prøver er den klart hyppigste vurderingsformen. Men elevene vet at det ikke trenger å være slik. Vurdering kan skje på mange ulike måter, det har de forstått. De har fått kunnskapen gjennom media, de har lært det i barneskolen, de har snakket med foreldre og søsken. Noen lærere i ungdomsskolen har også vist dem alternative vurderingsformer. Likevel viser elevenes uttalelser at dette er noe som ligger utenfor elevens makt å bestemme, selv om de kunne ønske det:

*«Jeg synes vi skulle kunne få velge vurderingsform selv oftere, for eksempel gruppearbeid med framføring, prosjekt eller prøve. Hos den ene læreren får vi det, og det er kjekt!»*

*«Den ene læreren gir oss mange ulike vurderingsformer å velge mellom. Det er bra! Det burde flere lærere gjøre!»*

Det er opp til den enkelte lærere å invitere til deltakelse på valg av vurderingsformer. Av og til skjer det, det mottas med begeistring. Denne læreren inviterer altså til aktiv deltakelse. Elevene blir konsultert og informert, og de får også delta i beslutninger om valg av vurderingsform, selv om det er læreren som har satt opp valgalternativene. På Hart's deltakerstige velger jeg å legge dette på trinn 6, «*voksen-initierte, delte beslutninger med unge*», på Arnstein's stige er vi kanskje så høyt som trinn 6, «*partnerskap*». Elevene vet å sette pris på dette. De er imidlertid inneforstått med at det faktisk at den ene læreren velger å gjøre dette, ikke nødvendigvis har noen nødvendig overføringsmakt til andre lærere. De ønsker imidlertid sterkt at flere lærere var slik, at de ble tatt inn i forhandlinger og kunne diskutere sammen med lærerne hva som er de beste vurderingssituasjonene. Det de ønsker, slik jeg ser det, er at lærerne skal anerkjenne dem som kompetente aktører, i samsvar med Sandbæks (2001) aktørbegrep. De ønsker at skolen, ved lærerne, skal ta opp i seg deres definisjon av situasjonen, se skolen fra elevenes side, ha et elevperspektiv.

*«Alt må ikke dreie seg om vurdering. Det er ikke alle elever som kan gjøre det bra på de vurderingene.»*

Elevene viser stor omsorg og empati for de av elevene som strever faglig. Elevenes utsagn tyder på at de er godt kjente med vurderingsterminologien. De snakker naturlig om vurderingsformer, vurderingsgrunnlag, rubrikker og vurderingsskjema. Dette er begreper som blir lite brukt på barnetrinnet, og som elevene har lært seg etter at de ble ungdomsskoleelever. Jeg forstår det som at

elevene anerkjenner lærerens maktposisjon (Weber, 1976, Bourdieu, 1996, 1997). De vet at det er lærerens oppgave å foreta vurderinger, og de setter ikke spørsmålstegn ved det. De vet at vurderinger i form av karakterer er en del av læringskulturen på ungdomstrinnet. De aksepterer lærerens vurderingsspråk, og prøver å tilegne seg dette. Også her forstår jeg det som at elevene aksepterer lærerens modellmakt (Bråten 2000, 2004). Flere av begrepene knyttet til læring er kompliserte begrep. Vurdering med karakterer er kanskje det mest styrende instrumentet skolen har. På politisk nivå er det en uttalt strategi at dersom man ønsker å endre skolens innhold, må man endre vurderingspraksis. Vurderingspraksisen er blitt vesentlig formalisert, målstyrt og skriftliggjort i løpet av de ti – femten siste årene.

Også foreldre har vært engasjerte og organisert seg for å ivareta sine barns interesser i skolen. De har, på sine barns vegne, forlangt begrunnelser og forklaringer, i tråd med den postmoderne samfunnstanken om et åpnere samfunn med økt innsyn og informasjonsdeling. Skolen har svart med en utstrakt dokumentasjonskultur. Men det er grunn til å stille spørsmål ved om praksis er endret til en mer demokratisk deltakerstatus for elevene, og om det har skjedd noen form for maktforflytning over til elevene. Det kritiske punkt er i hvilken grad elevene opplever å bli invitert til å delta på et område som er så viktig for dem, eller om makten blir hos lærerne, men med svære mapper som bekrefter dokumentasjonen, og viser at lærerne har gjort det de skal i følge forskriftene (Bourdieu, 1997). Elevene har i alle fall sterke meninger om vurdering, og de ønsker innflytelse, å bli hørt, for å få en vurderingspraksis som ikke er så prøve-orientert og mer fleksible vurderingsformer. Og framfor alt, de ønsker å bli spurt, bli tatt hensyn til.

Elevene lever ut deler av sin livsverden i klasserommet, der treffer de klassekamerater, forteller om planer, fritid etc. Klasserommet er i tillegg den arenaen i ungdommenes liv hvor systemverden møter livsverden på tydeligst måte (Habermas, 2002). De tilbringer mange timer hver dag i et klasserom sammen med opp mot 29 jevnaldrende. De er opptatt av klassefelleskapet, nettverket, og de er opptatt av arbeidsmiljøet. De kjenner til ulike måter å organisere skoledagen på:

*«Jeg tror at hvis vi hadde hatt litt mindre lekser, og heller vært litt mer på skolen, så ville vi fått det roligere, og da tror jeg og vi ville lært bedre, og hatt et bedre miljø. Det hadde vært herlig å vite at du var ferdig når du gikk fra skolen, sånn som de har det i Sverige.»*

Eleven har kunnskaper om ulike måter å fordele arbeidsmengden på, og filosoferer over hvilken modell som kan avhjelpe stress og fremme læring. Jeg forstår eleven i utsagnet ovenfor, som en reflektert elev som gjerne vil gjøre skolearbeidet sitt ordentlig, men som også ønsker seg en fritid

som ikke spises opp av lekser. Fritiden er en svært viktig del av ungdommers livsverden (Habermas, 1999). For denne eleven ville dette hatt stor betydning for arbeidsmiljøet og for hans livskvalitet. Eleven framstår, slik jeg ser det, som en ansvarsfull elev som ønsker å prestere godt i faglig sammenheng, og som har innsikt i forhold til ulike måter dette kan løses på. Ingen av elevene sier på noe tidspunkt at de ikke ønsker skolearbeid i noen form utenom timene.

Flere elever synes det blir for store klasser. Elevene er orientert om sammenhengen mellom ressurser og de materielle og organisatoriske faktorer i skolen. Dette viser at elevene gjør seg refleksjoner, ikke bare om hvordan ting er, men i høy grad om hvorfor det forholder seg slik.

*«Hvis det var 20 elever i klassen i stedet for 30, ville det vært deilig!»*

*«30 elever i klassen! Det er nesten ikke plass til oss, det er bare fordi kommunen har så dårlig råd.»*

Elever besitter denne kompetansen av flere årsaker, slik jeg ser det.. Elever absorberer mye fra nyhetsbilder i media, hvor ressursene i skolen stadig er oppe til debatt. Mange foreldre snakker med sine ungdommer om dette, og det er også sannsynlig at læreren snakker med elevene sine om dette. At elevene reflekterer over sin egen skolesituasjon ut fra et ressursperspektiv, viser at elevene har høy kulturell kapital (Bourdieu, 1997).

- **Elevenes opplevelse av lærerens betydning**

Mange elever påpeker at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for arbeidsmiljøet:

*«Det eneste viktige er at læreren er opptatt av elevene i timen, og at elevene føler at læreren vil dem vel.»*

Jeg forstår dette som at eleven uttrykker at alle elever har et behov for å bli sett, hørt og bekreftet. Honneth (2003) bruker begrepet erfaringsnære begrep om utsagn mennesker kommer med når de gir uttrykk for erfaringene sine, her «opptatt av elevene» og «vil dem vel». Alle trenger, i følge Honneth, anerkjennelse, i form av kjærlighet, rettferdighet og solidaritet. Mennesker er unike, men likevel grunnleggende like, på den måten at vi alle har behov for å bli bekreftet av andre ut fra disse tre aspektene. Bekreftelse og anerkjennelse fra andre, er ikke bare noe som er godt å oppleve, i følge Honneth, det er helt avgjørende. Anerkjennelse og tillit er en forutsetning for mestring. Etter min mening har eleven på en mesterlig måte beskrevet dette med erfaringsnære, hverdagslige begrep. Det er relasjonen og kvaliteten på relasjonen mellom eleven og læreren som er det sentrale, at de har tillit til hverandre og anerkjenner hverandre, i samsvar med Kines (2009) forutsetninger

for anerkjennende barnesamtaler. Eleven viser at hun har skjønnet dette. Denne elevens utsagn oppfatter jeg som et klokt og observant utsagn: eleven gir klart uttrykk for hva hun opplever som det mest essensielle: den aksepterende, tillitsfulle, konstruktive dialogen. Læreren og relasjonen til læreren er det aller viktigste, læreren er den mest betydningsfulle personen for eleven i skolen (Hattie, 2008). I denne erkjennelsen legges mye makt og kapital i lærerrollen. Eleven demonstrerer på sin side kulturell kapital (Bourdieu, 1996). En annen elev på en annen skole, hadde følgende meningslike utsagn:

*«Det er mye kjekkere å jobbe for en lærer som vil klassen bra, og som er glad i klassen. Du vil jo helst få gode karakterer i de fagene hvor du har en lærer du liker.»*

Eleven opplever altså at relasjonen til læreren er av så avgjørende karakter, at læringsutbyttet i stor grad avhenger av dette. Eleven legger gjennom sitt utsagn svært mye makt i lærerrollen og i relasjonen mellom eleven og læreren (Freire, 2003). Derfor blir det også så viktig å bli sett, hørt og bekreftet av læreren, at læreren gir seg tid til hver enkelt elev. Samtidig viser eleven stor kompetanse i forhold til egen elevrolle og egen læringsmotivasjon. Eleven ser klare sammenhenger mellom sin relasjon til læreren og læringsutbyttet i undervisningen. Det betydningsfulle i at læreren er glad i klassen og vil klassen vel, løftes av elevene fram som et sentralt kriterium for god læring. I den gode elev-lærerrelasjonen ligger betingelser som korresponderer godt med Antonovskys (1991) modell om sammenheng, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette er også i tråd med John Dewey's (1938) pedagogiske syn. Læreren er en veiviser som går sammen med deg gjennom læringsarbeidet.

#### **4.2 Ikke-deltakende deltakere**

Elevene formidler at de ønsket deltakelse og innflytelse. I møte med skolen erfarer de imidlertid at deltakelse er et knapt gode, de blir deltakere uten å få delta.

- **Lærerne bestemmer**

Elevene opplever at lærerne har definisjonsmakt, og at det er opp til lærerne hvor mye de inviteres med til deltakelse og medbestemmelse (Foucault, 1991):

*«Lærerne gjør det de vil, og hvis de er snille, spør de hva vi vil.»*

Fra elevenes side opplevs det som at det er lærernes godvilje og interesse det står på. Lærerne har,

i følge elevene, muligheter for å invitere dem inn til diskusjoner, forhandlinger og beslutningsdeling, dersom de selv velger det. Selv om elevene har gode kunnskaper om de strukturelle rammene, er det læreren, og relasjonen til læreren, som for dem står som inngangsporten eller stengselet for deltakelse. Kanskje er ikke det så rart, de har jo erfart at noen lærere inviterer dem til samarbeid og deltakelse i mye større grad enn andre lærere gjør. Det er handlingen som teller for elevene. De ønsker at lærerne skal ta dem på alvor, invitere dem inn til forhandlinger og diskusjon. Elevene venter på denne invitasjonen, de ønsker den, og de er sikre på at de har noe å tilby. Når flertallet av lærerne, i følge elevene, unnlater å komme med slike åpne invitasjoner, vekker dette negative følelser:

*«Vi får ikke være med og bestemme, vi har ingenting vi skulle ha sagt.»*

Elevene knytter, slik jeg forstår det, lærerens manglende invitasjon direkte til relasjonen de har til den enkelte lærer. Lærere som tar avgjørelser knyttet til læringsarbeidet uten å diskutere med elevene, bryr seg ikke om elevene, synes ikke de er betydningsfulle nok til at det er bryet verdt. Noen lærere er «greie», da kan det være muligheter for økte forhandlinger, andre lærere er avvisende:

*«Vi føler det litt sånn at: sånn er det, og det er ikke noe særlig vi kan gjøre ved det.»*

Elevene, som alle er tillitsvalgte, reflekterer lite rundt de rettighetene de faktisk har til å delta, etter opplæringsloven. De tar så og si til takke med de lærerne de får, og benevner seg som «heldige» med noen lærere, «mindre heldige» med andre. Jeg forstår dette som en resignert holdning, en avmaktsfølelse som kommer til uttrykk. Ikke på noe tidspunkt uttrykker noen av elevene at de vil stå på for sine rettigheter. Invitasjonen til deltakelse, slik jeg ser det, knyttes så tett til relasjonen til den enkelte lærer at det er relasjonen som blir det avgjørende og sentrale. Elevene erkjenner at de egentlig er prisgitt sine lærere. De ønsker at læreren skal fremstå som en medspiller, men opplever ofte at læreren blir motspiller:

*«Vi bestemmer jo nesten ingenting.»*

Når elevene på en slik måte aksepterer en situasjon de er misfornøyde med, kan det ses ut fra at de kjenner skolekoden godt og vet hvordan ting henger sammen. De har lært at på skolen er det læreren som bestemmer, og de har lært at de skal innordne seg, dersom de vil fremstå som greie elever. Elevene viser derfor god mestringsevne, fordi de, med referanse til Antonovsky's (1991) opplevelse av sammenheng («sence of coherence»), ser sammenhengene.

*«En lærer er jo et menneske, de er veldig forskjellige, liksom. De bestemmer jo veldig mye, det er jo de som har makten.»*

Erkjennelsen av at læreren bestemmer veldig mye, ble delt av samtlige elever. Elevene gir uten unntak uttrykk for at de befinner seg i et system der det er lite påvirkningsmuligheter, dersom invitasjonen ikke kommer fra den enkelte lærer. Maktfordelingen er svært klar, det er læreren og skolen, ved rektor, som har makten (Weber, 1976). Elevene er på alle måter prisgitt lærernes vilje til å ta elevene med i deltakelsesprosessen, åpne for positive, inkluderende prosesser. Men dette varierer fra lærer til lærer. *«...de er jo veldig forskjellige, liksom...»*

Selv om elevene har lovfestede rettigheter som tilsier makt, ser vi et tydelig maktforhold i lærernes favør (Foucault, 1991). Jeg forstår det som en tydelig avmaktsfølelse når elevene sier at de ikke har noenting de skulle ha sagt, og at deres stemme ikke betyr noenting. De ønsker at lærerne skal ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt av dem, for å få vite hvordan den enkelte har det. Men de opplever i liten grad at lærerne gjør det. At noen lærere kan innvilge begrenset deltakelse dersom det passer slik, forandrer ikke saken. Hvis vi bruker Hart's deltakesrtige, befinner vi oss på de tre nederste trinnene, på Arnstein's stige opplever elevene seg selv å være på de to nederste trinn. Det er ingen reell deltakelse, slik elevene opplever det. Elevene har kunnskaper om seg selv og sin egen situasjon, men de opplever ikke at lærerne anerkjenner denne kunnskapen, selv om de rettighetsmessig er likeverdige samfunnsmedlemmer (Bergwitz, 2001). Uttalelsene fra elevene står i skarp kontrast til elevenes uttalelser når de forteller hva de har lyst til å delta i forhold til. Da bobler det av engasjement i elevflokkene, og de er kreative og konstruktive. Slik det oppleves for elevene ved alle de fire skolene, har lærerne i liten grad et kompetanse- og styrkeperspektiv som identifiserer elevenes kulturelle kapital og anerkjenner elevenes definisjon av situasjonen. Elevene opplever at bare noen få av lærerne gir en ærlig og realistisk invitasjon til samtale, slik Barnekonvensjonen tilsier.

Hvorvidt synet på barn og ungdom i skolen fremdeles preges av utviklingspsykologien, som ser på barn og ungdom som uferdige individer i en utviklingsfase<sup>29</sup>, objekter for skolens sosialisering og opplæring, er et aktuelt spørsmål. Det er i skolen, som ellers i offentlige institusjoner, stadig en brytning mellom det «gamle» og det nye synet på barn som aktører og subjekter i eget liv (Freeman, 1998, Tiller, 1988). Det nye synet på barn er barnets og den unges perspektiv (Emilsson & Saltell, 1998). For å kunne imøtekomme elevenes rettigheter som subjekter, må skolen ha arenaer og

---

<sup>29</sup> Tidligere i oppgaven omtalt som det tradisjonelle, patriaralistiske, synet på barn, i motsetning til det nye synet på barn.

metoder som sikrer at elevene blir hørt og får delta (Omre & Schjelderup, 2009). Derfor blir det vesentlig hvilke metoder lærerne bruker for å få elevenes perspektiv fram. Ungdomsskolen oppleves av elevene som en regelstyrt skole, hvor elevene som regel ikke oppmuntres til kritiske spørsmål:

*«Jeg har ikke protestert på noe siden jeg gikk på barneskolen. Jeg har ikke tort.»*

Elevene gir samstemt uttrykk for at det som verdsettes av de fleste lærere, er fredelige elever som ikke protesterer eller stiller for mange spørsmål (Bourdieu, 1997). Igjen poengterer elevene viktigheten av relasjonen mellom elev og lærer, men det er lærerens sympatier som oppleves som de viktigste, læreren er nøkkelpersonen:

*«Det er viktig at læreren liker deg, det er alfa og omega, egentlig, for hvis læreren ikke liker deg, da liker ikke du læreren, heller. Da blir alt vanskelig.»*

Utsagnene overfor gir uttrykk for en klar underordning. Ungdoms deltakelse forutsetter at skolen, ved lærerne, erkjenner at elever har synspunkter, kompetanser og erfaringer som bare de besitter, i samsvar med Tillers (2000) syn på barn og unge. Det er bare ungdommer i ungdomskoler nå, som vet hvordan det er å være ungdomsskoleelever nå. Det har elevene forstått. Men det er læreren som i kraft av sin maktfulle posisjon kan invitere til deltakelse og åpne for dialog. Derfor blir det så viktig at læreren liker deg, ser deg, anerkjenner deg. Som eleven sier: *«...det er alfa og omega, egentlig.»* I følge Bourdieu (1996) og Foucault (1999) er den symbolske makten den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den. Lærerne har symbolsk makt. De kan anerkjenne eller ikke anerkjenne elevenes bidrag, og de kan invitere dem til dialog eller la være. Elevenes utsagn tyder på at de i liten grad blir invitert til reelle dialoger, og at lærerne sjelden overfører makt til elevene. Elevene opplever bare med noen av lærerne at de tydeliggjør at de ser elevene gjennom den linsen et styrke- og kompetanseperspektiv er.

Elevene opplever derfor ikke at lærerne er opptatt av å få reelle tilbakemeldinger fra elevene, det første steg mot deltakelse. Elevenes beslutningsmakt blir bare tildelt dem av lærere som velger å gjøre dette i enkeltsaker. Forstått på en annen måte kan en jo tenke seg at elevene har urealistiske forhåpninger. Læreren, som ansvarlig for gjennomføringen av læringsarbeidet for en klasse med opp mot 30 unike individer, har overblikk over tidsbruk, rammer og forutsetninger, og er bundet opp av disse. Det er lærerens ansvar, som pedagogisk leder, at alt blir gjennomgått, at elevene lærer



det de skal. I motsatt fall vil læreren bli utsatt for sterk kritikk, og kanskje bli karakterisert som en dårlig lærer. I følge Bourdieu holder foreldrene stadig oftere læreren ansvarlig for barnas dårlige skolerestater (Bourdieu, 1996:161). Kanskje må læreren holde en stram linje hvis han/hun skal parere bestillingene fra foreldre og samfunn generelt? At det er svært krevende å være lærer endrer likevel ikke at elever har en deltakelsesrett, og at deres deltakelse må oppleves relevant og meningsfull av dem selv og utgjøre en forskjell som elevene ser.

- **Lærerne bestemmer over undervisningsplanene**

Det er grunn til å tro at deltakelsen blir mer reell og meningsfull jo tidligere i prosessen en innvilges eierskap og medbestemmelsesrett, altså allerede når læringsarbeidet planlegges. Å gi elevene et eksemplar av Kunnskapsløftet er ikke å invitere til deltakelse, men å lage klare rammer og gi elevene reell deltakelse og medbestemmelse innenfor disse, er mulig. Elevene ønsker ikke å lage planene fra grunnen av. De ønsker seg medbestemmelse på det nivået som berører dem direkte i klasserommet og i det arbeidet de gjør. De er rasjonelle og knytter sitt ønske om partnerskap til den delen av læringsarbeidet som berører dem direkte. Dette viser, slik jeg ser det, at elevene har et meta-perspektiv på sin egen læring, de ser læringsarbeidet utenfra, og vil ha innflytelse på de delene som gir konsekvenser for deres eget arbeid. De besitter forhandlingskompetanse. Ut fra elevenes uttalelser, forstår jeg det som at elevene opplever en svært begrenset deltakelse. Min undersøkelse fokuserer på elevenes opplevelse, det de opplever som reelt ut fra sin livsverden. Ut fra et konstruktivistisk perspektiv er denne opplevelsen sann for disse elevene (Giddens, 1996). For at elevene skal ha noen muligheter for reell medvirkning, må de bli sett og hørt av lærerne. De ønsker å bli spurt og diskutert med, de vil fremfor alt være i en likeverdig partnerskapsdialog med læreren. Undervisningsplanene er et sentralt område som elevene er veldig opptatt av. De er avgjørende for elevenes læring, og de er svært bestemmende for hvordan og hvor mye elevene skal arbeide med de enkelte fag til enhver tid. Elevene er opptatt av å ha deltakelse i forhold til utforming av planene:

*«Lærerne bare tenker selv og lager planene selv! De spør ikke elevene.»*

At elevene fokuserer så veldig på planene, overrasket meg, og kan bety mange ting. De har skjont at planene er svært avgjørende for det læringsarbeidet som skjer i timene, og ser derfor at dette er en vesentlig arena å få forhandlingsrett på. Noen av elevene synes kanskje også det er overveldende å bli presentert arbeidsoppgaver for mange uker framover, kanskje kan det rett og slett være vanskelig å forholde seg til. Elevene uttrykker at de har erfaringer og kunnskap om planer som de ønsker å bruke i samarbeid med lærerne. Når en ikke blir invitert til deltakelse og partnerskap, men tvert imot får avslag på sine forespørsler, virker det verdighetskrenkende på dem (Foucault, 1997).

Elevene opplever at de har en kompetanse som ikke etterspørres i skolen, og resultatet av avslaget er en dårligere arbeidsplan for dem selv. Dette korresponderer med Saleeby's (2009) modell om styrkeperspektiv, som nettopp handler om å finne den enkeltes styrker og kompetanser, slik at de kan bruke dem. I forhold til Freires (2003) frigjøringspedagogikk korresponderer dette med de følelser elever får når deres kunnskap og kompetanse ikke verdsettes.

På alle fire skolene var det overraskende stor oppmerksomhet og interesse for å diskutere planene. På samtlige skoler forteller elevene at de sjelden blir gitt muligheter til å komme med forslag, revisjoner og alternativer når planene ble levert ut. Lærerne har bestemt læringsarbeidet, lekser og oppgaver innen hvert fag, ofte på et svært detaljert nivå. Elevene er svært misfornøyde med dette. At læringsarbeidet deres så til de grader bestemmes av utenforstående krefter, oppleves som stressende og u håndterbart. På alle fire skolene er elevene helt samstemte om at de ikke har noen påvirkningsmuligheter på planene. De kommer ferdige, lander på pultene, så er arbeidet i gang. Læreren er den ansvarlige pådriver og arbeidsleder, og ansvaret med å løse elevene gjennom lærestoffet medfører mye organisering og planlegging. Læreren er den profesjonelle, den som styrer læringsarbeidet:

*«Det er lærerne som bestemmer hvor mye arbeid det skal være fra uke til uke.»*

*«Alt er bestemt, skolearbeid, hva vi skal gjøre de forskjellige dagene, alt, vi bestemmer ingenting!»*

*«Vi får bare alt, planer og alt, ferdig utlevert. Vi er ikke med på å lage planene.»*

På Arnstein's og Hart's deltakerstiger opplever elevene planene som informasjon de blir tildelt, men ikke har innvirkning på, altså trinn 3, «informasjon». Det er selvsagt en krevende oppgave å sy sammen planer som inkluderer mange fag og som skal virke over opp til åtte uker, med påfølgende vurderinger. Kanskje det ikke er så rart at lærerne helst vil gjøre denne jobben selv? Lærerne har sterkt påtrykk om å offentliggjøre planene, legge dem ut på nettsidene til de respektive skoler, slik at de er tilgjengelige for elever og foreldre. Det er viktig at planene ser ordentlige ut, at de er i tråd med læreplanene i Kunnskapsløftet (2007). Lærernes makt overprøves dermed av skolemyndighetenes makt (Weber, 1976). Dette endrer imidlertid verken elevenes opplevelse og definisjon av situasjonen eller den retten elevene har til å bli invitert inn til partnerskap og samarbeid som resulterer i reell medbestemmelse.

På alle skoler motiveres og påpekes det fra ledelsen at planarbeidet er svært viktig. Dette kan være

en forklaring på at elevene ikke inviteres til å være deltakere i denne tidkrevende prosessen. Det er elevens og foreldres informasjons-retter og dokumentasjons-retter som skolen ivaretar på denne måten. Det er derfor mulig å tenke seg at skolen tenker at dette er en jobb som best ivaretas av de profesjonelle lærerne alene. Lærernes lojalitet er derfor, slik jeg ser det, rettet mot skolelederne og byråkratene, og i mindre grad rettet mot elevene og deres lovfestede deltakelsesrett. Det er vanskelig å se det nye synet på barn i dette arbeidet.

*«Når vi begynner om mandagen, vet vi ikke hva vi skal gjøre i løpet av uka.»*

Elevene føler seg overkjørt og uten innflytelse. De mister kontroll over skolearbeidet sitt, det blir vanskelig å planlegge arbeidet når planene endres og fremstår som uforutsigbare. Elevene opplever stress og frustrasjon i forhold til dette, noe som samsvarer med Antonovsky's (1991) begrep «*sense of coherence*» opplevelse av sammenheng, som en forutsetning for å takle stress. Planene fremstår for en del elever som uhåndterbare.

Lærerne bindes også opp i planene. Resultatet kan bli enda mer uforutsigbarhet, og oppgaveløsning som for elevene fortøner seg som meningsløs. At elevene faktisk gjør dette uten å protestere, viser at lærernes autoritative makt står sterkt (Weber, 1976), og at lærerens modellmakt er sterkt nærværende (Bråten, 2000, 2004).

*«Hvis vi er ferdige med ukeplanen, og begynner på neste, har vi opplevd at en elev fikk kjeft for det, for han hadde ikke noe å gjøre i timen, for han hadde gjort det før han skulle gjøre det. Det burde jo være lov til å jobbe med lekser?»*

*«Jeg har opplevd mange ganger at vi ikke får alle planene, og så ender det med at vi får det, siste dagen eller sånt.»*

Skolen er en stor og kompleks organisasjon, og det er mange tannhjul som skal gli inn i hverandre for at alt skal gå knirkefritt. Og selvsagt skjer det uforutsette ting uavlatelig, og selvsagt må planer endres. Dersom elevene hadde vært innvilget partnerskap og hatt beslutningsmyndighet på noe tidspunkt i planarbeidet, slik lovverket tilsier, ville heller ikke alt gått knirkefritt. Men kanskje ville elevene, fordi de var medansvarlige, fordi de var verdsatt i et partnerskap som anerkjente deres kompetanser, ha hatt en mer forsonlig holdning til at ting ikke gikk etter planen? Kanskje ville sammenheng og håndterlighet gi mer forutsigbarhet i samsvar med Antonovsky's (1991) mestringsmodell? Muligens ville energi-lekkasjen vært mindre? Når elever inviteres til deltakelse og medbestemmelse tidlig i prosessen på områder de er opptatte av og synes er sentrale og viktige, slik de tydelig uttrykker i intervjuene, er det naturlig å tenke at de vil ta større

medansvar, være konstruktive og løsningsorienterte, dersom det skjer endringer og oppstår problemer underveis.

Men når elevene opplever at planene er et «fait a complit», et ferdig produkt der de ikke regnes med som en ressurs, framstår planarbeidet på skolene, ikke ut fra et deltakelses- og styrkeperspektiv, og ikke med det nye synet på barn, men det gamle, paternalistiske synet på barn og unge som ikke ses som reelle aktører, med kompetanse som er nødvendig for at planene skal bli et nyttig læringsredskap. Men ungdommer er handlende aktører. De trenger støtte fra voksne for å utvikle et positivt selvbilde, de trenger å bli anerkjent for det de kan og vet. Lærerne må våge og make å gå inn i samarbeidsrelasjoner på elevenes premisser, og de må gis muligheter til det. Det er ikke nok å ta hensyn til elevenes rettigheter, en må også gi dem ferdigheter og erfaringer som de trenger i fremtidige samarbeidsrelasjoner, slik Seim & Slettebø (2007), fastslår. Skolens demokratiprojekt og samfunnets intensjon spriker i forhold til elevenes livsverden dersom de ikke inviteres til partnerskap og reell forhandlingsrett. Dersom elevene skal ta ansvar for sin egen læring, slik samfunnets bestilling er, må de ha forhandlingsrett tidlig i beslutningsprosessen. Skolens definisjonsmakt, eksplisitt tolket av lærerne, gjør det problematisk for elevene å presentere seg som personer som vil mestre skolen. Å la elevene delta og ha medbestemmelse betyr ikke at elevene alltid skal få det slik de helst vil, men at de tas med i planleggingen og inkluderes i beslutningsprosessen, slik vi ser i Arnstein's og Hart's deltakerstiger.

Elevene opplever at de starter svakere ut i læringsarbeidet med planene de har fått overlevert, fordi de ikke inviteres til deltakelse i utforming. De starter et tidkrevende arbeid som de ikke er gitt noen form for partnerskap til, sammenhengen blir utydelig, forutsigbarheten svekkes. Sett fra Arnstein's og Hart's deltakerstiger befinner vi oss altså ikke innenfor det som kan karakteriseres som reell deltakelse. Vi er på trinn 3, det dreier seg om «*skinndeltakelse*». Planene inneholder mye informasjon, så informasjonsplikten kan sies å være ivaretatt overfor elever og foreldre, men informasjonen gjelder altså et allerede ferdig produkt. Læreren er den profesjonelle, den som skal fylle elevene med kunnskap, han arbeider ikke ut fra Dewey's (1938) rådgiver- og veiledermodell. Motivasjonen som ligger i å ha et partnerskap til et produkt en har vært med på å utvikle, slik det skjer ut fra det nye synet på barn, går tapt. Elevene starter ut med en plan de har et fremmedgjort forhold til. Elevenes store engasjement og frustrerte forhold til sine undervisningsplaner var et svært overraskende funn i undersøkelsen.

- **Lærerne bestemmer arbeidsmetodene**

Når elevene starter opp arbeidet, kommer spørsmålet om hvordan kunnskapen skal tilegnes. Hvilke arbeidsmåter skal anvendes? Elevene har ønsker om ulike arbeidsmetoder de ønsker å benytte, ofte foretrekker de å arbeide sammen. I følge elevene mener lærerne at de arbeider mest effektivt dersom de ikke arbeider sammen i grupper eller par, og det er lettere å få arbeidsro. Elevene foreslår stadig nye måter å arbeide på. Lærerne reagerer ulikt på det

*. «Av og til spør vi om vi kan få jobbe i grupper, men da sier lærerne at det er allerede bestemt at vi skal jobbe individuelt.»*

*«Hos noen lærere er det sånn: Nei sånn er det!»*

Noen lærere avviser ethvert forslag, andre er mer imøtekommende (Bourdieu, 1997). En kan si at elevene får si sin mening, de blir lyttet til (Arnstein, 1969, Hart, 1992). Det er, i følge elevene, derimot relativt sjelden de får gjennomslag for sine forslag. Flere av elevene reagerer med å miste motivasjonen. De synes lærernes arbeidsmåter er kjedelige:

*«Noen lærere sier: Les fra side hundre til hundreogfemti og gjør oppgavene.»*

Det viser seg altså ofte at også arbeidsmåtene er avgjort og står i de ferdig oppsatte planene «...det er allerede bestemt...» Elevene kan derfor bare starte læringsarbeidet, alt er gjort klart, hva de skal lære, når de skal lære, hvilke læremidler de skal bruke, og hvilke arbeidsmåter de skal anvende. Elevene i intervjuene er veldig opptatt av samarbeid, fra alle fire skolene blir det gitt klart uttrykk for at de liker godt å samarbeide, arbeide i arbeids-par eller grupper. Samtidig er de skuffet over at dette er en arbeidsform de ikke får bruke så ofte.

*«Det kommer an på læreren, kanskje en gang i året, altfor lite...».*

Elevene forteller at de ofte prøver å spørre om å få lov til å arbeide sammen, men at lærerne sjelden sier ja, fordi de mener det er ineffektivt og at det blir for mye bråk, eller at det er for tidkrevende. Læreren hører altså her på elevene og gir respons på det de spør om, men innvilger likevel ikke forslagene. På deltakerstignene til Arnstein og Hart er vi på trinn 3: «Informasjon». Elevene får gi uttrykk for sin mening, de blir lyttet til. Det skjer imidlertid ingen maktforflytning fra lærer til elev, elevene kommer ikke i forhandlingsposisjon. Men der er også eksempler på det motsatte:

*«Det er bare hun ene læreren, hun spør alltid sånn: «Har dere lyst til å arbeide alene eller*

*to og to, har dere lyst til å ha prøve, eller hva vil dere ha, liksom?»»*

Elevene lyser opp i ansiktet når de forteller om lærere som inviterer dem til forhandlinger og diskusjoner, og deler beslutningsretten med dem. Relasjonen til disse lærerne påvirkes tydelig positivt av at elevene gis muligheter til å komme med forslag, velge mellom ulike alternativ. På skolene er det kjent hvem disse lærerne er:

*«Det er de greie lærerne, de det går an å snakke med»*

Det er overraskende å se i hvilken grad elevene viser ytre tegn på at de har god relasjon og dialog med læreren, ved at de lyser opp og smiler, snakker med entusiasme. Dette korresponderer med Dewey (1938), men også med Hattie's (2008) store undersøkelse fra New Zealand. De lærerne som blir omtalt som mest fleksible, som elevene oppfatter inviterer dem til deltakelse og forhandlinger i forhold til arbeidsmåter, blir karakterisert som forståelsesfulle og interesserte i elevenes meninger. Elevene gir uttrykk for at de arbeider med mye større entusiasme dersom læreren er interessert i å ta dem med i avgjørelser knyttet til arbeidsgang og – måte, og dersom læreren gjør seg nytte av elevenes erfaringer, i tråd med Tillers syn på barn som aktive og kompetente aktører og informanter. Deltakelsen må imidlertid utgjøre en reell forskjell.

*«Av og til får vi velge om vi vil framføre med ark eller power-point.»*

Elevene gir klart uttrykk for at en slik invitasjon til deltakelse betyr lite. Det blir for lite, for seint. Det er rett og slett ikke nok til at de opplever at de kommer noe høyere på deltakerstigen til Arnstein og Hart. Det blir en form for «*skinndeltakelse*» som elevene gjennomskuer. De er nok blitt aktivt lyttet til, men det har ikke medført noen vesentlig forskjell på resultatet. At elevene synes deres deltakelse utgjør en forskjell som betyr noe, er et avgjørende kriterium for om de i det hele tatt opplever seg som deltakere. De ønsker å bli sett ut fra et styrkeperspektiv (Saleeby, 2009). Elevene har også erfaringer med kjekke arbeidsmåter som de husker med glede, og som de ønsker mer av:

*«En gang hadde vi matte på basketballbanen, og det var sykt gøy, og da sa lærerne at dette skal vi gjøre flere ganger, men det ble med den ene gangen.»*

Dessverre har det vist seg ofte at slike «*kjekke timer*» blir enkeltopplevelser. Igjen oppleves lærerens makt gjennomtrengende på alle hold for elevene (Bourdieu, 1996). Det er ingen forskyvning av makt fra lærer til elev. Læreren forblir i sin profesjonelle ekspertrolle. I følge

Foucault (1996) er makt en relasjon, et styrkeforhold. Makt kan derfor bare studeres der den kommer til uttrykk. Selv i denne kjekke erfaringen, som eleven forteller om med glede, kommer makten tydelig til uttrykk: «...*det ble med den ene gangen...*»

Ungdomsskoleelever har lang erfaring i å prøve ut ulike læringsstrategier. Ofte vet de, når de er i ferd med å tilegne seg kunnskap, hvordan fortsettelsen blir:

*«Når vi har pugget til en prøve, glemmer vi det med en gang.»*

Elevene reflekterer altså på et høyt nivå over hvilke læringsmetoder som fungerer best. Prøvepugging er bare for øyeblikket, etterpå er det borte. Tempoet for innlæringen er avgjørende for kvaliteten på læring. Dette korresponderer med Dewey's (1938) pedagogikksyn. Mange elever klager over tidspress, at de aldri føler de har tid til å stoppe opp, at de begynner med et nytt tema før de føler seg ferdige med det forrige.

*«Hos oss i klassen er det sånn at jeg føler vi går gjennom stoffet altfor fort.»*

Å være skoleelev er travelt. Slike utsagn kan derfor ses på som at elever oppfatter læringsarbeidet for strevsomt og stressende, at de ikke vil bruke så mye tid og krefter på det, de vil ha det så lett som mulig. Det kan også være at de er umotiverte fordi de føler seg overkjørt, de har ikke opplevd seg som deltakere i sin egen læringsprosess verken med hensyn til planlegging eller valg av arbeidsmåter. Kanskje ønsker de å ha det mer sosialt på skolen, leve ut deler av sin livsverden i grupper mens de holder på med fag? Alle disse aspektene er ingredienser som sannsynligvis er til stede i klasserommet. Likevel er utsagnene i fokusgruppeintervjuene så samstemte på alle fire skoler, at det helt åpenbart er et klart misforhold mellom den deltakelsen og medbestemmelsen elevene er forespeilt og har lovmessig krav på, og det som i praksis oppleves av elevene i de enkelte klasserom. Motivasjonsfaktoren til elevene avhenger i høy grad av dette:

*«Jeg tror ikke jeg lærer så mye av å løse de oppgavene. Jeg prøver bare å få det ferdig.»*

Det er grunn til å tro at mangel på opplevd deltakelse gjennom planarbeid og gjennomføring av læringsarbeid resulterer i et mer distansert og fremmedgjort forhold til sin egen læringsprosess. Positive forventninger er et signal på tillit. Lærerne signaliserer ikke tillit til elevenes kompetanse når de nekter elevene medvirkning og samarbeid.

- **Lærerne bestemmer vurderings-situasjonene**

I ungdomsskolen er elevene svært opptatt av vurderingene. De ønsker å få gode tilbakemeldinger og karakterer, og mange forteller om foreldre som følger veldig godt med på hvilke karakterer de til enhver tid får:

*«Jeg får penger av foreldrene mine dersom jeg får gode karakterer.»*

Flere elever på flere av skolene forteller at de får belønning for de gode karakterene. Det er imidlertid ikke like mye stas å komme hjem med svakere resultater:

*«Hvis jeg får dårlige karakterer, vil moren min vite grunnen.»*

Vurderings-arenaen er kanskje den arenaen hvor elever opplever at makten til lærerne kommer sterkest til uttrykk (Foucault, 1996). I de aller fleste tilfeller betyr vurdering det samme som prøver:

*«Vi prøver å diskutere med lærerne om det er noen andre måter å få de karakterene på enn bare prøver, men det er sjelden de hører på oss.»*

Elevene forteller at de stadig tar opp med lærerne muligheter for å bli vurdert på andre måter, gjennom prosjektarbeid, foredrag, framføring, gruppearbeid. I dette tilfellet forteller elevene at lærerne ikke vil høre på dem. Vi er altså på trinn 3 på Arnstein's og Hart's deltakerstiger, *«skinndeltakelse»*.

*«Det er sånn at når jeg leser til en prøve, så husker jeg det til den dagen jeg skal ha den, og etterpå er jeg så glad at jeg tenker ikke mer over det, og da forsvinner det jo, liksom.»*

Elevene har dårlige erfaringer med læringsverdien av pugging. Dette stemmer overens med Dewey's (1938) og Freire's (2003) læringsyn. Elevene er altså klar over at det finnes mange måter å vurdere på. De er helt inneforstått med at de skal vurderes, de skal få karakter. Skolens modellmakt (Bråten, 2000) er så stor at det i løpet av intervjuene ikke kom opp noen uttalelser i noen av intervjuene som satte spørsmålstegn ved nødvendigheten av karakterer i et skolesystem som sikrer alle elever inntak til et av tre prioriterte utdanningsprogram i videregående skole. Den symbolske makten definerer seg her i karaktersystemet mellom læreren, som er den som utøver makt, og elevene, som makten utøves på, altså i selve strukturen (Weber, 1976, Foucault, 1991). Makten anerkjennes av både lærer og elev, og den problematiseres ikke (Weber, 1976). Alt læringsarbeid vurderes med karakter, det er lærerens ansvar å gjøre dette, sånn er det. Men elevene stiller spørsmålstegn ved om prøvekulturen er den mest tjenlige måten å gjøre dette på. På tross av at de ikke har opplevd medbestemmelse verken på planlegging eller gjennomføring av læringsarbeidet,



prøver de seg altså fremdeles som deltakere. De håper fremdeles på en invitasjon til deltakelse, om enn med noe reduserte forventninger «...*det er sjelden de hører på oss.*» Elevenes passive og resignerte språkbruk er talende. Det vitner om avmakt.

Elevene vil ha den vurderingsformen som virker best, og de opplever ikke at det alltid er prøver. Et blikk på Hart's deltakerstige gjør det helt klart at vi fremdeles ikke nærmer oss reell deltakelse på noe punkt, slik elevene opplever det. Selv om det er slik elevene opplever det, er de ikke enige, de synes læreren burde høre på dem, ta dem med inn i forhandlinger. Elevene aksepterer i dette tilfellet ikke lærerens definisjon av virkeligheten og lærerens diskursive makt (Bourdieu, 1996). Det er imidlertid lite elevene opplever at de kan gjøre med dette. Noe av det siste Foucault skrev, var en erkjennelse av maktens gjennomgripende strukturer på alle nivå. Donald Schön (1987)<sup>30</sup> har utviklet en praksisnær teor, som gir klare metodiske tilnærminger for den profesjonelle, i dette tilfellet lærerens, muligheter for å reflektere over den praksis han er en del av. Elevdeltakelse utfordrer gamle roller, men gir også muligheter for gjensidig læring og utvikling, gjennom selvrefleksjon og kritisk blikk på egen praksis. Elevene opplever at det i perioder er svært mange prøver som nærmest kommer opp på hverandre:

*«I slutten av periodene har vi prøver hver dag. Sist periode hadde vi prøver mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag.»*

Det er ikke vanskelig å skjønne at det oppleves som travelt å være elev i ungdomsskolen. En så overveldende mengde av prøver er et stort stressmoment for alle elever, men for elever som har faglige problemer, kan det lett fortone seg som uoverkommelig. John Dewey's teori knyttet til erfaring og praksis, fra det kjente til det ukjente, i en fortrolig og anerkjennende dialog med læreren, er ikke normen. Min undersøkelse retter seg, som tidligere nevnt, mot elevenes opplevelse. Det er et fenomenologisk perspektiv. Sannsynligvis oppleves situasjonen annerledes for andre aktører i skolesamfunnet, lærere og skoleledere, andre voksne, og totalt annerledes for politikere og byråkrater som ser klasserommet utenfra gjennom planarbeid og styringsdokumenter. Ut fra et konstruktivistisk perspektiv er det likevel slik at dersom elevene opplever seg som ikke-deltakende deltakere, så er de det.

Bruk av deltakerstigene til Arnstein og Hart gjennom hele læringsprosessen har vist at elevenes opplevelse av deltakelse bare unntaksvis og i enkelttilfeller har vært på et trinn som kan

---

<sup>30</sup> Den amerikanske filosofen Donald Schön er best kjent for sin reflekterte praktiker modell: Reflection in Action (1987): *Educating the reflecting Practioner.*

karakteriseres som reell deltakelse. Man kan selvsagt ikke si at elevene ikke deltar i sitt eget læringsarbeid. De er jo til stede, utfører planene, har prøvene, får vurdering. Men deltakelse i betydning medbestemmelsesrett og beslutningsmakt opplever de bare med enkelte lærere. De opplever at de oppfordres til å være passive mottakere snarere enn aktive medskapere.

De engasjerte elevene som presenterte seg i kategorien «Engasjement, ambisjoner og kreativitet» har for det meste opplevd at de ikke inviteres til deltakelse når deres egen læring planlegges, gjennomføres og vurderes, selv om de uttrykker at dette er det området i skolen de opplever som viktigst og mest relevant, i tillegg til arbeidsmiljøet forøvrig.

Elevene uttrykker at lærerne legger mye arbeid i tilbakemeldingene de gir elevene etter prøver og innleveringer. De får også informasjon i forkant om hvilke vurderingskriterier de vurderes etter:

*«Det varierer fra lærer til lærer hvilken tilbakemelding de gir. Noen lærere skriver masse, mens noen bare skriver hva du har fått, karakteren.»*

Rubrikkvurdering, der elevenes arbeid deles opp i de enkelte kompetansemål, og der måloppnåelsen graderes i en karakterskala, eller i over middels, middels eller under middels, er vanligst, i følge elevene. Dette er en relativt ny form for tilbakemelding. Mange lærere har gått på kurs i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og lært dette. Målet er at elevene skal få detaljkunnskap om hvilke kompetanseområder de mestrer godt, og hvilke de bør øve mer på.

*«Det står alltid sånn måloppnåelses-rubrikk på planen, i alle fall når vi begynner på et nytt kapittel. Jeg vet ikke, jeg kikker aldri på de måloppnåelsesgreiene.»*

Meningene blant elevene er delte. Noen synes det gir god kunnskap og leser dem grundig. Noen forteller at foreldrene studerer dem enda grundigere, for å se hva de bør fokusere på når de skal hjelpe sin sønn eller datter med fagene. Andre derimot, er ikke fullt så entusiastiske:

*«Jeg synes det er like greit om lærerne sier det, som at de skriver det.»*

For noen elever blir det mye å lese gjennom alle kommentarene og rubrikkene som læreren så grundig har skrevet og fylt ut. Mange av elevene sier at de føler seg ferdige med prøven når de har hatt den, etter det er de mest interessert i hvilken karakter de har fått. Elevene uttrykker ambivalens i forhold til så grundige tilbakemeldinger. Noen synes det er greit å få vite hva de har gjort feil, andre synes det kan bli mye negativt dersom de har gjort det dårlig på en prøve. Flere sier at de gruer seg for å gå hjem og vise både prøven og tilbakemeldingen. En elev fortalte at foreldrene

kunne bli irriterte når de så skjemaet, og kjeftet på ham fordi han gjorde feil på noe som de hadde øvd på hjemme. Prøver og tilbakemeldinger oppleves av mange elever som stressende og til tider uhåndterlige.

- **Lærerne vurderer forskjellig**

Elevene er også opptatt av at lærerne, slik de opplever det, vurderer så forskjellig. Elevene vurderer at lærerens arbeidspraksis og skjønn er svært forskjellig, det varierer fra lærer til lærer. Dette gir elevene et ekstra stressmoment og en mangel på forutsigbarhet, noe flere elever påpekte:

*«Det er litt plagsomt at lærere vurderer så forskjellig!»*

Lærernes vurderingspraksis er likevel i stor grad preget av pålegg fra skolemyndigheter gjennom egen Stortingsmelding: Kultur for læring. Lærerne er pliktoppfyllende og vurderer på den måten de er blitt kurset til å gjøre. Vurderingspraksisen er spesifikk, utfyllende, har høyt presisjonsnivå. For elevene blir det, slik jeg forstår det, fort for mekanisk, de kjenner ikke eierskap til verken produktet eller den grundige vurderingen. Flere elever sier at de heller hadde ønsket at læreren snakket med dem eller skrev en mer personlig tilbakemelding til dem, enten i stedet for eller i tillegg. Dette samsvarer med Hatties (2008) forskning. Noen få elever forteller at de får begge deler. Elevene har mange prøver, og de får mange tilbakemeldinger. Mange av elevene sier at de heller ville ha hatt en samtale med læreren, gått gjennom de enkelte temaene, fått gode råd, spurt om ting de var i tvil om. Igjen belyser elevenes uttalelser viktigheten og behovet eleven har for den personlige relasjonen med læreren. Læreren blir den viktigste faktoren, og relasjonen til læreren blir avgjørende for hele læringsprosessen, slik eleven opplever det. At elevene ønsker så sterkt å snakke med læreren, forstår jeg som at rubrikkvurderingen i stor grad har erstattet dialogen, den gode samtalen mellom eleven og læreren, slik den beskrives av Dewey (1938). Om den gode samtalen hadde kommet i løpet av læringsprosessen, mens eleven var i gang med arbeidet, og før innlevering, og lærerens gode råd hadde kommet som framovermeldinger, ting det var mulig å rette opp og forbedre før innlevering, i stedet for som en tilbakemelding etterpå, hadde dette styrket elevenes motivasjon og hjulpet eleven i sitt utviklingsprosjekt for å styrke et positivt selvbilde (Freire, 2003). Ut fra det nye synet på barn mener jeg dette ville ivarett eleven og elevens læring bedre. Elevene hadde på en annen måte følt et partnerskap til et produkt han/hun kunne være stolt av.

- **Klasseråd og elevråd**

Elevene i fokusgruppene er tillitsvalgte. De er engasjert i klassemiljøet. De har ulike erfaringer:

*«Det er jo egentlig den tillitsvalgte som skal lede klassens time, men vår lærer har ofte satt opp ting for hele timen.»*

Flere elever forteller at kontaktlærer ofte har lagt egne planer for klassens time, faglige tema som læreren syntes at klassen hadde behov for å øve mer på. Elevene, som er tillitsvalgte, er oppgitt over dette. De kommer fra elevrådet med flere tema de har fått beskjed om å ta med tilbake til klassen for å diskutere, men opplever at læreren tar styringen, slik at den tillitsvalgte ikke får gjort det han/hun skal. Elevene kommer i et dilemma, de vil gjerne gjøre jobben sin som tillitsvalgt, samtidig er de inneforstått med at læreren har makten, i samsvar med Webers (1976) legal-rasjonelle maktbegrep. Elevene opplever dette som stressende, og de vet ikke helt hvordan de skal takle situasjonen. Med referanse til Antonovsky's (1991) mestringsmodell kan vi si at situasjonen mangler forutsigbarhet og sammenheng. Resultatet blir stressede tillitsvalgte elever, som må velge mellom lojaliteten til elevrådet og klassen, og respekten for lærerens autoritet. Elevene velger det siste. De ønsker ikke å konfrontere læreren. Den ønskede relasjonen er for betydningsfull, og modellmakten for gjennomtrengende (Bråten, 2000). Samtidig opplever de at deres rolle som tillitsvalgt ikke respekteres, og at læreren ikke synes elevrådsaker er viktige. Det faglige er viktigst, det blir budskapet fra læreren til elevene, slik jeg ser det. Elevene på alle skolene er samstemte i at det ikke diskuteres læring og læringsmetoder i elevrådet. Skolens hovedoppgave, som elevene er så engasjerte i og har så mange meninger og synspunkter i forhold til, diskuteres altså, høyst overraskende, ikke i elevrådet, og heller ikke i klassens time.

*«Vi diskuterer ikke læringsarbeid i klassens time, vi snakker bare om det som kommer fra elevrådet.»*

*«Vi tar nesten aldri opp problemer i klassens time, jeg vet ikke om det hadde hjulpet, heller.»*

Elevene bruker mye tid i klassens time på andre ting enn diskusjoner. Kontaktlærer er som en hovedregel til stede, og de fleste elevene forteller at kontaktlærer har laget opplegg for timen, og at de bruker den som en lekse-time. De får gjort unna arbeid. Elevene har uklare forventninger til hva timen kan brukes til:

*«Det er jo liksom vår time, men som regel har læreren planlagt den.»*

Det er ikke uvanlig at læreren overtar timen, bruker den til faglig gjennomgang og lekser. Jeg forstår dette som at læreren synes fag er viktigere enn elevenes demokratiprojekt, og at i en stresset og tidsknapp skolehverdag ser læreren en anledning til å få inn enda litt mer fag og skolearbeid.

Det nye synet på barn og unge som subjekt og skaper av egne liv, synes fraværende (Tiller, 2000, James & Prout, 1997). Selv ikke i klassens time innvilges elevene full deltakelserett og beslutningsrett. Elevene opplever å bli overkjørt av lærerens prosjekt, læringsarbeidet. For de tillitsvalgte oppleves dette som stressende og krenkende, læreren tar ikke den tillitsvalgtes oppgave alvorlig. Læreren oppleves som bare å se på demokratiprosessene i skolen utelukkende som øvelser fram mot voksenlivet. Det er ikke ordentlig demokrati, det er opplæring. Lærerens kulturelle kapital gjør at lærerens definisjonsmakt på denne måten søkes overført til elevene. Men de tillitsvalgte elevene anerkjenner ikke uten videre lærerens makt til å diskvalifisere de tillitsvalgtes funksjon og gjøre klassens time om til en skoletime. Læreren maktutøvelse korresponderer derfor med symbolsk vold (Foucault, 1996).

På den andre side har læreren ansvar og betaling for timen som på timeplanen står oppført som klassens time. Det er lærerens ansvar at det ikke utvikler seg til bråk og at elevene ikke oppfører seg på en måte som forstyrrer naboklassen. Det er også lærerens ansvar å passe på at elever ikke kommer i konflikt med hverandre på en slik måte at noen krenkes. Lærerens nærvær regnes derfor som naturlig, dersom tillitsvalgt og lærer ikke har avtalt annet. Det er nødvendig med et samarbeid og et partnerskap mellom tillitsvalgt elev og læreren, dersom klassens time skal fungere etter hensikten. Elevene er også uklare på hva som kunne være et meningsfullt innhold. Elevene har ikke avsatt timer til klassens time på barnetrinnet, så de har ikke lang erfaring i å disponere en slik elevstyrt time. Den tillitsvalgte er usikker på sitt mandat:

*«Det er ikke sånn at hvis den tillitsvalgte tar opp ting med læreren, så hører læreren mer på oss.»*

De tillitsvalgte elevene opplever liten støtte for sin rolle som tillitsvalgt hos læreren. De opplever heller ikke at læreren hører mer på den tillitsvalgte, slik at den tillitsvalgte kan ta opp saker på vegne av klassen med læreren. Dette gjør den tillitsvalgtes oppgave vanskelig. Det er et stort behov for at læreren kommer den tillitsvalgte i klassen i møte, og inviterer til samarbeid og partnerskap. Når dette ikke skjer, opplever den tillitsvalgte sin rolle som marginalisert. Det lunkne engasjementet i forhold til elevrådet forklares slik:

*«I elevrådet skal det bare handle om det som angår skolen, liksom, produkter til kantina, knagger i garderoben, vannet i dusjene og sånt..»*

*«I elevrådet har vi bare makt over sånne ting som ikke betyr så mye, hvordan nyttårsballet skal være, og sånn..»*

Elevene har, slik jeg forstår det, gjennomskuet demokratiprojektet slik det utøves i ungdomsskolen: De får øve seg på demokratiske ferdigheter, men hovedsaklig på saker som angår miljø- og trivsels-aktiviteter. Lærerens fag-prosjekt er likevel viktigst, derfor prioriterer læreren ofte, på elevenes vegne, å bruke timen til fag. Skolens hovedoppgave, kunnskaps-arbeid, inngår imidlertid i svært liten grad i skolens demokratiske prosjekt. Skolen viser ikke et nytt syn på barn og unge gjennom den praksis som utøves på skolene (Tiller, 2000). Elevene ses på som at de er i en treningsfase, de skal ikke bestemme så mye nå, de skal øve seg til de blir voksne. Demokrati- og styrkeperspektivet oppleves som fraværende. De tillitsvalgte reagerer med å miste motivasjonen for sitt arbeid i elevråd og klasseråd, det er jo ikke viktige, relevante og betydningsfulle saker de er blitt innvilget partnerskap til. Noen elever har likevel opplevd elevrådssaker de syntes var viktige:

*«Det har kommet inn til elevrådet at noen elever synes det er for mye vurdering i gym. På driftsstyre-møtet sa rektor at det skulle vi gjøre noe med..»*

Utsagnet ble debattert og mange elever hadde tanker om dette. De synes at dette er en viktig sak. På flere av de andre skolene tas også karaktersetting i gym opp som en sak som elever har tatt opp i elevrådet. Jeg forstår dette som at elevene er interessert i og engasjert i klasse- og elevrådsarbeid dersom sakene de opplever som meningsfulle og relevante, diskuteres. Men elevene gir uttrykk for at de i altfor stor grad bruker mye tid på å snakke om saker som de for det første opplever som perifere og uviktige, og for det andre ikke opplever at det skjer noe med:

*«Det hjelper jo ikke å mase, det er ingen vits, hvert elevrådsmøte, å ta opp de samme tingene vi jobber med..»*

Elevene opplever ikke at de befinner seg i en forhandlingsposisjon i elevrådssaker de er opptatt av. Elevrådets saker engasjerer bare unntaksvis, ellers er det et råd uten demokratisk beslutningsrett, et «skinndemokrati», slik elevene opplever det. De føler seg derfor heller ikke som reelle deltakere med forhandlings- og beslutningsrett. Elevenes opplevelse av ikke å få ta del i de viktige diskusjonene og beslutningene, er tydelig. Skal de tillitsvalgte elevene gis muligheter til å presentere seg positivt, må de få forhandlingsrett og reell beslutningsrett. De må selv oppleve at de er med på å gjøre en forskjell. Om dette skal bli en realitet, må lærerne støtte opp om og motivere elevene i dette. Bare slik kan de fremme utvikling. Det gjøres ikke ved å ta klassens time fra elevene og gjøre den om til en lekse- eller studietime, slik mange av elevene har erfart. Elevenes samstemte opplevelse av elevrådet som et organ tømt for betydning, var et overraskende funn. Særlig overraskende var det fordi alle elevene i intervjuene jo sitter som tillitsvalgte og

elevrådsrepresentanter, og de bruker mye tid og krefter på dette arbeidet. At de oppfatter dette arbeidet som uten betydning for elevdeltakelse i skolen, er oppsiktsvekkende.

### **4.3 Makt, avmakt og motmakt**

Antonovsky's (1991) filosofi løfter det sentrale i å medvirke for at den enkelte på beste måte kan forstå sin situasjon, styrke sin tro på å finne løsninger og mening i å forsøke dette. Nøkkelordet er opplevelse av sammenheng. Opplevelse av sammenheng styrker den kulturelle kapital og frigjør ressurser hos elevene. Antonovsky's filosofi har derfor sterke likhetstrekk med styrkeperspektivet, i det at det fører til personlig vekst og økt kontroll over eget liv, og at det kan åpne opp for nye og ubrukte muligheter og mestringspotensialer. I motsatt fall vil resultatet lett bli frustrasjon og avmakt.

- **Lærerne bortforklarer**

Ofte opplever elevene det som om lærerne bortforklarer når de får kritiske spørsmål av elevene:

*«Hvis det er fire – fem forskjellige lærere som har laget planen, så sier læreren vår bare: Nei, det kan ikke jeg rette opp i, for det har ikke jeg gjort. Det er den andre læreren som har gjort det!»*

Igjen har elevene et sterkt engasjement og et frustrert forhold til planene. De har ønsket en invitasjon om samarbeid fra lærerne fra tidlig i prosessen. Det har de ikke fått. Når planene, som lærerne har samarbeidet med andre lærere om, men som elevene ikke har hatt forhandlingsrett på, så viser seg å ha klare svakheter, er det ikke bare elevene som sliter, det gjør lærerne også. De har rett og slett ingen gode argumenter igjen, og ender opp med å skylde på hverandre.

*«Noen ganger kommer lærerne og sier at denne uka er det ikke de som har laget planene.»*

Flere av elevene uttrykker avmaktsfølelse i forhold til hvor vanskelig det er å få gjennomslag for noe når de foreslår det.

*«Når vi foreslår noe, så har skolen enten ikke penger, eller så er det ferdig bestemt.»*

Elevene er tydelig blitt lyttet til og hørt, og de har fått en forklaring, men svarer er som regel nei, slik elevene opplever det. På Arnstein's deltakerstige tilsvare dette trinn 4, «konsultasjon». De er blitt konsultert, men de har ikke fått noen makt, bare fått komme gjennom med sin stemme. På Hart's deltakerstige tilsvare dette trinn 3, «skinndeltakelse». Elevene er blitt lyttet til, og de er tilsynelatende blitt gitt en stemme, men har liten eller ikke noe valgfrihet.

*«Av og til, hvis vi mener vi har fått for mange prøver, sier de bare: Sånn er reglene!»»*

Når elever prøver å informere om hvordan de opplever skolehverdagens mange prøver, er det fordi de ønsker å bli invitert av lærerne til forhandlinger. De håper at de sammen med lærerne kan finne en løsning som er bedre enn opphopning av prøver. Men de får avslag på sin forespørsel. Lærerne svarer dem, og viser på den måten at de har lyttet til det elevene har sagt, men samtidig avslår de uten å gi noen god grunn. Jeg forstår lærerens svar som at læreren overhodet ikke ønsker å ta denne diskusjonen med elevene. At profesjonelle yrkesutøvere, her lærere, vegrer seg mot at elevene skal ha innflytelse, kan bety at de har en grunnleggende mangel på tillit til at elevene har evner og kompetanse til dette. Dette korresponderer dårlig med Dewey's dialogbaserte læringsmodell.

*«Lærerne sier de må ha så mange vurderinger på oss i hvert fag for å kunne sette karakter, og at det ikke er de som bestemmer det.»*

Elevenes utsagn er preget av sinne og oppgitthet. Når de profesjonelle nekter elevene adgang til påvirkning og deltakelse, på tross av at elevene både evner og vil dette, føler ikke elevene at de eier det ferdige produktet. Tvert i mot, de føler det som noe fremmed som er blitt tredd ned over dem, de har ønsket deltakelse og blitt avvist, noe de fleste mennesker vil finne krenkende. Voksne mennesker er imidlertid på en annen måte i stand til å løfte slike verdighetsbrudd ut av den aktuelle situasjonen, fordi de har levd lenger og har flere erfaringer. De fleste voksne mennesker kan sette en avvisning opp mot alle de gangene de ble invitert til eierskap og medbestemmelse, og på den måten finne strategier for å takle det. Ungdommer i en skolesituasjon har ikke mange erfaringer knyttet til reell medbestemmelse i skolen. Når de så opplever lærere som overkjørende og bortforklarende, er det på en annen måte krenkende, fordi de ikke har et så stort erfaringsgrunnlag å balansere mot. Jeg forstår utsagnene som at elevene ikke tror på lærerne, de opplever at lærerne manipulerer og avspiser dem med ikke-troverdige svar. Læreren kan gjøre dette, for han har organisasjonsmakten, definisjonsmakten (Weber, 1976). Fordi elevene ikke aksepterer lærernes svar, uten at de har noen øvrige reaksjonsmåter, kan vi snakke om symbolsk vold (Foucault 1996 ).

*«Læreren i gym sier: Ja, jeg burde gi deg en sekser, men vi har ikke lov til å gi sekser.»*

Med de lærersvarene elevene refererer, er budskapet, slik elevene opplever det, at det ikke er viktig om elevene aksepterer svarene, det er uansett lærerne som bestemmer. Dette er en klar krenkelse mot elevenes verdighet, og elevene opplever det som ydmykende å bli undervurdert på denne måten (Foucault, 1996). Utsagnene viser at lærerne rett og slett blir stilt litt til veggs av elevenes spørsmål.



Elevene påpeker svakheter i undervisningsoppleggene som lærerne ikke har noen gode svar på. Siden læreren ikke har invitert elevene til deltakelse tidligere i prosessen, kommer læreren i en lojalitetskonflikt, et dilemma. Hvem skal læreren solidariseres seg med når elevene viser til mangler ved planene? Skal han gi elevene rett og ta på seg skylden? Skal han avvise elevenes kritikk, selv om den åpenbart er fornuftig? Eller skal læreren skyldes på noen andre? Slik jeg ser det, gjør lærerne seg bruk av flere strategier, men ansvarsfraskrivelse, ut fra elevenes utsagn, framstår som vanligst. Det er ikke lærerens feil, det er reglene, andre lærere, «noen» har bestemt det. Ved å skyldes på andre lærere gir læreren elevene indirekte rett i det de har kritisert. Læreren her fremstår uten gode argumenter. For å bevare sin kulturelle kapital, og for ikke å overflytte makt til elevene, får kollegene eller skolesystemet skylda. Men når elevene gjennomskuer bortforklaringene, reduseres lærerens kulturelle kapital likevel, elevene reagerer med å ha redusert tillit til læreren, samtidig som de fylles med avmakt.

På den annen side kan en jo si at elevene ofte vil diskutere og forhandle dersom de synes det er mye å gjøre, og at det er lærerens ansvar å løfte dem forbi distraksjonspunkter, slik at de fort kommer i gang med arbeidet og ikke bruker tid på å lete etter unnskyldninger for å arbeide. I en klasse vil sjelden alle elever være like motiverte, det vil som regel være noen som enten vil utsette eller finne gode grunner for at det ikke lar seg gjøre å komme gjennom alle oppgavene. Læring er å løfte seg fra et nivå til neste (Freire, 2003), og for de fleste medfører det arbeid og strev. Dersom læreren skal være lydhør overfor alle utfall elevene kommer med og vil diskutere, går timen fort, og planen blir enda vanskeligere å få gjennomført. I en stor klasse er det ambisiøst å tro at en kan samarbeide med alle elevene om alle detaljer, slik at alle elevene opplever at de har hatt medbestemmelse, har et eierforhold og vil ta medansvar. De fleste vil mene at dette er en umulighet. Jo ivrigere læreren er etter å komme gjennom lærestoffet på tiden, jo fortere vil læreren derfor kanskje avvise elevinnspill som tidstyver. Byråkratiets makt og kontroll gir også lærerne stramme strukturelle rammer (Weber, 1976). Alle læreplaner i alle fag skal produseres lokalt ut fra Kunnskapsløftets normer. Det er et omfattende arbeid. Igjen kommer lærerne i lojalitetskonflikt, igjen må lærerne stå overfor elevene og avgjøre om de skal rette sin lojalitet «oppover» eller «nedover» i systemet. Elevene opplever at læreren som oftest velger å rette solidariteten oppover. Og det nye synet på barn skyves stadig mer ut i periferien. Vi står igjen med det gamle patriarkalske synet på barn, elevene skal få bestemme mer siden, når de blir eldre og har fått øvd seg. Dette korresponderer ikke med en tillit til barn og unge som kompetente aktører med førstehånds kunnskaper om eget liv (James, Jenks & Prout, 1998, Tiller, 2000).

## • Lærerens humør styrer timen

Makten ligger i språket, vårt kommunikative verktøy. Men makten ligger også i hvordan vi formidler oss via kroppsspråk og gjennom den aura av autoritet lærerne omgir seg på. Lærerne har makt til å reagere og agere. Mange elever beskriver lærernes oppførsel når de blir irriterte og provoserte:

*«Vi har en lærer som blir veldig fort irritert, hvis du spør...det ødelegger jo litt, når de ikke vil svare, når det er en ting du vil vite, så synes læreren det er et teit spørsmål.»*

Denne eleven merker fort at læreren ikke er motivert for å svare på spørsmålet hans. Det aller viktigste pedagogiske hjelpemiddelet i læringsarbeidet er spørsmålet, og i neste omgang, dialogen. Når elever spør, vet en at de har et aktivt forhold til fagstoffet, de ønsker å forstå. Læringsprosessen er altså i gang, men det får en brå stopp når læreren sier til eleven at det var et dumt spørsmål. Svaret er i seg selv krenkende, men situasjonen, å sitte som elev i en klasse med 30 elever, stille et spørsmål og så få høre at det er dumt, er krenkende på en mye sterkere måte, fordi alle de andre elevene sitter og hører hva som blir sagt. En slik krenkelse oppfatter jeg som symbolsk vold (Foucault, 1996).

*«Vi har en sur lærer, men hun smiler og sier god morgen med sånn lys temme, vi skjønner at hun er skikkelig sur.»*

Elevene «leser» lærerne idet de kommer inn i klasserommet, de ser etter tegn som kan gi dem en pekepinn på hvilket humør læreren er i. Elevene erkjenner altså at læreren har makt til å bestemme hvordan timen skal være, bare i kraft av hvilket humør læreren er i. Læreren har definisjonsmakt til å bestemme om det skal være en sur eller kjekk time (Bourdieu, 1996). Slik jeg forstår det, opponerer elevene ikke på dette, det er bare slik det er. Utsagnet gir uttrykk for resignasjon. Lærerens autoritet gjør at han, bare ved sin tilstedeværelse, kan bestemme læringsklima, før han har sagt et ord. For, som flere av elevene sier:

*«det nytter ikke å klage, da blir læreren i alle fall sur!»*

De fleste elever tåler dette godt, de lærer å «lese» lærerens kroppsspråk, og innretter seg etter det. Men for andre elever, som kanskje har andre og truende erfaringer med aggresjon og sinne i bagasjen, kan en bister og aggressiv lærer være vanskelig å forholde seg til. Kanskje bruker en sartere elev mye krefter på å tolke lærerne sitt kroppsspråk, krefter som skulle vært brukt til læring?

For noen elever vil ganske sikkert en irritabel lærer være vanskelig å spørre om hjelp ved behov. At læreren ved sitt humør styrer hele timen, sier mye om hvor mye makt som kommer til uttrykk. Noen elever gjør ytterligere observasjoner:

*«Den ene læreren er nok ikke så glad i vår klasse: Når han kommer inn, sier han: Åh, er det dere igjen.....»*

Jeg forstår dette som et illustrerende eksempel på hvor gode elevene blir til å «lese» lærerne sine. At de bruker så mye tid og energi på det, viser at de erkjenner at de er i et avmaktsforhold. Ikke bare er det læreren, i kraft av sin posisjon og sitt ansvar som bestemmer og som har rett og makt til å definere situasjonen og sette agenda, men lærerens autoritet gjør at han bare ved sitt nærvær og humør styrer timen. Elevene erkjenner det, men de aksepterer det ikke, de blir frustrerte og provoserte av det. Også her mener jeg vi kan se tegn til symbolsk vold (Foucault, 1996).

Dette kan også ses på en annen måte. Når elevene er så opptatt av og provosert av sure lærere, kan dette tyde på at de fleste lærere ikke er slik. De fleste kommer inn i klassen uten å utstråle negativ energi, derfor reagerer elevene ekstra sterkt på de lærerne som gjør det. Videre kan en si at det krever sin lærer å komme inn i et klasserom med tretti ungdommer og være autoritativ uten å være autoritær, skape ro og fokus rundt læringsarbeidet. Elevene drar mye av sin livsverden inn i klasserommet etter friminuttet, de snakker med venner, sjekker mobilen, avtaler fritidsaktiviteter og liknende, mens de venter på at læreren skal starte opp undervisningen (Habermas, 2002). Da kan enkelte lærere mene at det er nødvendig å være så tydelig at noen kan oppfatte det som aggresjon. Den norske Elevundersøkelsen påviser at elevene er misfornøyde med at det er for mye uro i klasserommet. Jeg velger å forstå elevenes utsagn som at de ikke gjelder de fleste lærere, men at alle har erfaringer med lærere som er autoritære og bryske, framstår som sure, og, for noen, skremmende. Felles for alle elevuttalelsene er at de oppfatter dette som svært negativt for arbeidsmiljøet og læringsarbeidet, men at de ser på seg selv som maktesløse. Elevene er prisgitt lærerens humør, og synes det er ydmykende med kjæft. Den gode relasjonen, som elevene hele tiden viser at de ønsker, svekkes under slike forhold.

- **Lærerne forskjellsbehandler elevene**

Elevene opplever også at lærerne forskjellsbehandler elevene, noen har romsligere rammer enn andre:

*«Det er jo uprofesjonelt av lærerne, da, å behandle noen annerledes enn andre!»*

Uttalelsen er spesiell fordi det er første gang elevene bringer inn lærerens profesjonalitet og setter spørsmålstegn ved den. Det er en sterkt kritisk uttalelse, og den vitner om at elevene har gode kunnskaper om hvilke verdier og ferdigheter som bør ligge i lærerrolle. Å forskjellsbehandle elevene er uforenlig med den profesjonelle lærerrollen, slik elevene opplever det. Dette er kritikk mot profesjonsutøvelse.

*«Når læreren ikke liker deg, da er det kjipt.! For uansett hva du gjør, så er det ikke bra nok!»*

Elevene oppfatter læreren som en profesjonell yrkesutøver, og har derfor forventninger om at læreren skal behandle alle elevene likt. De reagerer veldig på det de oppfatter som forskjellsbehandling. Jeg forstår dette som at de forventer at en lærer skal behandle alle elevene like godt, og at de reagerer dersom de utsettes for, eller ser andre som utsettes for, forskjellsbehandling. Elevenes solidaritet kommer klart til uttrykk her, de reagerer på forskjellsbehandling selv om det ikke går ut over dem selv:

*«Men læreren favoriserer jo litt, på en måte. Så den ene læreren liker meg veldig godt, men mot andre er han ganske frekk!»*

På tross av at elevene erkjenner det asymmetriske forholdet mellom elev og lærer, har de klare forventninger om at læreren skal opptre profesjonelt og etisk. Læreren skal være en rettfærdig klasseleder. De har kunnskaper om hvordan lærere bør opptre overfor elever. Men de gir uttrykk for at de har liten mulighet til å gjøre noe med den uønskede situasjonen. Lærere som oppfattes som urettferdige og forskjellsbeholdende, får imidlertid redusert tillit og kulturell kapital i sitt møte med elevene. Ikke på noe tidspunkt overtar elevene lærerens synspunkt. Dette er elevenes opplevelse av situasjonen. Læreren kan ha annen kunnskap og informasjon som elevene ikke besitter, men som gjør at lærerens oppførsel og reaksjonsmønster kan forklares. Elevene kan være fokusert på å finne feil ved læreren, og derfor ta alt opp i verste mening. Elevene kan ha en allianse mot læreren, kanskje er den bråkete eleven bestevenn med eleven som kom med utsagnet, og derfor forsvarer han ham. Ingenting av dette kan vi vite.

*«De elevene som er bråkete, de får ofte skylden, selv om det er flere som snakker i timen. Hvis det er to stykker som snakker, så er det bare en som får kjeften.»*

Jeg forstår likevel utsagnene som at relasjonen mellom elever og lærere «kommer i klemme» når eleven opplever læreren som urettferdig. Elevenes tillit reduseres. Den gode relasjonen, den åpne

dialogen trues.

- **Vurderingene styrer undervisningen**

En annen årsak til at forholdet mellom lærer og elev utsettes for slitasje, er at elevene opplever seg vurdert i alle sammenhenger:

*«Det er vurderinger hele tiden, på alt»*

*«Sinnsykt stress med alle de karakterene!»*

Den største forskjellen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet er karaktervurderingen. Flere av elevene sier det har vært et sjokk å starte på ungdomsskolen, de opplever forskjellen som dramatisk, både med hensyn til arbeidsmengde og faglig fordypning, men aller mest i forhold til karaktervurdering.

*«Barneskolen var en dans på roser...»*

De fleste elevene forklarer at de hadde gledet seg til å få karakterer, men at de var uforberedt på den store mengden av vurderingssituasjoner. De er sjokkerte over at fag som de tidligere har opplevd som kjekke fag, kroppsøving (gym), musikk og mat og helse, nå er fullstendig styrt av vurderingssituasjonene.

*Alt blir målt, hele tiden! På barneskolen var gym det kjekkeste faget jeg hadde, nå hater jeg det!»*

*«Gym var liksom kjekt før, nå er det ikke kjekt lenger. Det er bare stress!»*

Elevene opplever at vurderingen styrer undervisningen til den grad at det går ut over trivselen. De blir mer fokusert på prøvene og karakterene enn på selve læringsarbeidet.

*«Jeg føler at på ungdomsskolen øver jeg så mye for å få gode karakterer, det blir kanskje for mye, at det går ut igjen, liksom.»*

Elevene skal etter loven delta i planlegging, gjennomføring og vurdering ( Opplæringslova § 1-2 og § 9, samt læreplanverkets generelle del). Elevdeltakelse forutsetter kjennskap til valgmuligheter og mulige konsekvenser. Jeg ser dette som at elevene opplever at vurdering i de fleste tilfelle betyr prøver, og at de bare kommer i en evig strøm, uten at de har noen innvirkning på det. Selv i de fagene de tradisjonelt har erfart som praktiske og mer avslappende på barnetrinnet, er

undervisningssituasjonene gjennomsyret av vurdering. For mange elever blir det overveldende og stressende, de opplever at de ikke kan slappe av noe sted, hengi seg til en aktivitet eller et læringsarbeid uten å tenke på at de blir vurdert.

*«Alltid en bestemt dato på alt, alt skal vurderes, alt...»*

*«Det er den vitenen at du hele tiden blir bedømt i alt du gjør av lærerne.»*

Samtidig er lærerne opptatt av å være grundige og gi utfyllende tilbakemeldinger. Alle kompetansemål må vurderes, slik at karakterene settes på bredest mulig grunnlag. Dersom elever og foreldre klager på vurderingene, kan læreren vise til grundig dokumentasjon. På den måten blir det vanskelig å forhandle med lærerne dersom en opplever karakterene som urimelige, lærerne har «sitt på det tørre», de beholder definisjonsmakten (Weber, 1976), men det har kostet læreren mye arbeid å beholde kontrollen. Spørsmålet er om læringen på denne måten oppleves meningsfull av elevene, eller om de går på jakt etter lærerens definisjon av sannheten og adopterer denne for å få best mulig karakterer:

*«Moren min sier at jeg bare må gjøre det læreren sier, selv om hun er enig i at det er feil. Ellers får jeg ikke god karakter.»*

Foreldre anbefaler sine barn å godta lærernes definisjon av sannheten, selv om både eleven og foreldrene har en annen versjon som de mener er korrekt. Lærerens symbolske makt er utslagsgivende (Bourdieu, 1996). Elevene er imidlertid frustrerte når de opplever at skolehverdagen blir uforutsigbar og strevsom fordi de ikke har noen påvirkningsmuligheter:

*«Vi har jo sagt det mange ganger at det ikke går an å ha to prøver på samme dag, men det skjer jo ikke noe!»*

Jeg forstår dette som at elevene opplever skolehverdagen som en travel løype mellom prøver, lekser og annet skolearbeid, og at de synes det er vanskelig å holde oversikten, på tross av planene. Planene endres underveis på grunn av ting som skjer, ting som kommer i veien, ting som tar lenger tid og liknende. Ingenting av dette opplever de å ha innvirkning på.

*«Vi har ganske mye lekser, og det er ikke alltid det ser så mye ut på planen, men så kommer det mye i tillegg, som ikke står på planen. Jeg føler ikke jeg lærer så mye av leksene, jeg prøver bare å få det gjort!»*

Selv om planen i utgangspunktet var velordnet og overkommelig, medfører endringer underveis at

arbeid og vurderingssituasjoner hoper seg opp, og at det blir en veldig prøve-fortetning i slutten av hver temaplan. Noen elever uttrykker at det blir for mye:

*«Vanligvis slutter alt på en gang, liksom, på slutten av perioden, da er det kaos!»*

*«Det jeg synes er veldig dumt, er at de gir oss så mye på skuldrene, så mye arbeid på kort tid!»*

Elevene formidler gjennom sine utsagn at de opplever avmakt i forhold til planene og vurderingene. De mister oversikten, ting hoper seg opp, det blir for mye, for mange planer, for mange tema, for mange fag, for mange prøver.

*«Det er vanligvis en lekse det ikke er tid til, jeg får ikke tid, det blir for mye!»*

Man kan samtidig se at lærerne har en stor utfordring når det gjelder å imøtekomme kravet om vurdering på alle områder i alle fag. Planer er i utgangspunktet et godt hjelpemiddel for å sortere og fordele arbeidet. At elevene ikke klarer å følge med på planene kan jo også være et uttrykk for at de ikke engasjerer seg, at de ikke leser planene ordentlig, at hjemmet ikke følger opp og ser gjennom planene med sin ungdom. Det kan også være et utslag i at arbeid utsettes av elevene til det nærmer seg slutten, og at det er derfor det hoper seg sånn opp at arbeidstrykket blir stort. Mange av planene går over åtte uker, og det kan føles som veldig lenge til innlevering og vurdering idet en starter opp. Det kan også være at mange elever klarer å fordele arbeidet veldig godt ved hjelp av planene, og at det bare er noen få som protesterer og er misfornøyde, fordi de ikke kommer fort nok i gang med arbeidet når planene starter opp, at noen elever altså prøver å bortforklare sin egen manglende arbeidsinnsats. Sannsynligvis vil mange av disse momentene slå inn med ujevn styrke. Imidlertid forstår jeg elevenes frustrasjon og oppgitthet som at de ikke har opplevd å bli tatt med i beslutninger under hele prosessen, flertallet av lærere har ikke anerkjent deres synspunkter som så viktige at de har fått betydning for resultatet. Anerkjennelse er, i følge Honneth (2003), en forutsetning for demokrati. Når så resultatet av læringsarbeidet skal evalueres, gjennom individuelle vurderinger av elevene, opplever elevene det som noe som bare skjer med dem, men som har store konsekvenser for dem.

Karakterene betyr mye for de fleste elever, og de fleste foreldre er opptatt av karakterer. Lærernes makt, slik den framkommer i vurderingen, at de bestemmer vurderingsformen, vurderingsinnholdet og vurderingstidspunktet, fremstår for elevene som ikke-inkluderende. Elevene opplever ikke at lærerne gjennom denne prosessen har anerkjent deres erfaringer; de føler seg

overkjørt, avmektige. Elevene er under utvikling, og det er viktig å ha fokus på at de får presentere seg selv i et positivt selvbilde. Ungdom forsøker å styrke seg og utvikle seg gjennom selvkonstruksjoner og samhandling. De ønsker å bli sett som de de ønsker å være. Karakterer er sentralt i en ungdomsskoleelevs selvrepresentasjon. Læreres og andre voksnes bilde av dem preger i høy grad deres selvbilde. Når meta-budskapet til elevene, slik de opplever det, er at de er ute av stand til å ta medansvar for sitt eget læringsprosjekt på annen måte enn å utføre de allerede ferdige planene, med de allerede bestemte læringsmetodene, og til slutt levere resultatet i de av lærerne bestemte vurderingssituasjonene, kan dette fort gi seg utslag i elevenes selvbilde. Det manglende nærvær av det nye syn på barn og unge får sin konsekvens. For å ivareta elevenes positive selvforståelse, blir det avgjørende at elevene anerkjennes og inviteres til deltakelse i saker som har så stor betydning for dem.

### • **Klassemiljøet**

Klassemiljøet blir kommentert av mange elever. Å oppholde seg i et klasserom av begrenset størrelse seks til sju timer pr dag sammen med opp til 29 andre, svært forskjellige individer, er krevende. Mange elever forteller at de ofte er svært slitne og har hodepine etter endt skoledag. Elevene forteller om tidspress og lange dager:

*«Men det er jo sånt at hvis du har veldig mye arbeid, så vet du ikke hva du skal begynne med.»*

Flere elever forteller om vanskeligheter med å prioritere arbeidsoppgaver og å fordele arbeidet effektivt. Mange elever forteller at de opplever seg selv som stresset, at det er høyt tempo på det meste, og at det til tider er vanskelig å få gjort alt de skulle. I tillegg har de fleste fritidsaktiviteter flere dager i uken.

*«Det er et veldig tidspress, vi har altfor mye lekser, men hvis vi synes at en lærer gir urimelig mye lekser, så har jeg inntrykk av at alle voksne undervurderer det.»*

Elevene opplever at det ikke nytter å klage på arbeidsmengden til andre voksne, som foreldre. Deres opplevelse er at når de formidler at de har det travelt, blir dette bagatellisert og undervurdert av de voksne. Dette er i strid med Tillers (2000) syn på barn og unge som pålitelige og kompetente informanter, de beste informanter til å fortelle hvordan de selv har det. Det viser også at styrkeperspektivet, i den grad elevene møtes med dette, både i og utenfor skolen, må brukes med varsomhet. Det er viktig å lytte til hva elevene sier og ha tillit til det de formidler. Å avfeie en elev som klager over stress og uhåndterbart arbeidspress, er ikke å bruke et styrkeperspektiv. Det er en



krenkelse å ikke bli tatt på alvor når en formidler at en synes noe er uhåndterbart. De travle dagene gjør at mange elever ønsker å jobbe så effektivt som mulig på skolen, slik at de kan skjerme noe av fritiden sin. Men arbeidsmiljøet i timene er ikke like optimalt alltid:

*«Hvis klassen er urolig, er det bedre å jobbe hjemmefra.»*

*«Det går ikke an å jobbe under sånne forhold. Det er bedre å jobbe hjemme!»*

Elevene forteller at når det er mye bråk i klassen, opplever de dette som så stressende og vanskelig at de heller foretrekker å sitte med oppgavene hjemme, selv om det går ut over deres egen fritid. Dette korresponderer godt med Antonovsky's (1991) modell for håndterbarhet og oversikt, som sentralt for å kunne oppleve mestring.

*«De elevene som bråker i klassen, drar ned timen og ødelegger arbeidsroen og sånt.»*

*«Det er noen elever som bare lager «hekkan», fordi de kjeder seg. De ødelegger alt, driver på og roper og skriker i klassen.»*

Elevene er samstemte i at det alltid er noen få som starter bråket. De fleste vil jobbe med oppgaver, slik at de kan bli ferdige. Men noen elever ønsker ikke, eller klarer ikke å sitte i ro og jobbe. I tillegg opplever elevene klasserommene som trange og overfylte, og læreren som stresset. De opplever at lærerne blir svært stresset og sure når noen elever bråker og forstyrrer. Lærerne bruker mye tid på å få elevene til å være rolige, slik at alle elever kan få arbeidsro.

*«Hvis det hadde vært færre elever i klassen, ville det vært roligere, da tror jeg ikke læreren ville vært så sur og stressa.»*

*«Lærerne som vi har, blir veldig irritert når han må snakke til bråkmakeren igjen og igjen. Og vi må bare sitte og vente til det er blitt rolig.»*

Elever som stresser og synes de har for liten oversikt og for mye å gjøre, blir oppgitt når de opplever arbeidsmiljøet som dårlig:

*«Vi blir jo slitne når noen elever bare bråker og lærerne skriker til dem. Hvis læreren har pipestemme, blir jeg «håvegalen»,*

*«Du blir så sur, du har nesten lyst til å gå bort og smelle til den eleven som sitter og skjeller og bråker i timen!»*

En kan lett se for seg stressnivået i klassen ut fra elevenes utsagn. Her er de elevene som ser at de har det travelt, og som ønsker å jobbe effektivt. Her er de elevene som overhodet ikke har fokus på læring, som vil ha «action», og det er de elevene som nok vet at de bør jobbe, men som synes det er koseligere å prate, og som lar seg rive med:

*«så ender det med at alle sitter og snakker.»*

*«Jeg synes det er problematisk! Det blir uansett veldig urolig!»*

Å jobbe under sterkt tidspress med mange forstyrrende faktorer så nært inn på seg oppleves av elevene som svært utfordrende. Elevene uttrykker sterk irritasjon over de mange forstyrrelsene og all ventingen mens læreren skal få ro. Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har nettopp offentliggjort en omfattende studie og sett på sammenhengen mellom uro i klassen og karakterer. Her fant de at klasser som har en eller flere elever med atferdsvansker i klassen fikk like gode resultater som andre klasser (Bru, 2011). Den seksårige, svært omfattende studien, konkluderer med at noen elever med store atferdsvansker ikke ser ut til å ha noen betydning for elevprestasjonene, men generell uro, produsert av vanlige elever, hemmer læringen, forstyrrer og distraherer. Elevene i min undersøkelse har nok til en viss grad gjort elever med atferdsvansker til syndebukker. Det er utagerende elever de snakker mest om. En grunn kan være at mens det tidligere ofte var ekstralærer til stede i de fleste timer i klasser med elever med store atferdsvansker, er elevene tydelige på at dette ikke skjer i så store grad lenger

*«For skolen har fått så dårlig råd...»*

På to av skolene forteller elevene om elever som på barnetrinnet har hatt en ekstralærer med seg gjennom hele skoledagen, men som nå bare har dette noen få timer pr uke. Den vesentligste stressfaktoren forstår jeg likevel som å være den store arbeidsmengden og tidspresset på arbeid som de gjennom hele prosessen har forsøkt å få forhandlingsmuligheter og medbeslutningsrett på, uten å lykkes. Fordi de ikke opplever seg som aktive aktører, fordi de ikke har fått ta del i beslutningsprosessene på noe trinn i læringsarbeidet, tar de heller ikke så mye ansvar for arbeidsmiljøet som de ville ha gjort dersom de hadde blitt invitert til deltakelse fra starten av. Elevenes uttrykker avstand og oppgitthet, avmakt i forhold til uro og bråk i klassen. I følge Antonovsky (1991) er mestring et element for opplevd inkludering. Mestring er noe i den enkelte, det han eller hun behersker, deltar i og bestemmer selv. Mestring er en forutsetning for at den

enkelte skal klare å tro på sin egen mulighet til å løse oppgaver, gå løs på utfordringer i den tro at en kan kontrollere og justere følelser og forestillinger i ønsket retning. Antonovskiy hevder at det som gjør at vi klarer oss gjennom stress og motgang i livet, er at vi må ha en følelse av sammenheng. Denne sammenhengen handler om at vi begriper og forstår det som skjer, at vi opplever det som håndterbart, og at det fremstår som meningsfylt, at en opplever å ha delaktighet i det som skjer. Elevene i undersøkelsen jobber etter planer som lærerne lager, og de arbeider for det meste etter arbeidsmåter som lærerne bestemmer. Vurderingssituasjonene planlegges og gjennomføres av lærerne. Det er høy grad av struktur og system over læringen, lærerne arbeider sammen for at hele prosessen skal være effektiv og at elevene skal tilegne seg mest mulig kunnskap. Men elevene ønsker deltakelse og vil gjerne være med på å forhandle på deler av dette arbeidet. Elever opplever seg som kompetente aktører med ressurser og kunnskap, et syn som korresponderer godt med Sandbæks (2001) aktørbegrep. Når de ber om medbestemmelse på læringsarbeidet, opplever de det bare i enkelttilfeller. Den gjennomgående opplevelsen er at deres kompetanse og erfaring ikke verdsettes som en nødvendig ressurs i tilretteleggingen av læringsarbeidet. Elevene tolker dette som at de ikke har lærernes tillit. Lærerne må gjøre dette arbeidet selv. Et tillitsforhold kan bare utvikle seg gjennom interaksjon og gjensidighet, i følge Løgstrup (2000). Elevene opplever denne relasjonen til å være konsentrert om den hjelpen de får i timene og de tilbakemeldingene de får på prøver og oppgaver. Også denne relasjonen preges i liten grad av likeverdighet og dialog. Læreren fremstår som eksperten, den som har ansvaret, den som bestemmer. Elevene forklarer bråket som noe som skjer utenfor dem selv, noe som kommer fra noen, og sprer seg, men som de føler lite ansvar for. De opplever å ha lite makt over situasjonen. Læreren har påtatt seg ansvaret for det meste, læreren har også ansvar for dette. Læreren må ordne opp:

*«Læreren må finne en måte, slik at de også følger med og deltar i timen.»*

*«Lærerne, i alle fall de vi har, klarer ikke å ta dem. Aggressive og utagerende elever får bare en anmerkning, og i neste omgang får en annen elev også en anmerkning bare for å ha glemt en bok!»*

Lærerne blir svaret på alle disiplinproblemer, og læreren blir ansvarlig for om det er arbeidsro. Elevene tar i liten grad ansvar, dette får læreren ta seg av, det er læreren som er klasseleder. Jeg ser dette som en følge av manglende invitasjon til deltakelse på et tidlig tidspunkt i prosessen. Elevene opplever seg ikke invitert til forhandlinger i forbindelse med planlegging, utarbeiding og gjennomføring av læringsarbeidet, selv om de ønsker det, ber om det, og har mange forslag de ønsker å forhandle om. Å ta ansvar for ro og orden i klasserommet impliserer kanskje å måtte ta oppgjør med klassekamerater som de liker og er sammen med i fritiden. For noens vedkommende er

de kanskje ikke venner med de bråkete og ofte aggressive elevene, de er tvert imot redde for dem. Det krever mot og styrke å solidariserer seg med læreren i hans arbeid for å få ro. De rammer som er lagt tidlig i prosessen er avgjørende for om elevene i klassen tar et medansvar for arbeidsmiljøet. Jeg forstår dette som at demokratiunderskuddet viser seg her i form av reservering og ansvarsfraskrivelse.

En kan også se dette som en utfordring som følger av den norske enhetsskolen, hvor alle elever, uansett evner og helse, skal gå i samme skole i samme klasserom gjennom hele skoledagen. Flere elever har alvorlige atferdsforstyrrelser og sammensatte diagnoser. Grunnskolen er den eneste tiden i livet hvor vi presses inn i et arbeidsfellesskap med mennesker som er så forskjellige på alle måter. Lærerne har store utfordringer med å ivareta så mange forskjellige elever. Senter for atferdsforsknings studie (Bru, 2011) viser imidlertid at det er den vanlige uroen som forstyrrer mest, uroen forårsaket av elever uten spesifikke vansker.

- **Elevene er ikke maktesløse**

Om elevene går inn i en passiv avmaktsposisjon når arbeidsmiljøet er ugunstig, er det likevel ikke slik at elevene er maktesløse. De har ulike strategier for å bli hørt og få gjennomslag. Elevene har erfart at selv om det er lærerne som har makten, så finnes det måter å få gjennomslag på.:

*«Du må helst gå til rektor for å få noe gjennom.»*

*«Hvis vi går til rådgiver, så kan rådgiveren snakke med lærerne for oss.»*

*«Hvis jeg sier til pappa at jeg har fått anmerkning for ingenting, så ringer han opp til skolen og skjeller dem ut!»*

*«Moren min nytter det ikke med, men faren min blir så irritert. På konferansene vil han liksom ta lærerne, det blir litt rart, men...»*

De går nesten alltid gjennom andre, rektor, rådgivere, kontaktlærer, foreldre og allierer seg med dem. Felles for dem som fungerer som «advokater» er at de er voksne. Jeg forstår det som at barn og ungdom som opplever at skolen ikke har deltakerperspektiv, i sin vilje til å få gjennomslag, må akseptere at ungdom sin stemme ikke høres, ikke ses på som viktig nok. De må få noen voksne til å snakke for seg, noen som «teller». På den måten anerkjenner de skolens og lærernes symbolske makt (Bourdieu, 1996), men de går gjennom voksne og danner på den måten motmakt. Elevene ser fremdeles på seg selv som betydningsfulle meningsbærere, men de underkaster seg skolens definisjonsmakt og finner effektive strategier for å få gjennomslag. En annen måte å reise motmakt

på, er ved å stå sammen:

*«Hele klassen sa det, og da flyttet de prøven.»*

Elevene opplever at lærerne lar seg manipulere, man må smiske. Selv om elevene misliker dette sterkt, gir mange av elevene uttrykk for at de har tatt i bruk denne strategien, gjennom å skryte av lærerens klær, hårfrisyre, snakke sport med en sportsinteressert lærer, skryte av undervisningen:

*«Vi må egentlig smiske litt. Smisk er helt forferdelig, men det hjelper, da blir læreren veldig glad i deg.»*

Elevene misliker seg selv i rollen som smiskere, og gir uttrykk for at dette er noe de bare gjør når de føler det er helt nødvendig. Flere elever gir uttrykk for at de synes det er uverdigg og krenkende for begge parter. Likevel gjør de det. Flinker elever blir av medelever oppfattet som å få bedre gjennomslag.

*«Hvis du er en flink elev, hører lærerne mer på deg.»*

Det er derfor flere som forteller at klassene ofte ber den flinke eleven ta opp ting på vegne av klassen. På den måten mener de at suksessfaktoren styrkes. At elevene så tydelig gir uttrykk for at de har oversikt over hvilke strategier som danner motmakt og/eller gir resultater, forstår jeg som et tegn på at elevene ser seg selv som individer med liten påvirkningskraft alene. I gruppe føler de seg sterkere. Lærerne har makt over situasjonen, elevene må bare godta lærernes definisjonsmakt (Bourdieu, 1996). Flere av elevene viser til at de har forsøkt å ta ting opp med læreren, men at de har opplevd læreren som nedlatende. Elevene forteller også om at de mange ganger har tatt opp tema med lærerne, også gjennom klasserådet, men at de aldri hørte noe mer:

*«...det skjer jo ingenting...»*

Videre sier mange av elevene at lærerne aldri har fortalt dem at de har deltakelsesrett på undervisningen. Dette har de fått vite av foreldre og gjennom media, Internet etc. Bruker vi Arnstein's og Hart's deltakerstiger ser vi at elevene ikke har fått informasjon, ikke er blitt lyttet til. Vi er derfor nede på de to nederste trinnene, «manipulasjon» og «dekorasjon». Elever som har klaget over at de sitter svært mye med lekser og derfor har liten fritid, har fått beskjed om at da bruker de for mye tid på leksene. Når de forsøker å snakke med lærerne om arbeidsmiljøet, har flere opplevd at lærerne sier at det er deres egen skyld som ikke er tydelige nok i klassen på at de ikke vil

ha uro i arbeidssituasjonene. Da er det lett å assosiere med den norske kvinnesaksforkjemperen Berit Ås' hersketeknikker:

latterliggjøring, usynliggjøring, tilbakeholdelse av informasjon, dobbeltstraff, påføring av skyld og skam (Ås, 1983)<sup>31</sup>.

Fra et deltakerperspektiv, sett med Arnstein's og Hart's deltakerstiger, finner jeg svært få eksempler på reell deltakelse, selv deltakelse på lavt nivå. Bare når elevene snakker gjennom andre, voksne aktører, eller smisker, skyver den flinkeste eleven foran seg eller samler hele klassen, innvilges de reell deltakelse og forhandlingsrett på områder elevene oppfatter som relevante, viktige og meningsfulle for dem i deres skolehverdag. Demokrati kommer til uttrykk bare som en ferdighet elevene skal tilegne seg til senere bruk, et pubertetsperspektiv i følge Engelstad & Ødegård (2003).

#### ***4.4 Skolens ivaretagelse av elever, og elevers bekymringer, omsorg og empati***

Elevene har klare synspunkter på hvordan de voksne i skolesamfunnet reagerer og agerer overfor elever som har vansker av ulike slag.

- **Skoledagen til elever som strever faglig**

Elevene i undersøkelsen er bekymret for de av elevene som har store faglige vansker. De forteller om elever som har gitt opp å klare skolen, elever som har mistet motet:

*«Ungdomsskolen er kanskje den tøffeste tiden for dem som sliter faglig. Etterpå kan de jo søke yrkesfaglig, da får de mer praktisk og kommer sammen med folk som er likere dem selv.»*

*«De som går i tiende nå, de har forstått at de ikke forstår noe, så de bryr seg ikke lenger»*

Elevene forteller at det er en god del elever som ikke gjør lekser når de kommer ut i ungdomsskolen:

*«Jeg tror de bruker så lang tid på leksene, de gir litt opp, og så gjør de ikke leksene. Det er ganske mange som ikke gjør lekser.»*

De betegner skolen som teoritung, det meste skal læres ut fra bøker, for noen elever blir skoledagen for lang, det blir vanskelig å komme gjennom dagen, det er lite innslag av praktiske gjøremål, slik Dewey's (1938) pedagogikk forutsetter. For elever som har mistet motivasjonen, blir det lange dager, de skjønner ikke vitsen med å slite seg gjennom det:

---

<sup>31</sup> Berit Ås (1928 - ) er professor i sosialpsykologi og tidligere Sv-politiker. Hun er kjent for sin faglige innsats innen kvinnekultur, økonomi og utvikling av hersketeknikker i kvinnefrigjøringsammenheng.

:

*«De skulker en gang i blant, kanskje. De har ikke likt å være i timen, er lite motiverte, ...og siste timen på dagen stikker de heller hjem.»*

Dette korresponderer godt Antonovskys teorier om hva som skaper mestring. For å mestre utfordringer, må en ha en følelse av sammenheng, håndterbarhet, forutsigbarhet, muligheter til å mestre. Det opplever ikke disse elevene.

Skolen forsøker, i følge elevene, å legge til rette for at alle elever skal få den hjelpen de trenger, men ofte strekker ikke ressursene til:

*«Vi kan komme om morgenen og være her og få hjelp av lærer til å få gjort ting....det pleier å være mange.»*

*«Lærerne har jo laget planer til dem som trenger hjelp til å planlegge hvilke lekser de skal gjøre til hvilke dager...»*

*«Vi har noen elever som blir tatt ut og får ekstra hjelp, men det er liksom ikke nok, av og til får de liksom for mye på en gang, og så glemmer de alt!»*

Mens elevene i de forrige kategoriene beskriver lærerne som lite lyttende, lite demokratiske og lite villige til å delegerer makt og beslutningsrett, skildres lærerne i den faglige undervisningen som interesserte, opptatte av at elevene skal arbeide og forstå, og engasjerte i at elevene skal få hjelp. Elevene skildrer travle lærere som springer mye rundt i klassen for å nå alle. Likevel blir mange elever sittende med hånda i været lange stunder og vente på hjelp:

*«Etter en stund tar jeg hånda ned igjen...»*

Lærerne beskrives uten unntak som veldig tilstedeværende og travle i timen. Det er nok å gjøre, i følge elevene, mange trenger hjelp. En del elever blir likevel sittende uvirksomme deler av timen mens de venter. Da kan det fort bli uro, i følge elevene. Noen lærere vekker stor respekt hos elevene:

*«Jeg har en lærer som jeg liker ganske godt, og hun er sånn at når hun kommer inn i klassen, så vet hele klassen at de må være stille.»*

*«Vi har en lærer som får det rolig uten at han trenger å kjeft. Jeg aner ikke hvordan han gjør det!»*

Elevene viser forståelse for lærerens utfordringer. På tross av frustrasjon over manglende medbestemmelse liker de fleste elevene lærerne sine. De synes at lærerne gjør så godt de kan i

timene, hjelper dem med de oppgavene de synes er vanskelige. De oppfatter lærerne som faglig flinke, med få unntak. De har forståelse for at læreren ikke når rundt til alle på en time.

*«Jeg tror det er vanskelig for læreren å bli venn med dem som tuller og bråker og sånn...»  
«Det er jo en veldig krevende jobb å være lærer!»*

De fleste elevene som ble intervjuet gir imidlertid ikke inntrykk av å være blant de elevene som strever mest med fagene. De fleste utsagn knyttet til elever som strever faglig kan derfor ikke tolkes direkte fra et innenfra-perspektiv. Dette er ikke faglig svake elevers opplevelse vi får høre om, men medelevers opplevelse fra klasserommet, «annenhånds kunnskap». Frustrasjonen og oppgittheten til elevene som sitter i klasserommet time etter time og venter på hjelp, får vi derfor ingen direkte beskrivelse av. Elevene i undersøkelsen er tillitsvalgte elever. Deres selvrepresentasjon er som verbalt sterke, trygge elever, oftest uten store faglige vansker. Det er grunn til å tro at noen elever oppfatter det som ydmykende å sitte sammen med 29 andre elever og tro at en er den eneste som ikke forstår noe. En elev forstår dette, enten ut fra empati eller egen erfaring:

*«Det er mange som ikke tør å spørre om hjelp.»*

Filosofen Magalit (1998) skildrer det anstendige samfunnet som et samfunn hvis institusjoner ikke ydmyker sine borgere, et samfunn som ivaretar selvrespekt og egenverd, frihet og menneskelighet. Ungdomsskolen, med sine store klasser, sine ambisiøse planer, sine PISA-målinger og sin lave grad av elevdeltakelse på områder elevene karakteriserer som meningsfulle og relevante, har store utfordringer med hensyn til de faglig svake elevene. At de andre elevene klarer å ta dette perspektivet, vitner om høy kulturell kapital og sterk grad av empati. Selv når elever bråker og forstyrrer, klarer de å se det fra bråkmakernes perspektiv:

*«Det er sånne elever i nesten alle klasser. Noen ganger blir de kastet ut, men det er egentlig ikke lov!»*

*«De har jo rett til å lære like mye som alle andre, så en kan ikke bare hive de ut av klassen.»*

Jeg forstår dette som at elevene viser høy rad av empati og solidaritet, og at de bekymrer seg for de elevene som ikke greier å tilpasse sin læring til den ordinære klasseromsundervisningen, de har tatt opp i seg styrkeperspektivets forutsetninger om medlemskap og nettverkstøtte. De har også forstått at de økonomiske rammene setter begrensninger. At elevene, på tross av at de ser at noen elever ikke får et så tilpasset opplegg som de trenger og har krav på, likevel har sympati for lærernes situasjon, kan forstås på flere måter: De kan for det første ha overtatt lærerens perspektiv, gjennom



mange år på skolen. De definerer situasjonen slik de forstår at lærerne gjør det, de prøver å tenke som læreren. Kanskje har lærerne sagt at der ikke finnes nok ressurser, kanskje har de snappet det opp, de kan ha lest det i avisene, det kan ha vært samtaleemne rundt middagsbordet hjemme. Elevene oppfatter lærerne som oppriktig interessert i at de skal tilegne seg mest mulig kunnskap. De fleste elevene opplever i denne settingen at de blir behandlet med sympati og anerkjennelse ettersom de arbeider seg gjennom lærestoffet, og de opplever i varierende grad, riktignok, mestring. Læreren framstår som interessert og engasjert i elevenes læringsarbeid. Likevel er samhandlingen mellom lærer og elev gjennomstyret av maktkonstellasjonen dem imellom (Bourdieu, 1997). Når læreren viser omsorg og interesse, ligger det skjult makt også i dette (Foucault, 1996). Jeg ser dette som at lærerens pedagogiske innsikt tilsier at de vet at når elevene får oppmerksomhet og oppmuntring, så klarer de mer og er mer fornøyde. For eleven er fortsatt relasjonen til læreren det mest betydningsfulle.

- **Skoledagen for elever som sliter sosialt og emosjonelt**

Elevene har også tillit til at lærerne og andre voksenpersoner på skolen ivaretar elever som har sosiale og/eller emosjonelle problemer. De kjenner til flere tilfeller, og noen av elevene forteller om egne erfaringer:

*«Hvis det er noe, så går vi til helsesøster. Hun har vært i klassen og anbefalt oss å komme til henne.. Hvis hun ikke er der, går du til læreren, hvis du stoler såpass mye på læreren.»*

*«Hvis du går til rådgiver, blir det tatt helt alvorlig!»*

*«Hvis lærerne oppdager at det skjer mobbing, tar de det veldig alvorlig! Det er bra!»*

Elevene har kunnskaper om at det er flere de kan gå til dersom noe skulle oppstå. I tillegg til dem som kommer fram i utsagnene her, nevner noen at de snakker med miljøarbeider, rektor og trinnleder. Flere elever har også fulgt andre elever til helsesøster og rådgiver, fordi de var bekymret for dem, følte omsorg og mente de ville ha godt av å snakke med en voksen. Mange av elevene i intervjuene sier at de selv har benyttet seg av muligheten til å gå og snakke med en voksen, og at dette opplevdes som positivt, de fikk hjelp. Her viser elevene meget gode kunnskaper og god faglig innsikt i mellommenneskelige forhold, ut fra egne erfaringer. De forholder seg med empati og innlevelse til medelever som strever, og de tar ansvar. Bortsett fra at det er godt å snakke med noen, nevner mange av elevene at den voksne samtalepartneren kan hjelpe dem til å snakke med lærerne, dersom de trenger tilrettelegging. Igjen trekkes relasjonen og dialogen med de voksne frem som sentralt for elevene. De ønsker samhandling og åpen og ærlig dialog, og de er ikke redde for å

oppøke de voksne for å be om det. Ingen har opplevd problemer i så måte:

*«De tar hensyn hvis det er noe, da kan du få en redusert ukeplan en periode, f.eks.»*

*«En venninne av meg hadde foreldre som skilte seg, da tok de (lærerne) veldig hensyn til det, hun fikk ikke anmerkninger eller noe, selv om hun kom mye for seint!»*

Alle elevene er samstemte om at det er viktig å gi beskjed hvis det skjer noe, eller en elev har problemer:

*«Det er viktig å si fra, for de tar hensyn, hvis det har skjedd noe, og du ikke klarer å konsentrere deg, hvis noe skjer.»*

Gjennom sine utsagn gir elevene i alle fire intervjuer samstemmig uttrykk for at lærerne og de andre voksenpersonene på skolen er tilgjengelige, interesserte og empatiske dersom elevene tar kontakt. Dette er overraskende, fordi det står i sterk kontrast til bildet av lærerne som avvisende og overkjørende når elevene tar kontakt fordi de ønsker medbestemmelse, har alternative forslag til undervisning og vurdering, eller uttrykker misnøye. Jeg ser dette som at de fleste lærerne er genuint interessert i elevenes velvære, deres læringsarbeid og utvikling, så fremt dette ikke medfører noen maktforskyvning. Lærerne framstår som omsorgsfulle og hjelpsomme dersom elevene har personlige vansker (Honneth, 2003, 2006). Elevene opplever å bli møtt med menneskelighet og innlevelse av de voksne på skolen. De føler seg sett og hørt, forstått og bekreftet i slike situasjoner. Relasjonen lærer og elev oppleves som god og konstruktiv, og eleven opplever at han/hun får hjelp. Grunnen kan være, slik jeg forstår det, at lærerens makt og autoritet ikke trues, læreren beholder makten på alle felt, i tillegg får læreren styrket sin kulturelle kapital, idet eleven bekrefter læreren som en som er forståelsesfull og omsorgsfull og kan hjelpe (Bourdieu, 1996). Læreren, som har påtatt seg eneansvaret gjennom hele læringsprosessen, fremstår også som villig til å overta elevenes problemer og konflikter. Dette er arbeidskrevende for læreren, og forsterker asymmetrien i maktforholdet. Elevene «mister» et problem, dette overtas av de voksne i skolen. De voksne i skolen blir profesjonelle problemløsere, elevene leverer så og si fra seg problemer. Ut fra et deltaker- og styrkeperspektiv og et maktperspektiv er dette et interessant funn. Innenfor rammene av denne masteroppgaven er det ikke mulig å utdype dette grundig. Lærerens rolle i en omsorgs- og hjelpekontekst versus lærerens rolle som underviser og klasseleder er derimot et interessant tema for videre forskning.

Jeg velger likevel å forstå dette som at tilliten, som i forhandlingssituasjonene knyttet til

medbestemmelse og deltakelse var i klemme, for ikke å si brutt, styrkes i slike mellommenneskelige møter, der læreren eller annen voksenperson på skolen går inn i en ren profesjonell hjelperolle. Men også dette samspillet er gjennomsyret av makt, om enn usynlig. Det er den voksnes definisjon av elevenes problemer som blir styrende. I følge Foucault (1999) utøves makten mest produktivt der den er usynlig. Makten utøves også selv om den voksne ikke er seg dette bevisst, den ligger i relasjonen, det er den symbolske makten. Eleven kan komme i et takknemlighetsforhold til den voksne, noe som styrker maktrelasjonene ytterligere. I tillegg har eleven lært at det er de voksne som løser problemer. Elevens mestringskompetanse styrkes ikke gjennom en overlevering av problemer, men, slik jeg ser det, gjennom samarbeid og likeverdig dialog, hvor problemet ikke løftes bort fra hovedpersonen, men hvor den som eier problemet, styrkes og hjelpes til i størst mulig grad, å mestre problemet selv. I en slik tilnærming ville elevens vekst og utvikling ivaretas bedre, og risikofaktorer og ressurser identifiseres. Elever som trenger hjelp, skal ses og høres og tas på alvor, og det vil finnes situasjoner som er så alvorlige og truende at de voksne i skolen må gripe direkte inn. Men i de aller fleste tilfellene ville elevene, i et mer langsiktig perspektiv, kanskje være best tjent med en voksen som gikk «veien» sammen med dem, i stedet for å «ordne opp»? At elevene, som opplever seg oversett av lærerne i så mange sammenhenger, gjennom å gå til de voksne med sine problemer, oppnår oppmerksomhet, omsorg og hjelp, er, etter min mening derfor tosidig.

For på den andre siden uttrykker elevene enstemmig at dette er en side ved skolen som etter deres mening fungerer godt. Det overraskende ligger i motsetningen mellom den hjelpende, empatiske læreren og den udemokratiske læreren som nekter å invitere elevene til deltakelse de har lovfestet rett på. Jeg forstår dette som at lærerne ivaretakelse av elevene er sterkest og tydeligst der dette ikke røkter ved maktkonstellasjonen. På den annen side kan det jo være at læreren er bundet av rammer og samarbeidsavtaler med de andre lærerne når han ikke innvilger elevene medbestemmelse på planene og læringsmetodene. Han har press på seg til å gjennomgå lærestoffet og legge forholdene til rette for at elevene lærer det de skal på hvert årstrinn. Han kan derfor føle seg friere til å fremstå som den læreren han ønsker å fremstå som, når han er i omsorgsrollen.

- **Lærerne er uinteresserte i deres fritidsaktiviteter**

Selv om lærerne viser elevene oppmerksomhet i undervisningssituasjonen og er svært omsorgsfulle i situasjoner der elever har problemer de trenger noen å snakke med, opplever elevene likevel ikke at lærerne er interessert i deres fritidsaktiviteter og i de interessene og ferdighetene elevene har i tilknytning til dette. Dette reagerer elevene på, de opplever at de har mange ressurser og ferdigheter

som de kunne ønske å få vise mer av i skolen, eksempelvis er det mange elever som spiller et instrument, enten i korps eller i band. Flere elever går i kor, og en del jenter danser, noen går på teater. Mange elever driver med idrett, spiller turneringer og trener opp til fem ganger pr uke. Det er også elever som er opptatt med filmproduksjon. Elevene vet mye om hverandres fritidsinteresser, og de løfter dette fram som viktig kompetanse. Men elevene opplever at lærerne viser liten interesse, med noen unntak av sportsinteresserte lærere:

*«De driter i fritiden vår!»*

*«Ja, jeg har slutta på fritidsaktiviteten mine. Lærerne sier jo at vi har et liv utenom skolen, men det virker jo ikke sånn...»*

Dette overrasker meg, siden lærerne, i følge elevene, har vist slik interesse og omsorg for elevene når de hadde problemer å stri med. Elevenes kompetanser, som de har tilegnet seg gjennom fritidsaktiviteter, blir ikke viet mye oppmerksomhet av læreren. Læreren styrkeperspektiv er blitt usynlig. Elevene er skuffet over dette. De ønsker å opptre i skolens regi med sine talenter, eller arrangere idrettskonkurranser.

*«Jeg skulle ønske de tok litt mer hensyn til fritiden vår, for når vi sitter på skolen sju timer til dagen, kan det bli mye å sitte flere timer med lekser etterpå.»*

*«Jeg gjør bare lekser og danser, det er det jeg gjør. Jeg får rett og slett ikke tid til annet!»*

Grunnen kan være at læreren ønsker å se seg selv som en profesjonell som ikke blander arbeid og fritid. Jobben som lærer er krevende og på mange måter grenseløs, dersom ikke lærerne selv setter grenser. Det kan også være at læreren ikke har reflektert over verdien av å engasjere seg i elevenes kompetanser utenfor skolen. Unntak finnes også her:

*«Vår lærer kom og så på når vi hadde kamp, på fritiden. Så interessert var hun i oss!»*

Elevene forventer ikke at alle lærer skal oppsøke elevenes fritidsaktiviteter på ettermiddagstid for å vise interesse. Skuffelsen oppstår, slik jeg forstår det, når læreren viser personlig interesse, omsorg og empati for personlige problemer en elev har, for så i neste omgang å oppleves som å være totalt uinteressert i elevenes fritidsaktiviteter, en arena som er så betydningsfull for eleven. For eleven blir dette, slik jeg ser det, en kollisjon mellom elevens livsverden på den ene siden og skolens systemverden på den andre (Habermas, 2002). I det læreren, eller en annen voksen, viser oppriktig engasjement for elevens personlige problemer, lukkes læreren inn i elevens livsverden. Dette er,

etter min mening, en av årsakene til at elevene blir så skuffet. For eleven oppleves det som avvising, en ny framtoning av makt. Den andre årsaken til elevenes skuffelse ligger, slik jeg forstår det, i elevenes selvrepresentasjon (Mead, 1967). De ønsker å vise sine beste og sterkeste sider når de presenterer seg, også for læreren, og skolearenaen er en viktig del av elevenes selvrepresentasjon. De tenker ut fra et styrkeperspektiv, de ønsker å vise sine kompetanser på områder hvor de er trygge og opplever seg som gode, og på områder som oppleves som viktige og betydningsfulle for dem. Selv om læreren ikke kan besøke alle elevenes fritidsarenaer, kan det legges til rette for andre måter hvor elevene får drive positiv selvpresentasjon, og på denne måten utvikle et positivt selvilde. Kanskje er klassens time et sted hvor dette kan skje, kanskje kan elevene ha prosjekt knyttet til fritid. Uansett er elevenes mestringsområder viktige og et godt utgangspunkt ved tilegnelse av ny kunnskap, slik Dewey (1938). Læreren må, etter min vurdering, innta det nye synet på barn og ungdom, forsøke å se dette ut fra hvordan elevene opplever det, og hvordan dette kan brukes på beste måte i skolen, til elevenes beste interesse (Omre & Schjelderup, 2009). Elevene framstår med omsorg og fellesskapsfølelse for de andre i klassen. De bekymrer seg for de elevene som ikke finner seg til rette, de elevene som strever faglig og som sliter med ro og konsentrasjon. Elevene viser at de tar vare på hverandre ved å foreslå samtaler med voksne og følge sine klassekamerater. De har høy sosial kapital og svært utviklede ferdigheter om kompetanser om sosiale relasjoner. De uttrykker at det er viktig for dem å ha venner:

*«Alle må ha minst en venn i klassen, ellers så blir det tungt.»*

Slik ser elevene styrken som ligger i medlemskap og samhold, i samsvar med Saleeby's (2009) styrkeperspektiv.

#### ***4.5. Oppsummering***

- **Hvordan opplever ungdomsskoleelever sin skolehverdag?**

Elevene beskriver sin skolehverdag som travel, teoritung og vurderingsstyrt, lærerne som ambisiøse på sine elevs vegne, og undervisningen styrt av temaplaner hvor et eller flere fag inngår.

Temaplanene danner utgangspunkt for læringsarbeidet, og arbeidet går over flere uker. Elevene opplever i liten grad at de har reell deltakelse i forhold til undervisningsplaner. Noen skoler har temaplaner som omfatter de fleste fag, noen skoler har planer for hvert fag. Lærerne samarbeider om å lage planene, og planene legges ut på skolens nettsider og gis til elevene. Skolens

informasjonsplikt kan på denne måten sies å være ivaretatt. I langt mindre grad ivaretas skolens demokratimandat og demokratipraksis.

Klassene på ungdomstrinnet er store, og elevene forteller at det sjelden er mer enn en lærer til stede. Lærerne oppleves for det aller meste som pliktoppfyllende, faglig flinke og interesserte i å hjelpe elevene gjennom læringsarbeidet. Noen lærere inviterer til dialog, samarbeid og forhandlinger om læringsarbeidet, men de fleste lærerne gjør ikke det. Mange planer deles opp i ulike vanskegrader, høyt, middels eller lavt måloppnåelsesnivå. De store klassene gjør imidlertid at elever ofte blir sittende i klassen lenge uten å få hjelp. Elevene har mye lekser, og mange elever sitter flere timer med skolearbeid etter at de er ferdige på skolen. Elevene bruker mye krefter på å forsøke å få innflytelse og forhandlingsrett på planene og framdriften av læringsarbeidet, men lykkes i liten grad med dette.

Elevene opplever de mange vurderingssituasjonene som stressende. At vurderingen skjer så detaljert i alle fag, også de praktisk- estetiske fagene, som kroppsøving (gym), kunst og håndverk, musikk og mat og helse, opplever elevene som en stor overgang fra barnetrinnet, og mange elever forteller at dette var fag de likte svært godt på barnetrinnet, men at de nå, på grunn av de mange vurderingene, ikke trives i fagene lenger. Vurdering skjer hovedsaklig gjennom prøver som elevene har på skolen, mange av prøvene er omfattende og går over hele og halve dager. Ved slutten av et tema eller en temaplan blir det en veldig prøve-oppnopning, og elevene forteller at de kan ha mange prøver hver uke, og at de også kan ha flere prøver pr dag. Elevene opplever det tidvise tidspresset som vanskelig. Elevene ønsker andre vurderingsformer enn prøver. De vil gjerne ha forhandlingsrett på vurderingsformene, i alle fall i noen grad. Det opplever elevene i liten grad at de får. Lærerne gir tilbakemeldinger på prøver via skjema, rubrikker og skriftlige kommentarer, noen gir i tillegg kommentarer i marginen, i tillegg til karakter. Lærerne styrer klassene gjennom skoledagen, og elevene får anmerkninger dersom de kommer for seint, ikke har gjort arbeidet, har glemt bøker, er urolige eller viser dårlig oppførsel i timene. Elevene oppfatter læreren som den klart viktigste faktoren for trivsel og læring. Dette stemmer overens med John Hattie's (2008) store undersøkelse om hva som er den viktigste faktoren for læring. Elevene opplever at lærerne er svært forskjellige, og at det er helt avgjørende å få et godt forhold til lærerne. Relasjonen til læreren oppleves som svært betydningsfull. Elevene oppfatter lærerne som autoriteter som de har respekt for; Det er lærerne som bestemmer. Elevene synes klassefellesskapet er viktig og viser stor grad av empati, omsorg og solidaritet med sine medelever. Dette er i tråd med Saleeby's styrkeperspektiv som vektlegger fellesskap og medlemsskap som en styrke. Arbeidsmiljøet oppleves imidlertid ofte som

urolig og bråkete, og en del elever finner det vanskelig å få gjort arbeidet sitt på skolen. Elevene gir klart uttrykk for at de ønsker en relasjon og en dialog med sine lærere som gir dem muligheter for deltakelse i forhold til faktorer som er viktige og betydningsfulle for dem i skolehverdagen. Dette opplever de i liten grad.

- **Opplever ungdom deltakelse på individnivå på områder de oppfatter som meningsfulle og relevante?**

Elevene er opptatt av, og ønsker, deltakelse og innflytelse, først og fremst knyttet opp mot skolens kjerneoppgave, læringsarbeidet. De har mange forslag og er engasjerte, ambisiøse og kreative.

Elevene er opptatt av å få medbestemmelse i forhold til planer, arbeidsmåter og vurdering, slik lovverket tilsier. Imidlertid opplever elevene at de i svært liten grad inviteres til samarbeid og deltakelse, og at de bare unntaksvis inviteres til forhandlinger. Elevene opplever at lærerne ignorerer deres innspill, og planene som leveres ut, er allerede ferdige og ikke åpne for diskusjon og samarbeid. I planene er også arbeidsmåter og vurderingssituasjoner fastsatt. Skolens organisering av læringsarbeidet i ungdomsskolen kvalifiserer bare unntaksvis til reell deltakelse på noe nivå, det være seg som aktive beslutningstakere, som innehavere av delegert makt, partnerskap, forhandlinger, konstruktive elevinformanter.

Elevene opplever heller ikke at de har reell medvirkning og deltakelse på arbeidsmiljøet. Enkeltlærere inviterer elever til drøfting og deltakelse, og i noen situasjoner opplever elevene derfor at de blir tatt på alvor, og at deres deltakelse gjør en forskjell. Men dette er snarere unntaket som bekrefter regelen. Elevenes engasjement, kreativitet og deres ambisjoner og kompetanse i forhold til å få innflytelse, springer ut fra deres oppfatning av seg selv som aktive aktører som har innsikt, erfaring og kompetanse i læringsarbeid gjennom mange år på skolen. De har i tillegg erfaring for at de inviteres til deltakelse på andre arenaer, som hjemmet og ulike fritidsaktiviteter. Elevene opplever at møtet mellom livsverden og systemverden, slik de møter det i skolen, står i sterk kontrast til hverandre, i samsvar med Habermas' (2002) teori. Elevene opplever bare unntaksvis at lærerne møter dem med et deltaker- og styrkeperspektiv.

Når deres ønske om deltakelse, alene eller gruppevis, avvises, reagerer de med frustrasjon, skuffelse og stress. Dette utgjør en stor energi-lekkasje, krefter de kunne brukt til å konsentrere seg om læringsarbeid og sitt eget utviklingsarbeid. Relasjonen mellom lærer og elev svekkes av at elevene opplever seg som ikke-deltakende deltakere. Både elever og lærere karakteriseres av elevene som

stresset, og elevene har en oppfatning av at de stresser hverandre i en negativ spiral. Elevene opplever at lærerne bruker ulike former for makt, og sin kulturelle kapital for å beholde makt og kontroll over læringsarbeidet. For elevene er likevel relasjonen til læreren det sentrale. De aksepterer lærerens makt og autoritet, men er skuffet og frustrert over at lærerne ikke inviterer dem til diskusjoner og forhandlinger, slik at de kan få et eierskap til sin egen læring. De framholder likevel ikke rettighetsperspektivet frem som det sentrale, men tilpasser seg de ulike lærernes perspektiver.

Elevene ønsker mer samarbeids-orienterte arbeidsmåter i skolen, men erfarer at de for det meste arbeider individuelt. De forstår dette som at lærerne prioriterer forsøk på å skape arbeidsro framfor å med-utvikle en samarbeidskultur sammen med elevene. Elevene opplever at læringsarbeidet er styrt av vurderinger, og at der er en utstrakt prøve- og testekultur i skolen. De ønsker andre former for vurderinger, men når ikke fram med sine forslag. Elevene opplever at læringsarbeidet har høyt tempo, og at de ikke har tid til å reflektere over et tema før de er i gang med neste. Prøver leveres tilbake med svært grundige tilbakemeldinger, men mange elever oppfatter tilbakemelding etter endt arbeid som lite interessant, fordi de ser på arbeidet som avsluttet og ferdig.

Elevene ønsker mer dialog med lærere underveis i prosessen, men opplever at det meste av dialogen skjer skriftlig, en stor forskjell fra barnetrinnet. Elevene savner en mer dialogbasert læring med diskusjoner underveis i læringsprosessen, og en læringsprosess hvor de får et større eierskap til sin egen læring, samtidig som læreren støtter dem og viser dem tillit underveis i prosessen. Elevene gir samstemt uttrykk for at de savner den uformelle, dialogbaserte læringssamtalen fra barnetrinnet, i tråd med John Dewey's læringssyn. De ønsker dialog, som foregår i et åpent og tillitsfullt forhold mellom elev og lærer, og hvor de innvilges innflytelse og forhandlingsrett gjennom alle ledd i læringsprosessen. Dette betyr ikke at elevene ikke anerkjenner læreren som læringsleder. De ønsker ikke å utfordre lærerens makt og autoritet. Det de ønsker, er å bli tatt med i et samarbeid, slik at de får vist sine kompetanser.

- **Opplever ungdom deltakelse på områder de oppfatter som meningsfulle og relevante gjennom organer som klasseråd og elevråd?**

Elevene som ble intervjuet er alle tillitsvalgte. De er derfor ledere av klasserådet og klassenes representanter i elevrådet. Elevene opplever at de sakene som det brukes mye tid på i elevrådet, er saker de finner uviktige og/eller lite meningsfulle å ha medbestemmelse på. I stor grad dreier det seg om trivsels- og miljøaktiviteter. De fleste saker som diskuteres i elevrådet kommer, i følge



elevene, fra skolens ledelse. Saker som tas opp i elevrådet av elevene selv, gir i liten grad resultater, og de opplever saksgangen som langsom og byråkratisk. Videre sier elevene at lærings- og vurderingsarbeidet i skolen ikke er et tema som tas opp i elevrådet, med få unntak. Dette er til tross for at elevene opplever dette som svært viktig. De tillitsvalgte elevene opplever ikke at deres deltakelse i elevrådet utgjør noen forskjell i skolehverdagen. De opplever elevrådsarbeidet som et «skinndemokrati» og en del av skolens fasade, et organ tomt for betydningsfullt innhold..

De opplever videre at de ikke alltid får orientere klassen om saker elevrådet har drøfting på, fordi lærerne ofte overtar timene og bruker dem til aktiviteter knyttet til fagene. Elevene oppfatter klassens time som sin time. De er imidlertid aldri alene når de har klassens time, lærer er alltid til stede. Flere elever sier at de synes det er vanskelig å diskutere fritt når lærer er i klassen. Elevene ønsker å bruke klassens time blant annet til å diskutere hvordan undervisningen organiseres. Det gis de liten mulighet til. Elevene opplever ikke at elevråd og klasseråd gir reell deltakelse og medbestemmelse. De opplever derfor ikke at elevråd og klasseråd er viktige og meningsfulle møteplasser for dialog, deltakelse og medbestemmelse.

### • **Hvordan opplever elevene arbeidsmiljøet?**

Elevene beskriver at lærerne er opptatt av elevenes læring, og at timene brukes til å gi elevene hjelp etter beste evne. Imidlertid får ikke alle elevene den hjelpen de trenger, fordi tiden ikke strekker til når det bare er en lærer i en stor klasse. Elevene opplever at de elevene som har faglige vansker, tilbys noe hjelp, samt leksehjelp og ekstra planer for å organisere skolearbeidet. Noen få timer i uken har noen klasser ekstra lærer som kan hjelpe til. Elevene uttrykker bekymring for de medelevene som ikke mestrer de faglige kravene, og de opplever at mange gir opp. De opplever at ungdomsskolen blir for teoretisk og at det blir for mange prøver for mange, og de mener at noen elever burde ha anledning til å lære på en mer praktisk måte. Mange elever får mye hjelp av foreldre og storesøsken. De elevene som ikke har denne muligheten, stiller med et svakere utgangspunkt. I alle klasser er det urolige elever som forstyrrer og lager uro. I noen klasser finnes det elever med store atferdsvansker. Elevene opplever at læreren bruker mye tid på å få ro, og at storparten av elevene må sitte og vente til læreren har etablert ro og orden. Mange elever uttrykker frustrasjon og irritasjon over dette. Samtidig sier flere elever at de ser at læreren har en vanskelig oppgave. Flere elever opplever at læreren forskjellsbehandler elevene på en måte de ikke forstår og aksepterer. Elevene er godt orienterte om hvor de kan gå og hvem de kan snakke med dersom de har personlige problemer av ulik art. De er opptatt av å støtte medelever som har det problematisk, og mange elever forteller at de har fulgt medelever til voksenpersoner på skolen som de kan samtale med. Elevene skildrer en skole hvor mange voksenpersoner er tilgjengelige for dem dersom de trenger

det: lærere, helsesøster, rådgiver, trinnleder, miljøarbeider, rektor. Samtlige elever opplever at de voksne vil og kan hjelpe dem hvis det skjer noe. Dersom enkeltelever har det vanskelig, er de voksne villige til å lage personlige avtaler om skolearbeidet for en periode. Elevene understreker imidlertid at det bare er de voksne som kan få dette til å skje. Elevene viser høy kulturell kapital i forhold til sine bekymringer, sin empati og sin omsorg for medelever som har det vanskelig. De tar ansvar og initiativ for å sikre at de får hjelp. Elevene viser i høy grad styrker knyttet til solidaritet og fellesskap og nettverk.

- **Sikres elevene reelle påvirkningsmuligheter i ungdomsskolen?**

Ungdomsskolen legger i liten grad til rette for at elevene skal være aktive deltakere ved planlegging av sitt eget læringsarbeid. I skolen fremstår lærerne som de profesjonelle med eneansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av læring. Elevene blir i all hovedsak ikke invitert til medbestemmelse, deltakelse og forhandlinger om læringsarbeidet. Elevene er likevel ikke maktesløse. De finner ulike strategier for å vinne frem med sine meninger. Det vanligste er at de allierer seg med voksne, som foreldre, rådgiver, rektor eller en lærer de får gehør hos. Elevene danner også motmakt ved å stå sammen som gruppe, hele klassen, for å få sin sak gjennom. Elevene opplever at læreren bestemmer det meste, og at makten ligger hos lærerne. Forskjellene lærerne imellom gjør at elevene utvikler gode ferdigheter i å «lese» lærernes humør, finne ut hvilke lærere som inviterer til diskusjon og deltakelse etc.

## **5. Avslutning**

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

1.

Hvilke muligheter for deltakelse gis elever i ungdomsskolen gjennom lovpålagte organ som klasseråd og elevråd?

2.

Hvordan oppleves disse organene av ungdommen selv?

For å vinne kunnskap om dette, har jeg foretatt kvalitative fokusgruppeintervju på 4 ungdomsskoler i en middels stor by i Norge. Jeg har redegjort for mine metodiske valg og min teoretiske

forståelsesramme. Intervjuene er analysert og drøftet i lys av dette. Sentralt i drøftingen har vært det nye synet på barn, demokrati- og deltakerperspektiv, styrkeperspektiv og makt- og mestringsperspektiv.

### ***5.1 De mest sentrale funnene***

Elevene i undersøkelsen opplever bare unntaksvis at de inviteres til deltakelse i forbindelse med sitt læringsarbeid i skolen. Selv om elevene er interesserte, engasjerte og har mange forslag, blir de i liten grad invitert til forhandlinger og beslutnings-deling. Elevenes opplevelse av å være ikke-deltakende deltakere i skolen, er gjennomgående for hele studien. De ønsker deltakelse og partnerskap, og de synes selv at de har noe å tilby. Elevenes definisjon av situasjonen korresponderer godt med Engelstad og Ødegårds (2003) «pubertetsperspektiv». Skolen fremstår som en institusjon hvor det nye synet på barn ikke er implementert.

Sandbæks (2004) aktørbegrep, og synet på barn som aktører som er aktivt skapende i sin egen utvikling, er lite synlig. At elevene skårer skolen svakt på elevmedvirkning på Elevundersøkelsen, kan derfor ikke være noen overraskelse, ut fra min studie. I NOVA-rapporten 2b: *Children and young people report to the UN on their rights* (Sandbæk & Einarsson, 2008): sies følgende om elevenes syn på deltakelse i skolen:

*«They felt both that their voice was not heard and that criticism was not well received».*

En av hovedkonklusjonene til Oxford Research AS (2010) etter analyse av Elevundersøkelsen, var at planer er det viktigste moment for en god relasjon mellom lærer og elev. Planer har selvsagt en viktig funksjon i å forberede og tilrettelegge for læring, gjøre arbeidet oversiktlig og overkommelig, være et arbeidsverktøy i prosessen, men når elevene ikke har fått delta på noe punkt i planlegging og utforming, og bare får planene ferdig laget i hånda, da er det ikke mye rom for «rusk i maskineriet» før elevenes motivasjon er synkende. I tillegg kan en vanskelig se brukerundersøkelser og resultatene av disse, som et ledd i en kollektiv medvirkning, en reell deltakelse i seg selv. Brukerundersøkelser er som oftest igangsatt ovenfra. Det er vanligst med kvantitative undersøkelser, slik Elevundersøkelsen er. Forskere tolker brukernes oppfatninger og bringer dem videre, men det er ingen garanti for at resultatene resulterer i endring, noe Seim & Slettebø redegjør for i *«Brukermedvirkning i barnevernet»* (2007:115). Hvorvidt Elevundersøkelsen og dens resultater er viktige for elevenes deltakelse, er derfor usikkert.

1. Elevene opplever at lærerne ikke verdsetter deres kunnskaper og kompetanse. De føler seg avvist av lærerne.

På tross av elevenes iver etter å få bidra med sine erfaringer og sin kompetanse, opplever de seg avvist og neglisjert av lærerne. Forskning av australske og New Zealandske forskere (Hattie & Timberly, 2007, Hattie, 2008,) viser at de dyktigste lærernes undervisning preges av en større fleksibilitet og forhandlingsevne. De har elevenes behov i fokus, og skaper et læringsmiljø hvor det er rom og høyde for prøving og feiling ( jfr. Dewey, 1938). De bruker mindre tid på å produsere ambisiøse, detaljstyrte planer og mer tid på, sammen med sine elever, på å lage et godt klima for læring. Dette samsvarer godt med de funnene jeg har gjort i min studie. Det er en utfordring for relasjonen når eleven føler seg avvist. Dette korresponderer dårlig med styrkeperspektivet (Saleeby, 2009). Lærerens makt til å invitere eller la være, læreren som portvokter, oppleves tydelig av elevene.

2. Elevene opplever læreren som den viktigste og mest betydningsfulle faktoren for trivsel og læring . De er svært opptatt av å ha en god relasjon til lærerne sine.

Elevene ønsker en god og nær relasjon til læreren. Læreren er med andre ord en betydningsfull voksen i ungdommenes liv. At elevene rangerer dette så høyt, betyr at de erkjenner og anerkjenner lærerens makt og autoritet (Bråten, 2000, Bourdieu, 1996). I følge Bråten er modellmakten ikke fastlåst, modellmakten kan endres ved at begge parter møtes i en likeverdige dialog, og på den måten utvikler ny, utvidet refleksjon i et åpent og likeverdige samarbeid. Flere forskere har vært opptatt av relasjonen og selvrepresentasjonen i arbeid med barn og unge. Ungdommer arbeider med sitt utviklingsprosjekt, også i skolen. Dion Sommers (2004) fokus på barns og unges hverdagsliv og oppvekstvilkår viser viktigheten av å fremme de positive utviklingsprosjektene, med økt fokus på barns og unges oppfatning av sin situasjon. NOVA-rapporten 2b (Sandbæk & Einarsson, 2008) bekrefter elevenes opplevelse av læreren som en sentral faktor, og forholdet til læreren som viktig.

3. Elevene er ikke opptatt av sine rettigheter, de ønsker å bli spurt og diskutert med, få være med i en dialog. Elevene oppfatter det som krenkende at de enten ikke blir spurt, eller at de blir spurt, for så å oppleve at deres stemme ikke har noen betydning for utfallet.

At elevene i så liten grad framførte rettighetene til deltakelse som et argument for å få delta, forhandle og påvirke beslutninger, er et overraskende funn. Medias fremstilling av ungdom som en gruppe med sterkt rettighetsfokus, støttes ikke av denne studien. Tvert imot er elevene opptatt av

relasjoner som bygger på tillit og gjensidig respekt, og de viser en pragmatisk innstilling til hvilke muligheter som er tilgjengelige. Det vitner om god forhandlings-kompetanse. Elevene har et nyansert syn på hva som er mulig, hva som er «bryet verd». De anerkjenner læreren som læringsleder og klasseleder. De ønsker innflytelse på det som de opplever som mest betydningsfullt i læringsarbeidet. Når de ikke blir spurt, eller når de ikke lyttes til, opplever de at lærerens makt virker krenkende. I et maktperspektiv korresponderer dette med symbolsk vold (Bourdieu, 1996, Foucault, 1996). Lærerens definisjonsmakt er alle steds nærværende. Det er viktig at denne makten synliggjøres. Først da kan den være gjenstand for kritisk refleksjon og prøving. Lærerens doxa (Bourdieu, 1996) er så tett vevd inn i skolens virke at den lett blir usynlig. En realisering av det nye synet på barn og unge forutsetter at skolen, ved lærerne, ser på elevene som aktører og subjekter i eget liv, med kompetanser bare de besitter, i tråd med Tiller (2000) og Sandbæk (2001). Elevenes uttalelser viser at de venter på en invitasjon som viser dette..

Dette er i samsvar med Omres og Schjelderup studie av familieråd, hvor de konkluderer med at *«barn må ha en åpen invitasjon til å formidle sine meninger og støttes i denne prosessen»*. (Omre & Schjelderup, 2009:250). Selv om forskningen deres er knyttet til barnevern, har deres funn, etter min mening, klar overføringsverdi til barn og unges deltakelse i skolesammenheng.

4. Elevene i undersøkelsen, alle tillitsvalgte, opplever at elevrådet og klasserådet ikke er organer hvor de opplever deltakelse på saker som har betydning for dem. De opplever elevrådet som et skinndemokrati, og opplever seg ikke som eier av klassens time.

Dette var et overraskende funn, og må betegnes som et hovedfunn. At elever, som har latt seg velge til tillitsvervet, samstemt formidler at de ikke opplever å delta i noe av betydning i sitt elevrådsarbeid, vitner om en resignasjon og en avmakt, som skolen, slik jeg ser det, må finne en løsning på. Elevene bruker mange timer og mye krefter på tillitsvalgtjobben. De andre elevene har en forventning om at de skal kunne representere dem. Vervet er lovhjemlet. Det er risikofyllt og uetisk å utsette elevene for dette. Skolen har et ansvar i å utdanne til medborgerskap, og skal motivere til samfunnsengasjement i et demokratisk system. En skole som underviser i demokratiske rettigheter og ferdigheter, samtidig som skolens egne demokratiske systemer ikke oppleves å fungere, står i fare for å utdanne elever som ikke synes det er viktig å engasjere seg. Ut fra et maktperspektiv korresponderer dette også med symbolsk vold (Bourdieu, 1996, Foucault, 1996). De pågående forsøksordninger som gir 16-åringer stemmerett ved kommunevalg i utvalgte kommuner, står i skarp kontrast til skolens demokratipraksis.

Robert Thornberg (2008), som gjennomførte en studie på småskole- og mellomtrinnet på to skoler i en mellomstor skole i Sverige, tidsrommet 2002 – 2004, hadde spesielt fokus på elevenes opplevelse av skoleregler. Hans funn samsvarer i stor grad med mine funn, på tross av at elevene i min studie er vesentlig eldre:

*«Class meetings are held once a week in three of the six classes. Nevertheless, decisionmaking as regards school or classroom rules is seldom conducted in these meetings.»*

Hans funn viser videre at elevenes forslag ignoreres og avslås av lærerne.

Skolens skjulte læreplan, det som av Goffman (1992) kalles «mørke hemmeligheter», det alle vet, men ingen snakker om, ser ut til å være en faktor til å hindre elevdeltakelse i skolens demokratiske organer. Dette samsvarer dårlig med det nye synet på barn og ungdom, som aktive subjekt i eget liv (James & Prout, 2004).

5. Elevene ønsker å bli sett og hørt og anerkjent for sine kunnskaper og erfaringer. De opplever at deres interesser ivaretas bedre når de får delta aktivt, gi informasjon og, i samarbeid med lærerne, finne gode løsninger.

Elevene vil bli spurt. De ønsker at lærerne skal se dem gjennom et deltakerperspektiv, invitere dem til partnerskap og dialog, slik at de kan bidra med sine kunnskaper og sine erfaringer. De er, som Tiller hevder (2000), førstehånds informanter, og en stor ressurs i skolen. De vet det, og ønsker at lærerne skal se det. Dette er i tråd James & Prout (2004), som beskriver barndommen som en sosial konstruksjon hvor barnet, som aktør og deltaker er subjekt i forhold til å forme sitt eget liv, ut fra sine omgivelser. Dette samsvarer også med Freire's frigjøringspedagogikk (2003).

I NOVA-rapporten 2b (Sandbæk & Einarson, 2008) oppsummeres elevenes opplevelser av deltakelse i skolen slik:

*«In general it can be said that children and young people desired a say in decision-making and that the school went some way towards complying, but not as far as the pupils desired.»*

Også her vil jeg referere til forskning innen sosialt arbeid. Sveinung Horverak (2006) har skrevet doktoravhandling om ungdoms opplevelse av å delta i familieråd. Han har utviklet ti teser for deltakelse i familieråd. Tese 1 har etter min vurdering meget god overføringsverdi til ungdoms

deltakelse i skolen:

*«Dess merr innflytelse som gis ungdom tidlig i beslutningsprosessen, dess mer ansvar tar ungdommen for endring.»* (paper, Forsakonferanse, 2006:10).

Elevenes opplevelse av arbeidsmiljøet kan ses i sammenheng med dette. Elevene opplever arbeidsmiljøet som bråkete og urolig, men føler lite ansvar for å gjøre noe med det. Det er min klare oppfatning at deltakelse og innflytelse gjennom hele læringsprosessen vil ha en positiv effekt på arbeidsmiljøet med hensyn til motivasjon og arbeidsro.

6. Elevene opplever at lærerne og andre voksne i skolesamfunnet er lette å ta kontakt med, og villige til å hjelpe, dersom de har problemer.

Dette funnet sto i sterk kontrast til de øvrige funnene, på den måten at elevene uttrykte stor tilfredshet med de voksne i skolen på dette punktet. Det var lett å få voksne i tale dersom man hadde problemer, og de voksne ordnet opp etter beste evne. Som jeg redegjorde for under drøfting- og analysedelen, ser jeg denne saken fra to sider. På den ene siden er det gledelig at lærerne og de andre voksne i skolesamfunnet er så motiverte for å hjelpe.

På den andre siden opplever jeg at elevene leverer problemene til de voksne, som løser dem for dem. De profesjonelle ordner, så og si, opp. Etter min mening korresponderer dette ikke med styrkeperspektivet og det nye synet på barn. Dualismen i lærernes reaksjonsmønster, fra å avslå deltakelse og partnerskap, til å stå med åpne armer og ordne opp elevenes problemer, er etter min mening et aktuelt emne for videre studier.

## ***5.2 Hvorfor er det viktig at barn og ungdom deltar***

Skolen er en institusjon som forener hele det norske folket. Vi bor i et land hvor nesten samtlige foreldre sender sine barn til den offentlige skolen. På den måten gjøres skolen til den viktigste dannelsesinstitusjonen landet vårt har. Skolen skal gi tilpasset opplæring til en stadig mer heterogen elevgruppe. Stadig flere elever har store sammensatte vansker og multidiagnoser, samtidig som mange elever viser høy faglig kompetanse ut over sitt alderstrinn. Skolen blir, som samfunnet forøvrig, stadig mer internasjonal. Vi lever i et kunnskapssamfunn, hvor kunnskap ses på som en humankapital som skal bidra til videre utvikling av vårt demokrati og sikre sosial utjevning. Samtidig er kunnskap den viktigste konkurranseverdien i en stadig mer globalisert verden. Dette viser seg i den pågående interessen for og diskusjonen rundt OECD's PISA-undersøkelser. Kunnskap skal sikre oss en videreføring av det norske velferdssamfunnet. Derfor skal vi, i følge

norske styresmakter, bli verdens beste. Det satses sterkt på høyere utdanning i Norge, og dette forplanter seg ned gjennom utdanningssystemet og gjennomsyrrer hele læringskulturen. Den norske enhetsskolen står i et dilemma mellom behovet for å styrke konkurransen, dyrke fram de beste og samtidig ha samme læreplan for alle og sørge for tilpasset undervisning til alle, slik at samtlige henger med. Dette kommer, etter min mening, klart fram i kontrasten mellom det verdi- og læringsyn som Kunnskapsløftet bygger på, og det læringsyn som manifesterer seg ved den måle- teste og graderings-kulturen som setter skole-Norge inn i en internasjonal konkurransesammenheng. Mens de fleste i forrige generasjon i ung alder kunne få seg en jobb uten særlig utdanning, er nå kompetanse synonymt med humankapital knyttet til høyere utdanning. Videregående skole blir den store testen. De som faller ut uten å ha fullført, mangler ikke bare kunnskaper, men har tapt inngangsbilletten til utdanningssamfunnet. Dette kan i verste fall føre til sosial ekskludering og lav sosial, kulturell og økonomisk kapital (Moe, 1998, 2006). Den norske grunnskolen er pr i dag en av de viktigste faktorene for å fremme sosial integrasjon og unngå sosial eksklusjon. Fremtiden skapes her. Å hindre at elever faller ut, blir drop-outs i videregående skole, og på den måten blir stående uten utdanning, er den viktigste oppgaven for å unngå dette. I dag fullfører ca 2/3 av elevene den videregående skolen som et normallop. Mange av de elevene som slutter, eller foretar ulike omvalg, har mistet motivasjonen i løpet av ungdomsskolen. Det er ikke et resultat vi i velferdsstaten Norge kan slå oss til ro med

### ***5.3 Hvordan kan det legges til rette for reell deltakelse og medvirkning i skolen på områder som ungdom anser som sentrale og viktige?***

Den stressende skoledagen som elevene opplever, merkes godt av lærerne også. Elevene opplever at lærerne har makten, at det er lærerne som står i veien for deres engasjement, deltakervilje og bønn om medbestemmelse. Det er, etter min oppfatning, både riktig og uriktig. Lærernes handlingsrom er blitt vesentlig redusert ved gjennomføringen av de tre siste læreplanene, Reform-94, L-97 og Kunnskapsløftet. Slik jeg forstår det, opplever lærerne at de ulike bestillingene er inkompatible. Det er krevende for skolen å møte elevene ut fra et deltakerperspektiv, særlig siden bestillingene fra samfunnet synes så motstridende. Min oppfatning er likevel at lærerne, nettopp fordi de fremstår som så pliktoppbyggende og engasjerte, vil høste store frukter av å slippe elevene mer til. Elevenes erfaringer og kompetanser er en ressurs for skolen, for lærerne, og for dem selv. De ulike tankesett som inkluderer barn og unge er ideologisk forankret. Endringsprosesser er kompliserte og krevende. Men lærerne er opptatt av elevene sine, og de vil dem vel. De ønsker å ha elevenes beste i sitt perspektiv, elevens behov i sin synsvinkel, og å se elevene. Den store utfordringen blir å erstatte det patriarkalske gamle synet på barn og unge som objekter, med det nye synet på barn og unge som



subjekter og aktører i eget liv. Det er et paradigmeskifte, og det er en brytningstid. Min oppfatning er at det store fokuset på disiplin og resultater, som preger den offentlige skoledebatten, har skjøvet lærernes elevsyn tilbake til det foreldede, patriarkalske synet på barn og unge. Slik jeg ser det, vil økt elevdeltakelse fremme motivasjon og bedre arbeidsmiljøet med hensyn til arbeidsro. Økt elevdeltakelse og beslutningsdeling i læringsprosessen vil derfor være en ressurs for alle, ikke minst for læreren. Læreren blir, i tråd med Dewey (1938), en følgesvenn, en medspiller. Vi trenger lærere som er mest opptatt av at elevene skal delta aktivt, og at de skal tenke selvstendig, kritisk, kreativt og klokt. Det er frigjørende for alle parter i skolesamfunnet. Dersom elevenes rettigheter til deltakelse og medbestemmelse skal ha en mulighet for å realiseres, kreves det et større handlingsrom. Men dette er ikke nok. I tillegg kreves det, etter min mening, en endret holdning til planarbeidet. Planene må i mindre grad være et utstillingsvindu for skolen, et juridisk dokument i tilfelle klager og en kontroll fra skolemyndighetenes side om at lærerne gjør det de er pålagt. På samme måte som elevene bare kan bli gode dersom de vises tillit og anerkjennelse (Honneth, 2006, Freire, 2003), kan lærerne bare bli så gode som de gis muligheter og tillit for. Det betyr ikke at planene skal forsvinne, planer er et godt arbeidsverktøy for læringsarbeidet. Men planene kan aldri sikre den gode relasjonen, læringsdialogen, som er så avgjørende for elevenes opplevelse av konsistens og sammenheng (Dewey, 1938). I tillegg bør det forskes på arbeidsprosesser som legger inn elevenes deltakelse og resultatet av denne, som et viktig premiss i prosessen. Vi trenger å utvikle nye modeller som ivaretar reell elevdeltakelse. Klasseråd og elevråd kan være gode arenaer her, men bare dersom de gis myndighet og tillit som inviterer til reell medbestemmelse. Elevene bør ha et eierskap til klasseråd og elevråd. Nye tillitsvalgte kan kurses av tillitsvalgte med erfaring, slik at de introduseres til elevdemokrati gjennom jevnaldrende.

Skolens mandat, å lære elevene opp i demokratiske rettigheter og ferdigheter må være i samsvar med hvordan deres demokratiske retter i skolesamfunnet praktiseres. Skolens ledelse må legges til rette for dette. Saker som kommer til driftstyre fra elevrådet, må behandles raskt, helst innen en måned. Elevrådet må ikke druknes i saker fra Driftstyret som de opplever ikke har relevans for dem, de må tvert imot få handlingsrom og autoritet til å prioritere egne saker, saker som kommer fra elevene selv, og de må støttes i denne prosessen. Kanskje kan elevrådet disponere egne midler fra budsjettet? Klasserådet, eller klassens time, må være elevenes time. Læreren og den tillitsvalgte elevene kan samarbeide om dette, slik at læreren er disponibel, men det er den tillitsvalgte som skal styre timen, det er elevenes demokratiske organ..

Utgangspunktet for min undersøkelse var å få et innblikk i ungdomsskoleelevenes opplevelse av i

hvilken grad de får delta og ha medbestemmelse på saker de anser som viktige og relevante i skolesammenheng. Som en kvalitativ studie, som begrenser seg til fire fokusgrupper på fire skoler, kan min studie ikke sies å ha direkte overførbarhet og generaliserbarhet. Jeg mener likevel at undersøkelsen viser så systematiske og sammenfallende funn at de gir et godt innblikk i elevenes opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen, og derfor kan karakteriseres som interessante for videre forskning. Dersom Barnekonvensjonens artikkel 12 skal ha en mening for ungdommer i deres skolesituasjon, er det viktig at videre forskning retter seg mot å sikre at deltakelse faktisk skjer, og å utvikle gode måter for dette, samtidig som både elever og lærere sikres handlingsrom. Denne studien er ett bidrag innen et felt det finnes lite kvalitativ forskning på. Avslutningsvis har jeg formulert en INVITASJON, et bidrag som har som målsetning å øke elevenes deltakelse og medbestemmelse i skolen, 10 punkter som søker å motivere lærere og skoleledere til å invitere elevene til økt deltakelse i skolen.

#### ***5.4 Deltakelses-plakaten***

**I** ngen vet bedre hvor skolen trykker, enn elevene.

**N** år elevene inviteres, øker motivasjonen for læring.

**V** erdifull kunnskap løftes frem.

**I** dentifiser den enkelte elevs styrker og kompetanse.

**T** a elevene på alvor.

**A** nerkjenn elevenes erfaringer og definisjon av situasjonen.

**S** pør elevene.

**J** evnbyrdige relasjoner bygger på informasjons- og beslutningsdeling.

**O** ppdag elevenes engasjement, kreativitet og ambisjoner.

**N** år elevene får delta, tar de mer ansvar og lærer bedre.

Jeg har gjennom min studie formidlet de intervjuede elevenes opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen. Ved hjelp av analyse og drøfting har jeg knyttet elevenes opplevelser, levendegjort ved illustrerende elevsitater, til teoretiske perspektiv som belyser det nye synet på barn og ungdom, deltakelse, demokrati, styrkeperspektiv og makt og mestring. Funnene i min studie er forsøkt satt inn i en forskningssammenheng og viser at det er behov for å øke kunnskapsfeltet på området ungdoms opplevelse av deltakelse i ungdomsskolen. Det er, ut fra mine funn, behov for mer forskning med henblikk på utvikling av nye modeller for barns og unges deltakelse i skolen, for å ivareta elevenes deltakelse på en bedre måte. Mine funn tilsier at det også er behov for mer

forskning og utviklingsarbeid som retter seg mot de motsetningsfylte perspektiv på barndom, ungdom og elevers deltakelse, som ser ut til å eksistere parallelt i dagens skole. Gjennom min studie har jeg gjort bruk av sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag som en forståelsesramme. Det er min oppfatning at dette kunnskapsgrunnlaget har stor overføringsverdi for arbeid med barn og unge i skolesammenheng, og at videre forskning kan dra nytte av dette. Tradisjonelt har forskning knyttet til barn og unge i en skolekontekst hatt pedagogikkens kunnskapsgrunnlag og perspektiv som forståelsesramme. På samme måten som denne studien er drøftet i lys av ulike perspektiver, ulike linser, kan det være fruktbart at videre forskning vedrørende barn, ungdom og opplevelse av skolehverdagen ses ut fra perspektiver knyttet både til pedagogikkens og sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag.

## Litteraturliste

- Andersson, G. (2002). Børn i det sociale arbejde – en magtesløs gruppe? I A. Meuwisse, S. Swärd & H. Sunesson (red), *Socialt arbejde. En grundbog*. :168 – 183. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Antonosky, A.(1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.
- Arnstein, S.R. (2003). A ladder of citizen participation. I Legates, R.T. & Stout, R. (red). « *The city Reader*». London, U.K.: Routledge.
- Baraldi, C. (2008). *Promoting Self-Expression in Classroom Interactions*. London, U.K.: *Childhood*. 2008; 15; 239.
- Berger, I.K. & Kelly, S. (2000). *Building solutions in child protective services*. New York, U.S.A.: W.W. Norton.
- Bergwitz, Ø. (2001). Medborgerskap i sosialt arbeid. Oslo, Norge: *Nordisk sosialt arbeid*, 21.årg., nr 1:66-75.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. I Arnold Rose (red). *Human Behavior and Social Processes*. Boston, U.S.A.: Houghton Mifflin Co.
- Borge, A.I.H.(2003). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo, Norge: Gyldendal.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt , artikler i utvalg*. Oslo, Norge: Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde, omkring teorien om menneskelig handling*. :143 – 181. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Brekke, O.A., Høstaker, R.& Sirnes, T. (2003). *Dimensjonar i moderne sosialteori*. Oslo, Norge: Det Norske Samlaget.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds) (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in social welfare societies*. Roskilde, Danmark: Roskilde University Press.
- Bru, E (2011). Senter for atferdsforskning, UiS. New York, U.S.A.: *Social Psychology of Education*.,
- Bråten, Stein (1989). G.H. Mead's filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse. I : Thuen, H & Vaage, S. (red): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2000). *Modellmakt og altersentriske spebarn*. Bergen, Norge: Sigma Forlag.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.

- Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative intelligence*. New York, U.S.A.: Collier. Amazone.com, lastet ned på min Amazon Kindle 21.02.2011.
- Dalen, M. (2004.). Den inkluderende skolens dilemmaer. Oslo, Norge: Fagtidsskriftet *Spesialpedagogikk, årgang 69, nr 5* :13 -15.
- Dewey, J. (1938). *Experience And Education*. New York, U.S.A.: Collier, Amazon.com, lastet ned på min Amazon Kindle 21.02.2011.
- Elevundersøkelsen, Utdanningsdirektoratet <file:///C:/Users/Reidun/Desktop/Udir.no%20-%20Dette%20p%C3%A5virker%20elevenes%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8.htm>
- Emilsson, L.& Saltell, M. (1998). Barneperspektiv vid familjerådslag. Hälsohøgskolan Väst i Vänersborg, Sverige: Socilale omsorgsprogrammet. *Expressen, 2.juli 2006*.
- Engelstad, F. & Ødegård, G. (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo, Norge: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Oslo, Norge: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (1994). *Med samtaler som utgangspunkt. Det kvalitative forskninginterview*. København, Danmark: Akademisk Forlag.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 21.01.11 fra <http://www.etikkkom.no/Documents/publications-som->
- FN's barnekonvensjon. (1986). *FN-konvensjon om barns rettigheter*. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2004/fns-barnekonvensjon.html?id=88078](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2004/fns-barnekonvensjon.html?id=88078)
- Foucault, M. (1991). I Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Muller(red). *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*. Chicago, U.S.A.: The University of Chicago Press.:83.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden - en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo, Norge: Spartacus Forlag.
- Freeman, M. (2008). The sociology of childhood and children's rights. London, U.K.: *The International Journal of children's rights, 6*, 433 – 444.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo, Norge: De norske Bokklubbene.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Viborg, Danmark: Arne Jørgensen & Systime A/S, Nørhaven Bok.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. London, U.K.: *International Journal of Children's rights, 16* :395 -406.

- Geertz, C. (1973). *Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture*. In: *The Interpretation of Cultures*. New York, U.S.A.: Basic Books, lastet ned på min Amazon Kindle.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfunnet under senmoderniteten*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Gilje, N & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- Gulbrandsen, L.H. & Ulvik, D.S. (2008). *The concept of participation: Sociocultural and legal aspects*. San Diego, U.S.A.: Paper presented at ISCAR's second international conference, 9. - 13. sept.
- Gullestad, M.(2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av Norsk innvandringsdebatt*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Barndom i Norge*. Oslo, Norge: *Barn, nr 2*.
- Habermas, J.(1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo, Norge: Tano-Aschehoug.
- Habermas, J.(2002). *Borgerlig offentlighet – den fremvekst og forfall. Henimot en teori om det borgerlige samfunn*. Oslo, Norge: Gyldendal.
- Halvorsen, K. (2001). *Nå er det ungdomstrinnets tur*. Oslo, Norge: *Bedre skole, tidsskrift for lærere og skoleledere, nr 1 – 2011 : 18 – 19*.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. New York, U.S.A.: Florence, Innocent essays, No.4 UNICEF.
- Hart, R.(1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York, U.S.A.:UNICEF.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. New Zealand: Routledge.
- Hattie, J. & Timberly, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Education Research, Marsh 2007, New Zealand Sages Journals Online, lastet ned 01.03.2011.
- Honneth, A.(2003). *Behovet for anerkjennelse*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkjennelse: en tekstsamling*. København, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Horverak, S. (2006). *Hvordan opplever ungdom å delta i familieråd?* Norge, Bergen: Paper på Forsakonferansen i Bergen, 30.11 – 1.12 -2006, lastet ned 24.04.2011.

- Horverak, S., Omre, C. & Schjelderup, L. (2002). *Familierådslag. Demokrati og beslutninger i norsk barnevern*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand, Norge: HøyskoleForlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (2004). *Constructing childhood; Theory, Policy and Social Practice*. Basinstoke, U.K.: Palgrave.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003). *At skabe en klient. Institusjonelle identiteter i sosialt arbejde*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (red): *Børn som informanter*. København, Danmark: Børnerådet.
- Kinge, E. (2009). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kjørholt, A.T.(2004). *Childhood as a social and symbolic space. Discourses on children as social participants in society*. Drpolit.-avhandling, Trondheim, Norge: NTNU/NOSEB.
- Korthagen et al. (2001). *Linking Practice and theory, the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Seattle, U.S.A.
- Kunnskapsløftet (2007) *Lærerplan for den norske grunn- og videregående opplæring*. Oslo, Norge: [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112)
- Kvale, S.(1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling. Et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Lister, M.R. (1998). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York, U.S.A.: Macmillan/New York University Press.
- Lov om grunnskolen og videregående opplæring <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-002.html> Oslo, Norge.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og videregående Opplæring (2007). *Kunnskapsløftet*: Oslo, Norge: Kunnskapsdepartementet.
- Løgstrup, K.L. (2000). *Den etiske utfordring*. Oslo, Norge: Cappelen Forlag.
- Magalit, A. (1998). *Det anständiga samhället*. Göteborg, Sverige: Daidalos.

- Marshall, T.H. (1965). *Class, Citizenship and Social Development*. New York, U.S.A.: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc. Original 1950.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self and Society*. In C.W. Morris: *Works of George Herbert Mead, vol. 1*. Chicago, U.S.A.
- Mikkelsen, R. et al. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og i 27 andre land. Civic Education Study, Norge, 2001*. Oslo, Norge: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R et al. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og 27 andre land*. Oslo, Norge: Acta Didacta, Universitetet i Oslo.
- Moe, S. (1998). Eksklusjonens problem i det moderne. Oslo, Norge: *Nordisk sosialt arbeid, 4*.
- Moe, S. (2006). Konstruktivistisk sosialarbeid. I Omre, C., Schjelderup, L. & Østerhaug, R. (red): *Fasetter av sosialt arbeid*. Trondheim, Norge: Tapir Akademiske forlag.
- NESH (2010) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Nedlastet 15.12.10 fra: <http://www.etikk.no/no/orskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- NOU (2003:18) *I første rekke. Forsterket kvalitet – en grunnskoleopplæring for alle*. Oslo, Norge: Utdannings – og forskningsdepartementet.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2009). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademiske.
- Omre, C. & Schjelderup, L. (2008). *Barn som aktører i sosialt arbeid*. Århus, Danmark: Paper på Forsa Norden – Nordisk symposium, 2008, lastet ned 24.04.2011.
- Omre, C. & Schjelderup, L. (2009). *Barn i barnevernet. En studie om barns deltakelse og styrkeprosesser i familieråd*. Trondheim, Norge: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Rundskriv Q-27/2006. *Deltakelse og innflytelse for barn og ungdom*. Oslo, Norge: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Saleeby, D. (2009). *The strength perspective in social work practice*, fifth edition, Boston, U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Sandbæk, M. (2001). Kan barnevernstjenesten forholde seg til både foreldre og barn som brukere og aktører? I Mona Sandbæk (red): *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.



- Sandbæk, M.(2004). Barn i hjelpeapparatet – kompetente og sårbare aktører. Oslo, Norge: *Nordisk Sosialt arbeid*, 2 : 98-109.
- Sandbæk , M & Einarsson, J. (2008). *Children and young people report to the UN on their rights*. Oslo, Norge: NOVA Report 2b/08.
- Schjelderup, L., Omre, C., Martinsen, E., Horverak, S. & Hyrve, G. (2005). Mot et nytt barnevern. I Schjelderup, L., Omre, C., & Martinsen, E. (red), *Nye metoder i et moderne barnevern*: 9 – 51. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Schwanitz, D. (2002). *Dannelse*. Oslo, Norge: Pax forlag A/S.
- Schön, D.(1987). *Educating the reflecting Practioner*. San Fransisco, U.S.A.: Jossey Brass.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enchancing children's participation in decisionmaking, in line with Article 12.1 og the United Nation's Convention of the Rights of the child. Sheffield, U.K: *Children and Society*, 18.2 : 106- 118.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London, U.K.: Sage.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing Talk, Text and Interaction*. London, U.K.: Department of Health, 2000.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A child's perspective and children's participation. New York, U.S.A.: *Children, Youth and Environments*,16: 10 – 17.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2001). Brukermedvirkningens kår under nye rammebetingelser i barnevernet. I Sandbæk (red), *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning* :129-149. Oslo, Norge: Gyldendal Akademiske.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2007). (red). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. København, Danmark: Hans Reitzel Forlag.
- Stern, R. (2006). *The child's right to participation – Reality or rhetoric?* Uppsala, Sverige: Uppsala Universitet.
- Stortingsmelding 2003 -2004, 30. *Kultur for læring*. Oslo, Norge: Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A.O. (2004). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole*. Oslo, Norge: Cappelen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Thomas, N.(2000). *Children, family and the state*. London, U.K.: Mcmillan.

- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. London, U.K.: *International Journal of Children's Rights*, 15.
- Thornberg, R. (2008). «It's not fair!» - Voicing Pupil's Criticisms of School Rules. Sheffield, U.K.: *Children and Society*, 22.
- Tiller, P.O. (1991). Barneperspektivet. Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? Oslo, Norge: *Barn 1*.
- Tiller, P.O. (1988). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. I M. Kjær Jensen, *Intervju med barn* :41 – 107. Rapport nr 9. København, Danmark: Socialforvaltningsinstituttet.
- Tiller, P.O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand, Norge: Høyskoleforlaget.
- Ulvik, O.S.(2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn, Oslo, Norge: *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, vol.46, nr 12, 2009, :1148 – 1154.
- UNDH (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York, U.S.A.
- Weber, M. (1976). *Makt og byråkrati*. Oslo, Norge: Gyldendal.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Vedlegg:
- Vedlegg 1: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, kvittering, nr 24995
- Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolene ved driftstyrene
- Vedlegg 3: Informasjonsbrev til elever og foresatte
- For å ivareta informantenes anonymitet vil vedleggene bare følge sensorutgavene av oppgaven.



Paul Stephens  
Institutt for sosialfag  
Universitetet i Stavanger  
Ullandhaug  
4036 STAVANGER

Vår dato: 30.09.2010

Vår ref: 24995 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24995  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Barn i ungdomsskolealder og deltakelse i skolen*  
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder  
Paul Stephens  
Reidun Stødle Seiffert

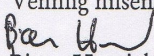
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

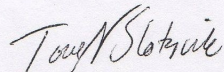
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Reidun Stødle Seiffert, Eiganesveien 173a, 4009 STAVANGER

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD i tråd med NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 24995

Utvalget består av 30-35 elevrådsrepresentanter ved ungdomsskoler i Stavanger. Utvalget rekrutteres via skoleledelsen.

Elevene skal delta i gruppeintervjuer om medvirkning og innflytelse i skolen.

Utvalget og foresatte informeres skriftlig. Ombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet som ble mottatt 26.09.2010 er tilfredsstillende utformet. Elever og foresatte samtykker skriftlig.

Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger som kobles til det øvrige datamaterialet via en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Senest ved prosjektslutt 31.10.2011 vil datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak og koblingsnøkkel slettes og øvrige personidentifiserende opplysninger fjernes.

## Vedlegg 2

Til  
Skolens driftstyre  
v.rektor

Fra  
Reidun Stødle Seiffert  
Masterstudent sosialt arbeid,  
Lærer og rådgiver på Kannik skole

### **Forespørsel om deltakelse i undersøkelse om elevdeltakelse**

Undertegnede er i gang med andre halvdel av et masterstudium i sosialt arbeid ved UiS. I masteroppgaven min har jeg valgt å ta utgangspunkt i de årlige elevundersøkelsene i Stavanger, med vekt på ungdomstrinnet og elevers opplevelse av hvor mye deltakelse de opplever at de har i skoledagen. Begrepet deltakelse brukes her på samme måte som begrepet brukes i FN's Barnekonvensjon.

Ungdomstrinnet i Stavanger scorer generelt lavt på dette punktet, og jeg ønsker å få belyst hva som ligger bak de lave scorene.

Jeg ønsker å gjennomføre fokusgruppeintervju på 3 ungdomsskoler. I korthet går dette ut på at elevrådet ved hver skole blir samlet, og at elevene diskuterer elevdeltakelse. Selve intervjuene ventes å ta fra en til en og en halv time. Elevenes synspunkter vil danne utgangspunkt min oppgave. Elevenes anonymitet vil bli ivaretatt, og alle elever vil få orienteringsbrev med hjem, hvor de kan reservere seg dersom de eller foreldrene ønsker det. I ettertid vil resultatene være tilgjengelig for de deltakende skolene.

Jeg har et godt samarbeid med "Oppvekst og Levekår", og deltakelse i undersøkelsen støttes og anbefales av denne etaten v Per Haarr og Rune Knutsen. (se vedlegg av mailkorrespondanse).

Jeg håper derfor på velvillig behandling av denne søknaden av driftstyret v skolen.

Sender også med en mer utfyllende skisse for masteroppgaven.

Ev spørsmål sendes meg gjerne på mail: [reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no](mailto:reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no), eller [reidunseiffert@hotmail.com](mailto:reidunseiffert@hotmail.com), eller på tlf: 51517244 (jobb), 93445936 (mobil).

Med ønske om et snarlig og velvillig svar,

Stavanger 20.08.10

Beste hilsen

Reidun Stødle Seiffert

## Vedlegg 3

Til foresatte med elever som har verv i elevrådet på skolen

### Forespørsel om samtykke til at barnet ditt deltar i undersøkelse

#### Bakgrunn

Mitt navn er Reidun Stødle Seiffert. Jeg er lærer og rådgiver ved Kannik ungdomsskole i Stavanger. For tiden er jeg i gang med en masteroppgave i sosialt arbeid. Masteroppgaven har som mål å få mer kunnskap om elever i ungdomsskolen og deres opplevelse av deltakelse og medvirkning i skolen. Som et ledd i dette foretar jeg en undersøkelse hos elevråd på 3 ungdomsskoler. Undersøkelsen anbefales av Stavanger Kommune, Oppvekst og Levekår.

#### Hvorfor undersøkelse?

Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan ungdom opplever å bli hørt, og hva de opplever at de får være med på å bestemme i skolen. Jeg ønsker også å få vite mer om hva de selv anser er viktig å få delta på, og hva de kunne ønske at de hadde mer innflytelse på.

Formålet med undersøkelsen er å innhente informasjon om hvordan eldre barn i ungdomsskolealder i Stavanger opplever at de deltar og har innflytelse på sin egen skolehverdag. Jeg ønsker å lære mer om ungdom og deres opplevelse av deltakelse og innflytelse i sin skolehverdag.

#### Hvem skal intervjues?

Jeg ønsker å intervju elevrådet på 3 ungdomsskoler i Stavanger. Elevrådsmedlemmene vil delta i et såkalt fokusgruppeintervju, der jeg vil stille noen spørsmål knyttet til emnet, og hvor påfølgende diskusjon/samtale mellom elevrådsmedlemmene blir tatt opp på bånd og skrevet ut i etterkant. I tillegg kan det bli aktuelt å samtale med et par av elevrådsmedlemmene individuelt.

#### Hva skjer med opptakene?

Alle elevsvarene vil anonymiseres i masteroppgaven. Elevene vil heller ikke bli bedt om å uttale seg om personlige eller private ting, fokus her er skole og medvirkning. Båndene vil bli slettet etter at masteroppgaven er ferdig, seinest oktober 2011

#### Hvor mye tid går med?

For å delta i undersøkelsen, vil elevrådet bli bedt om å møte 1 – 1,5 timer til fokusintervju/samtale. Dette vil skje på skolen, i skoletiden.

#### Frivillig å delta

Deltakelsen er frivillig. Det er foresatte og elev som bestemmer om deltakelse er i orden. Dersom dere sier ja, kan dere når som helst underveis ombestemme dere og trekke samtykket tilbake. I så fall vil data bli slettet fra undersøkelsen. Både ungdommen og foresatte må gi samtykke til deltakelsen.

Det er viktig å understreke at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Tidspunkt for intervju

Intervjuene vil gjøres i oktober og november 2010, og masteroppgaven forventes ferdig vår 2011.

Dersom dere har spørsmål, kan dere kontakte meg på mail:  
[reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no](mailto:reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no), eller på tlf 93445936.

Vedlagt finner dere et ark som eleven selv og en foresatt må signere. Eleven får samtykkeerklæringen med tilbake til skolen, som videreformidler hvem som akseptert deltakelse i undersøkelsen.

Med vennlig hilsen og håp om positivt svar

Reidun Stødle Seiffert

Til elever som har verv i elevrådet på skolen

### Informasjon og forespørsel om å være med i undersøkelse

#### Bakgrunn

Mitt navn er Reidun Stødle Seiffert. Jeg er lærer og rådgiver ved Kannik ungdomsskole i Stavanger. For tiden er jeg i gang med en masteroppgave i sosialt arbeid på Universitetet i Stavanger.

Jeg ønsker å finne mer ut om elever i ungdomsskolen og i hvilken grad og på hvilken måte de opplever innflytelse og medvirkning i skoledagen sin. Derfor foretar jeg en undersøkelse hos noen elevråd i ungdomsskoler i Stavanger, deriblant hos dere.

#### Hvem skal intervjues?

Jeg ønsker å intervju elevrådet på 3 ungdomsskoler i Stavanger. Elevrådsmedlemmene vil delta i et gruppeintervju, der jeg vil stille noen spørsmål knyttet til emnet, og hvor diskusjonen/samtalen mellom elevrådsmedlemmene blir tatt opp på bånd og skrevet ut i etterkant. I tillegg kan det bli aktuelt å samtale med et par av elevrådsmedlemmene individuelt.

#### Hva skjer med opptakene?

Alle elevsvarene vil anonymiseres i masteroppgaven. Dere vil heller ikke bli bedt om å uttale dere om personlige eller private ting, bare om skole og medvirkning. Båndene vil bli slettet etter at masteroppgaven er ferdig, seinest oktober 2011.

#### Hvor mye tid går med?

For å delta i undersøkelsen, vil elevrådet bli bedt om å møte 1 – 1,5 timer til fokusgruppeintervju/samtale. Dette vil skje på skolen, i skoletiden.

Deltakelsen er frivillig.

Det er foresatte og elev som bestemmer om deltakelse er i orden. Dersom dere sier ja, kan dere når som helst underveis ombestemme dere og trekke samtykket tilbake. I så fall vil data bli slettet fra undersøkelsen.

Både ungdom og foresatte må gi samtykke til deltakelsen.

Det er viktig å understreke at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Intervjuene vil gjøres i oktober og november 2010, og masteroppgaven forventes ferdig vår 2011.

Dersom dere har spørsmål, kan dere kontakte meg på mail: [reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no](mailto:reidun.stodle.seiffert@stavanger.kommune.no), eller på tlf 93445936.

Vedlagt finner dere informasjon til foresatte, og en samtykke-erklæring som både elev og foresatte må signere. Så tar dere samtykkeerklæringen med tilbake til skolen, som videreformidler hvem som vil delta i undersøkelsen.

Jeg synes selv at dette er et viktig felt å søke mer kunnskap på. Jeg håper derfor at alle som blir spurt ønsker å være med!

Med vennlig hilsen Reidun Stødle Seiffert



SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har lest informasjonen og samtykker herved at mitt barn

\_\_\_\_\_ kan delta i undersøkelsen.  
(Skriv navn m blokkbokstaver)

Underskrift av foresatte: \_\_\_\_\_  
Vi er klar over at vi kan trekke samtykket tilbake på et hvilket som helst tidspunkt.

Samtykkeerklæring fra elev:

Jeg har lest informasjonen og ønsker å være med på undersøkelsen.  
Jeg er klar over at jeg når som helst kan trekke samtykket tilbake.  
Mitt bidrag vil da slettes fra undersøkelsen.

Underskrift av elev: \_\_\_\_\_