

# Elevråd i Folkeskolen

## - og elevrådskontaktlærerens didaktiske rolle

Carsten Bering Nielsen



Studienummer: 21113101  
Professionsbachelorprojekt  
Vejleder: Mette Damgaard Jørgensen  
University College Lillebælt  
Læreruddannelsen på Fyn  
Afleveret d. 02/05/17  
Omfang: 64.914 tegn (inkl. mellemrum)

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatters tilladelse jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014

**INDHOLDSFORTEGNELSE**

<b><u>Emne</u></b>	<b>Side</b>
1. INDLEDNING .....	2
1.1. Anslag.....	2
1.2. Kontekst .....	2
1.3. Emnebegrundelse .....	2
2. PROBLEMFOrmUerLING.....	3
3. BEGREBSAFKLARING .....	3
3.1. Elevrådet.....	3
3.2. Elevrådskontaktlæreren.....	3
3.3. Forudsætninger for demokratisk deltagelse .....	4
3.4. Didaktisering .....	4
4. ARGUMENTATION, AFGRÆNSNING OG STRUKTUR.....	4
4.1. Elevrådets berettigelse.....	4
4.2. Afgrænsning .....	7
4.3. Opgavens struktur .....	7
5. METODE .....	7
5.1. Hermeneutik .....	8
5.2. Indsamlingsmetode.....	8
5.3. Analytisk tilgang og struktur.....	10
6. ANALYSE.....	10
6.1. Komplexitetstolerance .....	10
6.2. Konflikttolerance.....	13
6.3. Problemsensivitet .....	17
6.4. Usikkerhedstolerance .....	19
6.5. Sammenfatning på analysen.....	21
7. DIDAKTISERING .....	21
7.1. Tryghedsaspektet.....	22
7.2. Motivationen .....	23
7.3. Repræsentationen .....	25
7.4. Selvværdet.....	26
8. KONKLUSION .....	27
9. PERSPEKTIVERTING .....	29
REFERENCELISTE.....	30

## **1. INDLEDNING**

### **1.1. Anslag**

Hvis jeg skal være helt ærlig, så har jeg den store interesse i elevrådet, og sådan har de andre lærere det også ... det er noget, man helst ikke vil røre ved, og der bliver meget stille, når der bliver spurgt til, hvem der kunne tænke sig at blive kontaktlærer for elevrådet i det kommende skoleår.

Dette er sagt af en af de elevrådskontaktlærere, jeg har været i kontakt med forud for min undersøgelse. Efter fire år på læreruddannelsen har jeg ikke selv stiftet bekendtskab med skolernes elevråd, da det hverken indgår som emne i Lærerens grundfaglighed, i praktikkerne eller i samfundsfag. Det kunne altså tyde på, at det ikke er noget, der fylder særligt meget for lærerne i dagligdagen, hvilket heller ikke bliver tilskyndet på landets læreruddannelser. Men er det overhovedet nødvendigt at have elevråd på landets folkeskoler?

### **1.2. Kontekst**

I ”Bekendtgørelse af lov om folkeskolen” (Folkeskoleloven) (§46) står der, at elever på skoler med 5. klassetrin eller derover har ret til at danne elevråd, og at ”skolens leder skal opfordre eleverne til at danne et elevråd, hvis eleverne ikke selv tager initiativ hertil”. Ud fra dette kan man udlede, at Undervisningsministeriet mener, det er nødvendigt at have et elevråd, men hvorfor det skulle være nødvendigt, er dog sværere at få øje på. Jeg har ikke umiddelbart fundet noget materiale, der betoner, at dette organ er særligt vigtigt i den danske folkeskole, hvorfor jeg har valgt at undersøge skolernes elevråd. Som kommende samfundsfaglærer finder jeg emnet interessant, da jeg umiddelbart tænker på elevmedbestemmelse og demokrati, når jeg hører om elevråd.

### **1.3. Emnebegrundelse**

Da det antages i folkeskolens formålsparagraf stk. 3, at en del af forberedelsen til demokrati handler om deltagelse i skolens hverdagsdemokrati, er det væsentligt at fokusere på, hvilke forudsætninger det kræver af eleverne at deltage (Damkier, 2005, s. 46).

Ifølge Maja Damkier kræver det nogle bestemte forudsætninger for, at eleverne kan være demokratisk deltagende. Disse forudsætninger bliver elevrådsmedlemmerne nødt til at besidde, før elevrådsarbejdet kan fungere optimalt. Min undersøgelses omdrejningspunkt vil være, hvorvidt elevrådsmedlemmerne i folkeskole er i besiddelse af disse forudsætninger. Forudsætningerne vil blive uddybet senere.

Da min kommende profession er skolelærer, er jeg ligeledes interesseret i, hvad man som lærer kan gøre for at støtte eleverne i deres udviklings af disse forudsætninger. Derfor vil jeg undersøge elevrådskontaktlærerens muligheder for at didaktisere elevrådsarbejdet, så det kan være medvirkende til at udvikle elevernes forudsætninger.

Dette munder således ud i nedenstående problemformulering.

## **2. PROBLEMFOMULERING**

I hvilken grad er elevrådsmedlemmer i besiddelse af de forudsætninger, det kræves for at være demokratisk deltagende, og hvordan kan man som elevrådskontaktlærer didaktisere elevrådsarbejdet, så disse forudsætninger kan udvikles.

## **3. BEGREBSAFKLARING**

I det følgende afsnit vil jeg præcisere begreber fra problemformuleringen samt de begreber, der for opgaven er væsentlige.

### **3.1. Elevrådet**

I ”Bekendtgørelse om elevråd i folkeskolen” (BEIF) (§1) står følgende: ”Elevrådet varetager gennem samarbejde med skolens leder, det undervisende personale og øvrige personalegrupper elevernes fælles interesser på skolen”. Elevrådet er altså et demokratisk samarbejdsorgan, der typisk i form af et repræsentativt demokrati skal varetage elevernes fælles interesser.

### **3.2. Elevrådskontaktlærer**

Skolelederen uddelegerer som regel ansvaret for gennemførelse af elevrådsarbejde til en lærer, som kaldes elevrådskontaktlæreren. Kontaktlæreren er bindeleddet mellem elevrådet og skolens øvrige personale.

### **3.3. Forudsætninger for demokratisk deltagelse**

I denne opgave skal forudsætninger for demokratisk deltagelse ses både som værende kognitive og emotionelle. Forudsætningerne tager udgangspunkt i Gerhard Schulzes personlighedsmæssige mentalitetsformer, som de er beskrevet af Damkier. Mentalitetsformerne er forudsætninger for et politisk aktivitetsberedskab og indbefatter kompleksitetstolerance, konflikttolerance, problemsensivitet og usikkerhedstolerance (Damkier, 2005, s. 46-47). Mentalitetsformerne vil blive beskrevet, før de anvendes i analysen.

### **3.4. Didaktisering**

”Didaktik er et fagligt begreb, der tematiserer, hvad der vil være relevant at lære andre, hvorfor og hvordan” (Jensen, 2015, s. 19). Lærerens overvejelser for, hvad, hvorfor og hvordan eleverne skal lære er altså hans didaktisering af undervisningen. I dette ordvalg ligger således en antagelse om, at elevrådsarbejdet er sammenlignelig med undervisning, hvilket jeg vil argumentere for senere i opgaven.

## **4. ARGUMENTATION, AFGRÆNSNING OG STRUKTUR**

I det følgende afsnit vil jeg argumentere for elevrådets berettigelse i folkeskolen for at validere undersøgelsen set ud fra et lærerprofessionsperspektiv. Jeg vil altså argumentere for, hvorfor det er relevant at beskæftige sig med elevrådet i folkeskolen. Ydermere vil jeg gennemgå afgrænsningen af opgaven samt give læseren en vejledning i opgavens struktur.

### **4.1. Elevrådets berettigelse**

For at argumentere for elevrådets berettigelse har jeg valgt at starte ved Folkeskolelovens §1 – formålsparagraffen. Det er denne paragraf, der skal være styrende for skolernes dagligdag.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Folkeskoleloven, §1, stk. 3).

Eleverne skal således oplæres i demokrati gennem demokrati, hvorfor begrebet demokrati først må defineres.

I Danmark er der typisk to forståelser af demokrati, som henholdsvis er beskrevet af Hal Koch og af Alf Ross. Koch mener, at demokratiet er en livsform, altså en tankegang, hvor samtalen er central. Ross mener, at demokratiet er en styreform, hvor frihedsrettigheder og retssikkerhed er centrale. Selvom disse to demokratisyn ofte bliver stillet over for hinanden, er Koch og Ross dog ikke grundlæggende uenige. ”Også for Hal Koch kræver demokratiet et formelt apparat, og også for Alf Ross hviler demokratiet på sociale forudsætninger” (Udvalget til udarbejdelse af en demokratikanon, 2008, s. 72). I denne opgave vil jeg derfor også opfatte demokrati ud fra disse to perspektiver: demokrati som livsform og demokrati som styreform.

Det, at man ifølge formålsparagraffen skal oplære eleverne i demokrati gennem demokrati, læner sig i høj grad op ad Kochs tanke om, hvordan man bliver demokratisk:

Fremfor alt er det ikke en lære, der kan doceres, og som man i en håndevending kan tilegne sig eller gå over til. Det er en tankegang, en livsform, som først tilegner sig derved, at man lever den igennem (Koch, 1995, s. 13).

Der ligger altså en dannelsesopgave i den danske folkeskole – en demokratisk dannelsesopgave.

Første argument for elevrådets berettigelse kan findes i Wolfgang Klafkis definition af dannelse. Ifølge Klafki (1996, s. 68) må dannelsen opfattes som sammenhængen mellem tre grundlæggende evner: evnen til selvbestemmelse over egne meninger, evnen til medbestemmelse over fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold samt evnen til solidaritet overfor sine medmennesker. For at dannelse kan ske i folkeskolen, skal eleverne altså have ret til at bestemme over egne meninger, de skal være med til at bestemme, hvordan hverdagen skal forløbe, og alt dette skal ske solidarisk overfor andre. Netop medbestemmelsen er i et elevrådsperspektiv interessant.

Jens Bruun og Jonas Lieberkind har i 2009 foretaget en undersøgelse, der viser, at danske skoleelever er nogle af de skoleelever i verden, der føler, de har mindst medbestemmelse på deres skolegang. De adspurgte elever vurderer, at de *kun lidt* eller *slet ikke* er med til at bestemme klassens skema (83,9%), undervisningsmaterialet (83,9%), skolens regler (79,0%) og undervisningens indhold (68,4%) (Bruun & Lieberkind, 2012, s. 117). Groft sagt kan man altså sige, at folkeskolen ikke lever op til sin egen formålsparagraf.

Set ud fra dette perspektiv har elevrådet en meget stor berettigelse, da eleverne gennem elevrådet har mulighed for at opnå den medbestemmelse, de i øjeblikket ikke oplever, de har. Ifølge Folke-

skoleloven (§42) skal skolebestyrelsen bl.a. bestå af: ”Mindst 2 repræsentanter for eleverne valgt af eleverne og blandt elever på skolen”. Her har de stemmeret og altså en direkte indflydelse på, hvordan skolen skal fungere – en gylden mulighed, som selvfølgelig skal gribes, før de reelt kan få indflydelse.

Et andet argument for elevrådets berettigelse kan findes ud fra John Deweys teorier om læring. Ifølge Dewey er læring er en aktiv handleproces, hvor man skal tilegne sig læring gennem handling – eller ’learning by doing’ (Jacobsen, Jensen, Madsen, Sylvestersen & Vincent, 2004, s.11). Dette harmonerer med Kochs forestilling om demokratiet, hvorfor eleverne altså skal ’gøre’ demokrati for at lære det. Igennem elevrådet er der en stor mulighed for at lære demokrati gennem demokrati, da eleverne gennem demokrati som livsform og som styreform kan få afprøvet samtalen, det repræsentative demokrati og (forhåbentlig) medbestemmelsen, hvorfor det igen må siges, at elevrådet har en stor berettigelse.

Da eleverne altså kan lære om demokrati gennem demokrati, har elevrådet således også en didaktisk funktion, som på lige fod med almindelig undervisning bør have en facilitator, der laver didaktiske overvejelser for, hvad, hvorfor og hvordan eleverne skal lære. Elevrådskontaktlæreren kan der for ses som læreren, der via sin didaktisering af elevrådsarbejdet kan være med til at fordre elevernes demokratiske læring.

Elevrådet kan også ses som en afspejling af den demokratiske struktur, vi har i samfundet, hvilket er mit tredje argument for elevrådets berettigelse. Om det er byrådene, regionsrådene eller folketinget, så er de alle et produkt af det repræsentative demokrati, hvor valgkredsene ud fra en afstemning vælger deres repræsentanter. Elevrådet er også et repræsentativt demokrati, hvor det typisk er klassen, der udgør valgkredsen, som skal vælge nogle elevrådsrepræsentanter, der skal varetage valgkredsens interesser i en forsamling med andre repræsentanter. Repræsentationen kan enten foregå via mandat, hvor repræsentanten skal ses som et talerør for valgkredsen, eller det kan foregå via delegation, hvor vælgerne overdrager beslutningskompetencen til repræsentanten, der således træffer beslutninger ud fra egne overbevisninger (Christiansen & Graf, 2005, s. 74).

Netop denne afspejling af samfundet mener Dewey er væsentlig for elevernes dannelse og dermed også for samfundets interesser. For at gøre uddannelsen meningsfuld og anvendelig i livet siger Dewey (1974, s. 29): ”To do this means to make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society”. Igen kan man altså

argumentere for vigtighed af elevrådet, da eleverne gennem denne afspejling lærer, hvordan det demokratiske samfund fungerer.

Om man betragter elevrådet som et organ til medbestemmelse, som ifølge Klafki er vejen til dannelse, eller som et organ, der er skabt til demokratisk 'learning by doing', eller som et organ, der afspejler det samfund, eleverne skal være demokratiske medborgere i senere i livet, så må man altså erkende, at elevrådet har et kæmpe potentiale, der som det ser ud nu, ikke lader til at blive udnyttet.

#### **4.2. Afgræsning**

Den demokratiske dannelse, som elevrådet kan være et middel til at opnå, gælder for alle folkeskolens elever. På grund af opgavens omfang har jeg dog valgt kun at fokusere på elevrådets medlemmer og deres forudsætninger samt potentielle udvikling, da jeg antager, at elevrådsmedlemmerne er første skridt på vejen for at opnå demokratisk dannelse gennem elevrådet.

På de tre skoler, som indgår i undersøgelsen, er der tre elevråd: et for indskolingen, et for mellemtrinnet og et for udskolingen. Jeg har valgt at fokusere på sidstnævnte, da det er repræsentanter for disse elevråd, som sidder med til skolernes bestyrelsesmøder.

#### **4.3. Opgavens struktur**

Da min analyse er af induktiv karakter, hvilket også vil blive beskrevet i metodeafsnittet, har jeg på forhånd ikke kunnet vide, hvilke udfordringer eleverne havde, hvorfor jeg heller ikke vidst, hvilke teorier, der ville være relevante for min undersøgelse. Derfor har jeg valgt ikke at skrive et teori-afsnit, hvorfor det i stedet er erstattet af korte teoretiske redegørelser i de analyseafsnit, hvor de er relevante.

Efter opgavens indledning, problemformulering og argumentation følger metodeafsnittet. Dernæst kommer analyse, hvor jeg vil udlede, hvilke udfordringer eleverne oplever for dernæst at vurdere, hvorledes elevrådskontaktlæreren kan imødekomme disse. Slutteligt vil konklusionen følge.

### **5. METODE**

I undersøgelsen har jeg valgt en empirisk tilgang, hvor kvalitative interviews med elevrådsmedlemmer og observationer af elevrådsmøder har været mit empiriske grundlag. Ud fra disse har jeg valgt hermeneutikken som det videnskabsteoretiske grundsyn.



I det følgende afsnit vil jeg redegøre og argumentere for hermeneutikken, hvorefter jeg vil gøre det samme for indsamlingsmetoden. Slutteligt vil jeg beskrive og validere min analytiske tilgang og struktur.

### **5.1. Hermeneutik**

Grundlæggende for hermeneutikken er, at mennesket altid vil tilgå empiri ud fra sin egen forforståelse. Der vil altid være fordomme, som undersøgeren tager med sig ind i forskningen, hvilket ikke skal ses negativt, da disse bruges sammen med empirien til at skabe mening. For at denne mening kan skabes er der behov for fortolkning (Troelsen, 2008, s. 147-149). Fortolkningen foregår i en cirkelbevægelse, hvor hver del af empirien i samspil med forforståelsen skaber en helhedsforståelse. For hver gang, man undersøger en ny enkeltdel sættes den i kontekst med forforståelsen, hvilket giver en ny helhedsforståelse. Dette kaldes den hermeneutiske cirkel (Pahuus, 2012, s. 145).

I min undersøgelse har jeg selv haft en del fordomme om elevrådet og dets medlemmer, som jeg undervejs har revideret for at kunne skabe en ny helhedsforståelse - jeg har således bevæget mig i den hermeneutiske cirkel. For at kunne forstå helheden har jeg haft behov for at fortolke det, eleverne har sagt; både ifm. de kvalitative interviews og i særdeleshed ifm. observationerne, da jeg som passiv observatør ikke havde mulighed for at bede om uddybning af ytringerne.

### **5.2. Indsamlingsmetode**

Jeg har indsamlet min empiri på tre forskellige skoler for at nuancere min undersøgelsesflade. Alle tre skoler er i Odense Kommune, men indenfor kommunegrænsen er de geografisk forskelligt placeret: En skole ligger i den nordlige del, en anden i den sydlige del, og den sidste i centrum. I opgaven vil de blive benævnt *Centrumsskolen*, *Nordsskolen* og *Sydsskolen*, da de ikke alle ønskede, at blive nævnt ved navn i opgaven.

Ifølge Steinar Kvale (1997, s. 40) giver de kvalitative interviews mig muligheden for at få et indblik i og fortolke informantens livsverden. Dette vil være givtigt for at svare på min problemstilling, da jeg ved hjælp af disse interviews kan fortolke elevernes udsagn for på den måde at kunne vurdere elevernes forudsætninger for demokratisk deltagelse og således identificere de udfordringer, de oplever i elevrådsarbejdet.

Jeg har valgt at interviewe tre elever pr. elevråd: elevrådsformanden samt et menigt medlem af hvert køn. Dette, mener jeg, giver en nuanceret undersøgelsesflade samtidig med, at opgavens omfang holdes nede for at give plads til dybere analyse. På Sydsskolen fik jeg dog ikke kommunikeret

tydeligt nok med kontaktlæreren, hvorfor jeg endte med at interviewe elevrådsformanden samt to menige piger. Da heller ikke alle elever ønskede at indgå i opgaven ved navns nævnelse, har jeg valgt at navngive dem ud fra deres funktion i elevrådet eller køn samt skole, jf. skema nedenfor. Jeg vil benævne informanterne med forkortelserne fremover.

Skole	Funktion	Køn	Navngivning	Forkortelse
Centrumskolen	Elevrådsformand	Pige	Formand Centrum	FC
Centrumskolen	Menigt medlem	Pige	Pige Centrum	PC
Centrumskolen	Menigt medlem	Dreng	Dreng Centrum	DC
Nordskolen	Elevrådsformand	Pige	Formand Nord	FN
Nordskolen	Menigt medlem	Pige	Pige Nord	PN
Nordskolen	Menigt medlem	Dreng	Dreng Nord	DN
Sydskolen	Elevrådsformand	Dreng	Formand Syd	FS
Sydskolen	Menigt medlem	Pige	Pige Syd 1	PS1
Sydskolen	Menigt medlem	Pige	Pige Syd 2	PS2

De kvalitative interviews var af semistruktureret karakter, da de hverken var 'åbne hverdags samtaler' eller en række lukkede spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg havde udfærdiget en interviewguide med spørgsmål, som var designet til at afdække elevernes fire mentalitetsformer. Jeg stillede eleverne spørgsmål, der skulle være lette at forstå, men også give dem mulighed for at fortælle, hvordan og hvorfor de reagerer, som de gør, i forskellige situationer.

Motivationen for at være medlem af elevrådet har været vigtig for mig at få klarlagt, da jeg ud fra denne kan vurdere, hvad eleverne godt kan lide ved elevrådsarbejdet. Ligeledes har jeg forsøgt at finde frem til, hvordan de reagerer i et spændingsfelt med forskellige holdninger. Jeg har optaget interviewene, og de kan findes i Bilag 1 (B1). På baggrund af elevernes anonymitet vurderer jeg, at det er etisk forsvarligt at vedlægge de optagede interviews som bilag.

Udover de kvalitative interviews har jeg foretaget passive observationer på et elevrådsmøde på hver skole. Jeg har befundet mig fysisk til elevrådsmøderne men ikke som deltagende part (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, s. 19). Dette er gjort for at opleve informanterne i aktion; både for at se, hvordan de agerer i den demokratiske arena, og for at se, om der er handling bag det, de har givet udtryk for i interviewene. Jeg ønskede ikke at være deltagende, da jeg ville observere et elev-

rådsmøde i sin reneste form. Jeg er klar over, at min tilstedeværelse kan have påvirket mødet, men jeg havde ikke indtryk af, at dette var tilfældet, hvorfor jeg vurderer, at mine observationer er valide.

Da undersøgelsen ikke er en klarlægning af alle elevrådsmedlemmers personlighedsmæssige mentalitetsformer og således kun er repræsentativ, er jeg opmærksom på, at mine resultater ikke er generelle og dermed ikke nødvendigvis gældende for alle elevråd.

### **5.3. Analytisk tilgang og struktur**

I min litteratursøgning har materiale ang. elevråd været yderst sparsom, hvorfor det har været nødvendigt at lægge en induktiv tilgang til selve undersøgelsen. ”Induktion er en proces, der består i at observere en række tilfælde for at sige noget generelt om den givne klasse af tilfælde” (Kvale & Brinkman, 2015, s. 258). Min analytiske tilgang er derfor også induktiv, idet jeg i de optagede interviews har fundet citater, hvor eleverne viser tegn på høj eller lav grad af en af de fire mentalitetsformer. Disse citater vil blive sammenholdt med andre citater med lignende indhold for dermed at kunne sige noget generelt for denne undersøgelse. De generelle tendenser vil jeg anvende til at identificere de udfordringer, der kan være ved elevrådsarbejdet. Udfordringerne vil jeg fremsætte didaktiske løsningsforslag til vha. teori i afsnit 7.

## **6. ANALYSE**

I det følgende afsnit vil jeg analysere i hvor høj grad elevernes besidder af de fire mentalitetsformer, som de er beskrevet af Damkier.

Analysen vil være delt op i fire afsnit omhandlende hver sin mentalitetsform. I hvert afsnit vil jeg indledningsvis redegøre for mentalitetsformen for efterfølgende at analysere empirien fra de kvalitative interviews og dernæst fra observationerne. Ud fra disse fund vil jeg foretage en samlet vurdering af elevernes mentalitetsformer, diskutere vigtigheden af dem samt identificere, hvilke udfordringer eleverne møder i elevrådsarbejdet.

### **6.1. Komplexitetstolerance**

Damkier (2005, s. 47) beskriver, at kompleksitetstolerancen omhandler, hvorvidt en elev har det godt med at være i et komplekst felt med flere perspektiver på en sag. Eleverne skal altså trives i en samtale, hvor forskellige holdninger kommer til udtryk.

### 6.1.1. Interviews

Kompleksitetstolerancen viser sig bl.a. i følgende citat, hvor FC svarer på, hvorfor hun er medlem af elevrådet: ”Det er fordi, jeg godt kan lide at sige min mening, og jeg kan godt lide at høre andres mening” (B1, 00:07-00:11). Eleven fortæller, at drivkraften for det frivillige elevrådsarbejde er den demokratiske debat, hvilket viser tegn på høj kompleksitetstolerance.

PC svarer på samme spørgsmål således: ”Det er fordi, jeg elsker at diskutere ... og jeg kan godt lide at komme ud med mine holdninger ... og så kan jeg også rigtig godt lide at høre andres meninger” (B1, 03:14-04:00). Igen er den demokratiske debat drivkraften, hvilket viser tegn på høj kompleksitetstolerance.

FS fortæller, at det er interesse, der er drivkraften for hans medlemskab, hvilket han uddyber i det følgende: ”Jeg er sådan blevet opdraget meget demokratisk og altså mine forældre ... de har også interesseret sig meget for politik og det har jeg også altid gjort” (B1, 14:24-14:33). FS tydeliggør, at interessen er demokrati og politik, hvorfor han har det godt med at være i et komplekst felt. Dette tyder også på høj kompleksitetstolerance.

Da PS1 bliver spurgt til, hvordan hun har det med uenigheder i elevrådet, svarer hun: ”Altså det har jeg det fint nok med altså, der er jo altid uenigheder, vi kan jo ikke alle sammen være enige” (B1, 19:39-19:45). PS1 beskriver uenigheder som en naturlig og uproblematisk del af elevrådsarbejdet, hvilket viser tegn på høj kompleksitetstolerance. Til samme spørgsmål svarer PS2: ”Jeg synes, det er rigtig fint, at vi har forskellige holdninger, fordi at det er altid godt med nogle forskellige holdninger” (B1, 23:48-23:54). PS2 læner sig op ad PS1s svar, hvilket igen tyder på høj kompleksitetstolerance.

### 6.1.2. Observationer

På Centrumskolens elevrådsmøde var både elevrådskontaktlærer og afdelingsleder til stede. Mødet foregik primært ved, at kontaktlæreren stillede spørgsmål til elevernes holdninger, hvorefter FC og PC svarede, mens de andre medlemmer var tavse. Dette tyder igen på høj kompleksitetstolerance hos FC og PC, da de lader til at befinde sig godt i et felt, hvor der er mulighed for flere forskellige perspektiver.

På Nordskolens elevrådsmøde var kontaktlæreren med til mødet, hvor han fungerede som ordstyrer. Undervejs blev elevernes holdninger inddraget, og flere elever blandede sig i debatten. Af mine informanter var det primært FN og DN, der blandede sig i de forskellige debatter, hvor de lyttede til de andre, og enten selv fremsatte forslag eller bakkede op om de andres. Det lod til, at de befandt

sig godt til mødet, hvor flere forskellige perspektiver blev fremlagt, hvilket viser tegn på høj kompleksitetstolerance.

På Sydskolens elevrådsmøde var kontaktlæreren med til elevrådsmødet, og hun fungerede ligeledes som ordstyrer. FS var ikke med til mødet, da han skulle til møde i kommunen, hvorfor han ikke indgår i denne del af empirien. Undervejs blev flere emner taget op, og også her blandede mange elever sig i debatten. Af mine informanter var det kun PS1, der blandede sig – endda meget hyppigt. Hun havde noget at sige til alle punkter, hvilket viser tegn på høj kompleksitetstolerance.

### 6.1.3. Diskussion

DC, PN og PS2 forholdt sig alle tavse under elevrådsmøderne, hvilket gør det vanskeligt at vurdere deres kompleksitetstolerance. Jeg vil derfor ud fra en helhedsvurdering af min empiri diskutere disse elevers kompleksitetstolerance.

Der kan være mange årsager til tavsheden, bl.a. nervøsitet eller at de ikke følte, de havde noget fornuftigt at byde ind med. Havde eleverne ytret utilfredshed over lange debatter eller bestemte holdninger, kunne dette have været tydelige beviser på lav kompleksitetstolerance, hvilket ikke var tilfældet. PS2 viser i afsnittet ovenfor tegn på høj kompleksitetstolerance, hvorfor hendes tavshed nok ikke bunder i utilfredshed med det komplekse felt.

Der er altså syv ud af mine ni informanter, der via citater eller via mødedeltagelse viser tegn på høj kompleksitetstolerance, mens jeg endnu ikke har kunnet finde tegn på DC og PNs grad af denne mentalitetsform. Derfor ser jeg mig nødsaget til at undersøge, hvad der indirekte kan sige noget om kompleksitetstolerancen.

Elevrådsmøderne er et komplekst felt, hvor der bliver diskuteret og forskellige perspektiver bliver fremlagt. Jeg antager, at eleverne ved dette allerede inden, de frivilligt vælger at blive medlemmer. Derfor er det også efter min mening naturligt, at eleverne har en høj kompleksitetstolerance, da det må være lysten til at være i dette komplekse felt, der får dem til at blive medlemmer. Netop derfor er det interessant at kigge på, hvorfor DC og PN har valgt at være medlemmer. PN svarer: ”Fordi jeg gerne vil være med til at have en mening, og hvis der er noget, vi synes skal tilføjes eller laves om” (B1, 09:56-10:04). PN har altså valgt at være medlem pga. lyst, hvilket derfor må være et tegn på høj kompleksitetstolerance. DC svarer derimod: ”Jeg har altid syntes, at det der med at have en indflydelse har været lidt vigtig og så ... [er] min far med i skolebestyrelsen ... han ville gerne have mig med” (B1, 05:39-05:55). Drivkraften for hans medlemskab skal altså primært findes på hjem-

mefronten, hvorfor han ikke nødvendigvis er medlem, fordi han har lyst til det. Jeg må derfor konkludere, at jeg ikke kan sige noget om hans kompleksitetstolerance.

#### **6.1.4. Delkonklusion**

Ud af mine ni informanter er der således otte med høj kompleksitetstolerance, mens det er yderst vanskeligt at vurdere den sidstes. Som tidligere nævnt finder jeg det naturligt, at elevrådsmedlemmerne har høje kompleksitetstolerancer, og derudover finder jeg det også meget vigtigt. Hvis eleverne ikke havde høje kompleksitetstolerancer, ville elevrådsmøderne blive ufatteligt korte, og der ville ikke være en accept af, at man må have forskellige holdninger. Samtalen, som ifølge Koch er kardinalpunktet i demokratiet, ville simpelthen dø, hvis ingen kunne lide at være i det komplekse felt. En høj kompleksitetstolerance hos elevrådsmedlemmerne er derfor essentiel for ethvert elevråd, hvilket også viser sig som værende tilfældet i de tre elevråd, jeg har undersøgt. Jeg kan derfor ikke umiddelbart identificere nogle udfordringer ved denne mentalitetsform, som elevrådskontaktlæreren bør arbejde med.

### **6.2. Konflikttolerance**

Ifølge Damkier (2005, s. 47) handler konflikttolerance omhandler, at eleven tør agere i et spændingsfelt med forskellige holdninger, hvilket er modsat det at trække sig. Eleven skal altså turde starte en konflikt og stå fast, også selvom der er modstand.

#### **6.2.1. Interviews**

Konflikttolerancen viser sig bl.a. i følgende citat, hvor FC fortæller om regionselevrådet:

Jeg synes, det er latterligt ... fordi de tænker alt alt for meget ud af boksen ... det er sådan nogle mål, man slet ikke kan få gjort... så tænker jeg, man mere skal tænke på sådan nogle småting ... så på en måde så dropper jeg lidt deres elevråd (B1, 01:48-03:02).

Eleven tydeliggør, at hun ikke gider at opsøge konflikten i spændingsfeltet, hvilket viser tegn på lav konflikttolerance. Et andet sted i interviewet viser konflikttolerancen sig igen hos FC. Her siger hun om samme regionselevråd: ”Så tænker de også at forkorte skoledagene ... det synes, jeg man godt kan tage op ... det er vores magt næsten” (B1, 02:42-02:55). Her er FC mere villig til at opsøge konflikten, hvilket i dette tilfælde tyder på høj konflikttolerance.

Konflikttolerancen viser sig også i følgende citat, hvor FN refererer til en samtale med skolelederen:

Hvis man så spørger om noget så ... kringler [han] sig sådan ud af det ... for eksempel vi har ret til et lokale, men vi har ikke noget lokale ... han kan bare ikke finde plads til det, men det skal vi have (B1, 08:31-08:53).

Eleven tydeliggør, at hun opsøgt konflikten, men at hun ikke har haft held med at løse problemet. Hun holder dog fast på sin ret, hvilket tyder på høj konflikttolerance.

Da PS1 bliver spurgt til, hvordan hun reagerer, når der opstår uenigheder i elevrådet, svarer hun følgende:

Jeg er på den måde indrettet, at ... hvis det ikke kan blive, som jeg gerne eller som andre gerne vil have det, så må vi mødes ... men jeg vil selvfølgelig snakke min egen sag og sige, det er sådan, jeg synes, vi skal gøre det (B1, 20:02-20:19).

Eleven vil gerne opsøge konflikten, men er også villig til at gå på kompromis, hvis hun ikke kan overtale de andre. Hun tydeliggør en høj konflikttolerance, men hun vil trække sig, hvis hun møder nok modstand.

Ved samme spørgsmål svarer PS2:

Altså hvis jeg selvfølgelig har en ide, som jeg synes er bedre end de andre, så vil jeg selvfølgelig kæmpe for det, men jeg synes også, vi er rigtig gode til at gå på kompromis, og det kan jeg rigtig godt lide (B1, 24:19-24:28).

Ligesom PS1 tydeliggør PS2 en høj konflikttolerance. Med brug af ordet 'kæmpe' viser hun dog, at hun er mere tilbøjelig til at opsøge konflikt, når hun møder modstand.

FS bliver spurgt til, hvis klassen er uenige med ham om emner, der skal tages op til elevrådet: "Så tager jeg klassens holdninger ... fordi det er ligesom min pligt at gøre" (B1, 16:42-16:45). Eleven ønsker ikke at opsøge konflikten, men han trækker sig, når flertallet har en anden holdning. Dette viser tegn på lav konflikttolerance.

### 6.2.2. Observationer

På Centrumskolens elevrådsmøde blev eleverne bedt om at evaluere den nyligt overståede udskolingsfest. Her gav både FC og PC udtryk for at festen var god, men at maden og fotografens arbejde ikke havde været tilfredsstillende. Dette sagde de direkte til både kontaktlærer og afdelingsleder, hvilket viser, at de har en høj konflikttolerance. Desuden kritiserede FC skolens morgensange for at være kedelige, hvilket igen tyder på en høj konflikttolerance.

Nordskolens elevrådsmøde begyndte med, at FN kritiserede DNS opførsel til en elevrådsdag afholdt af Odense Kommune foran hele elevrådet. Dette viser tegn på høj konflikttolerance. Senere på mødet faldt snakken på skolepatruljen, som nogle forældre ifølge kontaktlæreren har forsøgt at køre ned. FN fortalte, at det er irriterende, at små børn skal bestemme, hvornår hun må gå over vejen, hvilket igen tyder på høj konflikttolerance. DN blandede sig også, og fortalte, at problemet ikke er, at de er irriterende, men at de bliver forsøgt kørt ned. Dette viser også tegn på høj konflikttolerance. På Sydskolens elevrådsmøde var det store samtaleemne, hvornår elevrådshyggedagen skulle ligge. Over halvdelen af eleverne blandede sig og ytrede forskellige meninger, og lydniveauet nåede på dette tidspunkt sit højeste, hvor eleverne nærmest råbte i munden på hinanden. PS1 deltog flittigt i denne del af debatten og turde agere i dette spændingsfelt. Dette tyder på høj konflikttolerance.

### 6.2.3. Diskussion

Ved denne mentalitetsform kan tavsheden hos DC, PN og PS2 til forskel fra den forrige mentalitetsform fortælle noget om deres konflikttolerance. PN fortalte mig i interviewet inden elevrådsmødet, at hun var i gang med at arrangere en gallafest sammen med nogle andre fra elevrådet. Da denne fest blev diskuteret på mødet forholdt PN sig tavs, og de resterende medlemmer blev enige om at aflyse festen. Dette viser altså, at PN ikke turde agere i spændingsfeltet, men at hun hellere ville trække sig, hvilket tyder på lav konflikttolerance. Om DC og PS2 på samme måde havde noget, de ikke turde sige, kan jeg ikke umiddelbart sige noget om, men eftersom møderne varede 15-30 minutter, er det svært at forestille sig, at de ikke på et eller andet tidspunkt, havde en holdning til noget af det, der blev debatteret. Jeg vurderer derfor, at de begge har en lav konflikttolerance, hvilket er i modsætning til PS2s eget udsagn.

Derudover er der flere interessante aspekter at kigge nærmere på ved elevernes konflikttolerance. FC viser tegn på både høj og lav konflikttolerance, hvorfor denne mentalitetsform hos hende må være situationsbestemt. Hun har en høj konflikttolerance, når det drejer sig om emner, hun føler er



realistiske at få indflydelse på, mens hun trækker sig, hvis de er urealistiske. Årsagen til dette, vil jeg vurdere, skyldes tidligere erfaringer. Hun siger bl.a. følgende: ”Som elevråd så synes jeg faktisk, det er rigtig svært at få opfyldt sine mål ... nogle gange så siger de, ’vi lytter til jer’, men der bliver ikke gjort noget, synes jeg” (B1, 01:13-01:34). FC har altså flere gange oplevet modstand, når elevrådet har prøvet at få indflydelse, hvilket kan have gjort, at hun vælger sine kampe. Dette ser jeg som en meget stor udfordring for kontaktlæreren, når en så politisk motiveret elev vælger at trække sig, fordi hun ikke føler, det nytter noget.

En situationsbestemt konflikttolerance finder jeg også tegn på hos andre af eleverne, men det virker dog som om, at den er betinget af andre aspekter. Hos PS1 og PS2 viser den situationsbestemte konflikttolerance sig, når de fortæller at de er villige til at gå på kompromis i modsætning til at forsøge at trumfe sin mening igennem. Dette, mener jeg, er en sund form for konflikttolerance, hvor man ikke for en hver pris vil have lov til at bestemme alt. Den situationsbestemte kompromissøgende konflikttolerance ser jeg ikke umiddelbart som en udfordring, kontaktlæreren bør handle på.

Udsagnet fra FS er et tredje aspekt af konflikttolerancen, der er interessant at diskutere. Han giver udtryk for en lav konflikttolerance, da han som klassens repræsentant hellere vil varetage deres interesser end sine egne. Dette må siges at være et glimrende eksempel på det repræsentative demokrati set ud fra et mandatperspektiv. Dette eksempel på lav konflikttolerance ser jeg heller ikke som et problem, da FS føler et ansvar for at repræsentere sin valgkreds – klassen. Interessant havde det været at se, hvordan han administrerede dette mandat til et elevrådsmøde, men som sagt deltog han ikke, hvorfor jeg ikke kan vurdere hans konflikttolerance i en sådan situation. Denne form for situationsbestemt konflikttolerance ser jeg heller ikke som en udfordring, som kontaktlæreren bør gøre noget ved.

#### **6.2.4. Delkonklusion**

Her kan der altså identificeres nogle udfordringer. PN føler ikke lyst til at ytre sin holdning, hvorfor hun vælger at trække sig frem for at agere i spændingsfeltet. Årsagen til dette kunne være, at hun ikke opfatter elevrådsmødet som et trygt sted at være, hvilket derfor er en udfordring for elevrådet. FC oplever gang på gang, at elevrådet ikke kan få indflydelse, hvilket får hende til at trække sig og dermed mister motivationen for at prøve at få indflydelse. Dette kan også være en udfordring for

elevrådet. I forbindelse med elevernes konflikttolerance kan der således identificeres to udfordringer: tryghed og motivation.

### **6.3. Problemsensivitet**

Dankier (2005, s. 47) beskriver problemsensiviteten, som ”en parathed hos barnet til at få øje på problemerne”. Dette er i modsætning til, hvis eleven afviser eller distancerer sig fra problemerne, fordi det føles ubehageligt at tænke på.

#### **6.3.1. Interviews**

Problemsensiviteten viser sig bl.a. i følgende citat, hvor PC siger:

Før i tiden ... havde vi understøttende undervisning, og det var både undervisning og lektier på en gang ... så sagde jeg til min klasse ... at vi faktisk godt vil dele det op, så vi ved, hvad understøttende undervisning er, og hvad lektiecafé er (B1, 04:55-05:18).

Her viser eleven sig i stand til at identificere et problem, som der efterfølgende kunne gøres noget ved. Dette viser tegn på en høj problemsensivitet. Problemsensiviteten viser sig også i citatet under konflikttolerance, hvor FN har identificeret, at elevrådet har ret til et lokale. Her udviser eleven ligeledes en høj problemsensivitet.

PN italesætter problemsensiviteten i følgende citat: ”Vores toiletter de har været meget urene, og det har vi så været med til at ... [få] skaffet penge, så der er blevet sat toiletter i stand” (B1, 10:06-10:17). Her bliver problemet med urene toiletter italesat, hvilket tyder på høj problemsensivitet.

#### **6.3.2. Observationer**

Som nævnt i afsnittet om konflikttolerance, kritiserer FC og PC både festen og morgensangen på skolen. Dette viser også tegn på høj problemsensivitet, da de er i stand til at identificere problemerne. PC kommer med to forskellige forslag, der skal forlænge hyggen til festen, så der ikke går for meget tid med at spise mad. Dette viser tegn på meget høj problemsensivitet.

På Nordskolens elevrådsmøde havde kontaktlæreren fået at vide, at skolen kunne søge om udendørs aktiviteter hos kommunen. Her debatterede de, hvad pengene skulle bruges til, og da kontaktlæreren var ved at konkludere, at de skulle søge om udendørs bordtennisbord, blandede DN sig. Han mente, at der tidligere var blevet efterlyst flytbare mål, hvorfor dette nok var en bedre idé. Dette viser

tegn på høj problemsensivitet. FN og DN's debat om skolepatruljen viser også tegn på høj problemsensivitet hos dem begge, da de hver især identificerer et problem, som de ytrer.

På Sydskolen var der ingen tegn på hverken høj eller lav problemsensivitet, da der ikke blev identificeret nogle problemer.

### 6.3.3. Diskussion

Fem ud af mine ni informanter viser tegn på høj problemsensivitet. Interessant er det, at ingen elever fra Sydskolen viser nogle tegn på denne mentalitetsform. Det behøver dog ligesom ved kompleksitetstolerancen ikke betyde, at de har lav problemsensivitet. I dette tilfælde kunne det skyldes, at eleverne har fået løst de problemer, de havde, og at de derfor ikke oplever nogle problemer på nuværende tidspunkt. Da jeg spurgte PS1 og PS2, om de følte, at deres elevråd fik noget igennem, sagde de henholdsvis: ”Ja, det føler jeg” (B1, 21:23-21:25) og ”Ja, det synes jeg hundrede procent, vi gør” (B1, 24:55-24:57).

For at kunne se tegn på denne mentalitetsform hos eleverne, kræver det, at eleverne har en høj konflikttolerance. Eleverne kan godt identificere nogle problemer uden at udtale sig om dem, hvis konflikttolerancen er lav. Dette har jeg især kunnet identificere i eksemplet med PN og gallafesten. Hun har identificeret det problem, at der mangler en fest, men hendes lave konflikttolerance gør, at hun ikke udtaler sig om det. Derfor betyder tavsheden således ikke, at eleverne har en lav problemsensivitet.

Denne mentalitetsform kræver også, at der er reelle problemer at arbejde med. I min optik var det utroligt få problemer, der blev identificeret og snakket om til elevrådsmøderne, og ved alle tre elevrådsmøder var der et punkt på dagsordenen, hvor eleverne blev spurgt til, om de havde noget med fra klasserne. På ingen af møderne havde nogen af medlemmerne noget at byde ind med. Men betyder det så, at samtlige elever i udskolingen på tre forskellige skoler ikke oplever noget, de synes er problematisk i deres hverdag? Det finder jeg yderst usandsynligt, og svaret skal nok nærmere findes et andet sted. Når jeg spurgte mine informanter ind til, hvordan snakken med klassen inden og efter et elevrådsmøde foregik, fik jeg meget blandede svar. På Centrumskolen vidste mine informanter ikke, at der var elevrådsmøde på dagen, hvorfor de ikke havde snakket med klassen inden. På Nordskolen bad DN nogle gange læreren om tid til at snakke elevråd med klassen, og PN fortalte, at hun bare snakkede med sine veninder om det. På Sydskolen fortalte alle tre elever ligeledes, at de

bad læreren om tid, når de havde noget at snakke med klassen om. Der blev altså kun snakket elevråd på repræsentanternes initiativ, hvorfor det ikke er sikkert, at valgkredsene bliver hørt. Men hvordan kan de repræsentere deres klasse, hvis deres klasse ikke får mulighed for at fortælle, hvilke problemer de oplever?

#### **6.3.4. Delkonklusion**

Udfordringen ved denne mentalitetsform ligger derfor i, hvordan repræsentanterne administrerer og har mulighed for at administrere deres repræsentantskab. Eleverne har ikke mulighed for at være forberedte til elevrådsmøderne, hvis de ikke får det at vide i god tid, og de har slet ikke mulighed for at høre, om deres valgkreds oplever problemer. Dette er i høj grad noget, elevrådskontaktlæreren bør handle på.

#### **6.4. Usikkerhedstolerance**

Ifølge Damkier (2005, s. 47) handler usikkerhedstolerancen om, at eleverne skal kunne håndtere at være i det ufuldstændige, hvilket er i modsætning til at have en trang til, at alt skal være forudsigteligt. Gerhard Schulze (1977, s. 27) definerer yderligere, at alle politiske situationer har et aspekt af usikkerhed i sig, da man ikke på forhånd ved, hvad ens politiske modstander mener, før debatten starter. Man skal altså turde at sige sin mening, selvom man ikke ved, hvad de andre i rummet, tænker om det.

##### **6.4.1. Interviews**

Usikkerhedstolerancen viser sig både hos FC og hos PC, da de begge beskriver deres drivkraft for medlemskabet som værende det at sige sin mening og kun i ringere grad at høre andres. De viser således begge to tegn på høj usikkerhedstolerance.

FN, der qua sin rolle som elevrådsformand også sidder med til skolebestyrelsesmøder, fortæller følgende om, hvordan disse møder forløber: ”Der er sådan nogle forskellige punkter ... et af punkterne står der ’elevrådet’, hvor vi så får lov til at sige, hvad vi nu vil” (B1, 09:16-09:23). Her fortæller FN, at hun får taletid, og at hun bruger denne taletid. På denne måde er det hende, der starter debatten, når dette punkt skal diskuteres. Hun italesætter derfor en høj usikkerhedstolerance.

Usikkerhedstolerancen viser sig også hos FS: ”Jeg er også med i den del kommunale ting ... jeg skal også til møde lige om lidt inde i forvaltningen ... det er meget fedt, og man møder også mange

politikere” (B1, 17:04-17:29). FS viser her tegn på, at han nyder de politiske situationer, som han får mulighed for at deltage i. Dette tyder på en høj usikkerhedstolerance.

#### **6.4.2. Observation**

På Centrumskolen var det som sagt næsten kun FC og PC, der talte, når elevrådet blev spurgt. De brød ind, når de havde noget at sige, og de var således ikke nervøse for, hvad de andre elevrådsmedlemmer mente om deres holdninger. Dette viser tegn på høj usikkerhedstolerance.

På Nordskolen startede FN som sagt mødet med at kritisere DNs opførsel. Dette gjorde hun, selvom der kunne have været andre, der var af en anden holdning. Dette tyder ligeledes tegn på høj usikkerhedstolerance.

DN og SP1, der begge to var flittige til at blande sig i de forskellige debatter på deres respektive elevrådsmøder, startede ingen debatter. De deltog kun i debatterne, når de første udsagn var blevet ytret, hvorfor denne startende tavshed altså ikke skyldes, at de ikke har nogle holdninger. Det kunne tyde på, at de havde behov for at vide, hvad de andre mente, inden de selv havde lyst til at ytre sig, hvilket vidner om en lav usikkerhedstolerance.

#### **6.4.3. Diskussion**

Ligesom ved problemsensiviteten kan der argumenteres for, at eleverne var tavse, fordi de ikke havde nogen holdninger til emnerne, der blev debatteret. Men ligesom ved foregående mentalitetsform finder jeg det usandsynligt, at de over en periode på 15-30 minutter ikke havde nogen holdning til emnerne. Jeg vurderer derfor, at de ikke bryder sig om at ytre sig i de usikre politiske situationer, hvorfor deres usikkerhedstolerance vurderes lav.

En af årsagerne til dette kunne være det tidligere identificerede problem, at eleverne ikke føler sig trygge nok, hvilket i høj grad er en udfordring.

En anden årsag kan findes i Schulzes (1977, s. 49-52) vurdering af, hvilke udviklingspsykologiske aspekter der har indflydelse på en veludviklet usikkerhedstolerance. Samlet set vurderer han, at usikkerhedstolerancen afhænger af, om man har et positivt selvbillede. Med dette positive selvbillede er man mere tilbøjelig til at agere i et uforudsigeligt felt, fordi man har tiltro til, at man nok skal kunne klare det. Om eleverne decideret har lavt selvværd, mener jeg ikke, jeg har nok empiri til at kunne vurdere, men da det ifølge Schulze kunne være en årsag, er det væsentligt at undersøge, hvad kontaktlæreren kan gøre for at højne elevernes selvværd, således at dette kan udvikle deres usikkerhedstolerance. Om ikke andet kan man sigte efter, at eleverne får et så højt selvværd som muligt.

#### **6.4.4. Delkonklusion**

Ud af mine ni informanter er der således fire, der viser tegn på høj usikkerhedstolerance, mens de resterende fem viser tegn på lav usikkerhedstolerance. Ved denne mentalitetsform kan der således identificeres to udfordringer, som elevrådskontaktlæreren bør arbejde med: tryghed og selvværd.

#### **6.5. Sammenfatning på analysen**

Samlet set kan det altså konkluderes, at elevrådsmedlemmerne er i besiddelse af en høj kompleksitetstolerance.

Derimod er der en noget større forskel på graden af konflikttolerance. Nogle elever har en lav konflikttolerance, fordi de ikke lader til at turde at sige deres mening til elevrådet. Andre elever har situationsbestemte konflikttolerancer, der dog umiddelbart ikke ses som en udfordring men som en styrke, da de er i stand til at indgå kompromiser og til at varetage deres klasses holdninger via det mandat, de har fået tildelt. Dog er det en udfordring, hvis den situationsbestemte konflikttolerance er motivationsbetinget, fordi man har erfaringer med, at det alligevel ikke nytter noget.

De fleste elever viser tegn på høj problemsensivitet, men det er i mine øjne utroligt få problemer, der bliver adresseret til møderne, hvilket kan skyldes manglende forberedelse eller mulighed for forberedelse før elevrådsmøderne.

Elevernes usikkerhedstolerancer er også meget forskellige, og her viser ca. halvdelen tegn på høj usikkerhedstolerance, mens de resterende viser tegn på lav usikkerhedstolerance. En lav usikkerhedstolerance kan skyldes manglende tryghed eller et negativt selvbillede – altså et lavt selvværd.

Alt i alt har jeg kunnet identificere fire udfordringer:

1. Tryghedsaspektet: Eleverne skal turde sige deres mening.
2. Motivationen: Eleverne skal føle, at der reel mulighed for at gå indflydelse.
3. Repræsentationen: Eleverne skal have mulighed for at repræsentere sin valgkreds.
4. Selvværdet: Eleverne skal have tiltro til sig selv.

### **7. DIDAKTISERING**

I det følgende vil jeg vurdere ud fra teori, hvordan elevrådskontaktlæreren didaktisk kan arbejde med de identificerede problemer, således at eleverne kan udvikle sig til at blive demokratisk deltagende.

## 7.1. Tryghedsaspektet

For at undersøge, hvordan kontaktlæreren kan imødekomme denne udfordring, vil jeg først definere, hvad tryghed er for dernæst at undersøge, hvordan man kan arbejde med tryghed i undervisningen for dernæst at overføre dette til elevrådsarbejdet.

Et trygt læringsmiljø spiller ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en meget betydningsfuld rolle for elevernes læring. I et trygt læringsmiljø er eleverne ikke bange for at prøve sig frem, og de er ikke bange for at være ærlige over for, hvad de ved, og hvad de ikke ved. For at skabe et trygt læringsmiljø er relationerne mellem lærer og elev samt relationerne eleverne imellem essentielle (EVA, 2014).

Ifølge Hilbert Meyer (2005, s. 47) kan læreren via en undersøgende og dialogisk kommunikation skabe en tryghedsgavnlig relation til eleverne. Læreren skal tillade eleverne at fejle og ikke blot svare 'ja' eller 'nej'. Hvis eleven siger noget forkert, skal læreren i stedet spørge undersøgende ind til, hvordan eleven er kommet frem til netop dette svar.

Ifølge Meyer (2005, s. 45) kan elevernes indbyrdes relationer styrkes via faste spilleregler for elevernes indbyrdes ageren. Læreren har ansvaret for håndhævelsen af disse spilleregler, ligesom han skal være opmærksom på og håndtere de konflikter, der opstår blandt eleverne.

På de tre elevrådsmøder, jeg observerede, fungerede alle kontaktlærerne som ordstyrere, hvorfor ansvaret for kommunikationen ligger hos denne. Dette er dog ikke nødvendigvis altid tilfældet. Sydskolens kontaktlærer fortalte mig, at elevrådsformanden typisk er ordstyrer. Her ville formanden derfor være med til at skabe den undersøgende og dialogiske kommunikation for på den måde at skabe tryghed blandt de øvrige medlemmer. I denne situation er det derfor vigtigt, at man som kontaktlærer italesætter dette overfor formanden og fortæller ham, hvad han aktivt kan gøre. I stedet for at afvise forslag eller afbryde debatten, fordi den trækker ud, bør man som ordstyrer være ligeså undersøgende og dialogisk i sin kommunikation, som læreren bør være det i undervisningen. Man kan altså med fordel spørge ind til, hvad grundlaget for forslaget er.

I et elevråd er det ikke sikkert, at man har stærke relationer til de andre medlemmer. Derfor er det vigtigt, at elevrådet bliver enige om et sæt spilleregler for opførslen til elevrådsmøderne for på den måde at skabe tryghed eleverne imellem. Som ordstyrer er man ansvarlig for håndhævelsen af disse regler. Hvis kontaktlæreren er ordstyrer kan man selv håndhæve reglerne, men hvis formanden er ordstyrer, kan kontaktlæreren enten varetage rollen som regelhåndhæver eller på samme måde som før italesætte det over for formanden, der derved også får dette ansvar.

Da man typisk kun mødes ca. en gang om måneden i ca. 30 minutter, kan det være vanskeligt at skabe gode relationer kun vha. et sæt fælles spilleregler. Derfor bør man gøre en ekstra indsats for at styrke relationerne eleverne i mellem. Elevrådet på Sydskolen var det elevråd, hvor flest elever ytrede sig, og jeg havde en klar fornemmelse af, at der var stærkere relationer eleverne i mellem her end på de andre skoler. Som jeg har nævnt i den første del af analysen, var elevrådshyggedagen det store samtaleemne. Netop denne hyggedag er et glimrende eksempel på, hvordan man kan arbejde på at skabe gode relationer. Det lød desuden på nogle af de ældre medlemmer, at det var blevet gjort før, hvorfor den tryghed, der var ved dette elevrådsmøde, sagtens kan skyldes dette. Udover relationerne eleverne imellem kan kontaktlæreren med fordel deltage, således at denne relation også bliver styrket.

Samlet set kan kontaktlæreren være opmærksom på kommunikationen til elevrådsmøderne. Han kan selv være ansvarlig for en undersøgende og dialogiske kommunikation, eller han kan uddelegere denne opgave til formanden. Elevrådet bør lave en sæt spilleregler, der dikterer, hvordan man bør opføre sig til et elevrådsmøde, som ordstyreren kan være ansvarlig for at håndhæve. Slutteligt kan man med fordel arrangere nogle hyggedage for at styrke de indbyrdes relationer.

## **7.2. Motivationen**

For at undersøge, hvad kontaktlæreren kan gøre for at højne motivationen, vil jeg først definere, hvad motivation er, og hvilken form for motivation der er vigtig at appellere til.

Motivation er drivkraften for at foretage sig noget, og ifølge Gunn Imsen (2005, s. 331-332) er det væsentligt at skelne mellem indre og ydre motivation. Den indre motivation er elevens egen lystbetonede drivkraft, som holdes ved lige, fordi opgaven opleves meningsfuld. Den ydre motivation er elevens drivkraft til at opnå noget, fordi der enten er en belønning eller et mål. Det er et ideal at få eleven til at arbejde på baggrund af den indre motivation, da man her finder den reelle drivkraft.

Både i en undervisningssituation som i en elevrådssituation skal eleverne opleve deres arbejde som værende meningsfuldt. Det er derfor vigtigt, at eleverne har eller får en følelse af, at når de laver elevrådsarbejde, er der en reel mulighed for at opnå deres mål – at deres indsats giver mening.

Det er klart, at kontaktlæreren ikke er i stand til at indfri alle elevrådets ønsker, da mange af de emner, der blev diskuteret til møderne i empirien, enten var den nye skolereform, eller noget, der krævede midler fra skolens ledelse.



For at kunne diskutere skolereformen og de lovmæssige aspekter af elevernes skolegang, mener jeg, Odense Kommune har fat i den lange ende. Skolerne i Odense er delt op i tre regioner, som alle har et regionselevråd, hvor repræsentanterne fra de forskellige elevråd sidder. Desuden er der et fælles-elevråd for hele kommunen, hvor repræsentanter fra regionselevrådene sidder. Derfor er alle skoler og dermed også alle elever repræsenteret i Odense Fælleselevråd. De repræsenterer rigtig mange elever, og når de går til kommunen med en presserende sag, bliver de taget alvorligt. Odense Kommune har da også netop vundet prisen for Årets Elevvenlige Kommune 2017 pga. deres arbejde med Odense Fælleselevråd (Odense Kommune, 2017). I dette kommunale elevrådsarbejde har kontaktlæreren en stor og vigtig rolle, da han får mødeindkaldelserne og er ansvarlig for at kommunikere disse videre til medlemmerne.

Anderledes ser det ud, når eleverne skal have indflydelse lokalt på deres egen skole – dog bortset fra Sydskolen, hvor eleverne oplevede, at de havde indflydelse. Her kan kontaktlæreren tale med ledelsen og adressere motivationsproblemet, hvis ikke eleverne oplever, at deres arbejde giver mening. I BEIF (§5) står der: ”Skolens leder kan inden for kommunalbestyrelsen og skolebestyrelsens beslutninger anvende en del af skolens samlede bevilling som et årligt tilskud til elevrådsarbejdet”. Her lægger jeg dog mærke til ordet *kan*, hvilket nok giver nogle skoleledere anledning til at spare de penge. Det, mener jeg, er ærgerligt, fordi man med relativt få midler kan være med til at styrke motivationen hos elevrådsmedlemmerne, således at de oplever, at deres arbejde giver mening.

Andre emner, kontaktlæreren kunne opfordre elevrådet til at snakke om, kunne eksempelvis være trivsel, eller hvordan undervisningen bør foregå – hvilket ikke koster noget.

I Folkeskoleloven (§18, stk. 4) står der, at undervisningens mål, arbejdsformer, metoder og stofvalg skal fastlægges i et samarbejde mellem lærere, pædagoger og elever. Juridisk set skal eleverne således have medbestemmelse på disse undervisningsfaktorer, men som Bruun og Lieberkinds undersøgelse viste, er dette langt fra tilfældet. Dette kunne med fordel være en sag, der blev snakket om til møderne. Det er elevernes ret, det giver elever medbestemmelse, og der er en mulighed for, at elevrådsarbejdet får den succes, der kan skabe motivation.

Samlet set er kontaktlæreren altså ansvarlig for kommunikationen mellem skolen og kommunens initiativer, og her bør der gøres en indsats. Ydermere kan kontaktlæreren informere skolelederen om, at det ville være en god idé at gøre elevrådsarbejdet til en del af budgettet – evt. ud fra min tidligere argumentation for elevrådets berettigelse. Slutteligt kan kontaktlæreren opfordre eleverne til også at snakke om eksempelvis trivsel eller undervisningen, som ikke koster noget, og som er em-

ner, hvor eleverne kan få indflydelse. Succes med disse punkter vil give elevrådsmedlemmerne en følelse af, at det nytter noget, hvorfor deres arbejde vil føles meningsfuldt.

### 7.3. Repræsentationen

For at undersøge, hvad kontaktlæreren kan gøre for at give repræsentanterne en bedre mulighed for at repræsentere deres valgkreds, vil jeg dels kigge på de lovmæssige krav samt på anvisninger fra Danske Skoleelever (DSE), som har udgivet en håndbog for elevrådskontaktlærere.

Der er ikke mange lovmæssige krav til elevrådet på skolerne, men der er dog et krav, som kun Sydskolene af de tre skoler, jeg har observeret, lever op til: Elevrådet skal have vedtægter (BEIF, §3, stk. 1). Disse vedtægter er der ligeledes krav til: Vedtægterne skal indeholde en bestemmelse om, ”hvordan det sikres, at skolens forskellige klassetrin repræsenteres i elevrådet på en hensigtsmæssig måde” (BEIF, §3, stk. 2, nr. 3). Som jeg har argumenteret for, kan eleverne ikke repræsentere deres klasser, hvis de ikke får anledning til at høre deres problemer. Derfor er det vigtigt, at kontaktlæreren sørger for, at elevrådet udfærdiger disse vedtægter, således at medlemmerne ved, hvordan de skal repræsentere deres valgkreds.

DSE (2011, s. 47) adresserer også problemet med, at medlemmer ikke bruger tid på at drøfte elevrådet med deres klasse: ”Vi hører ofte om kontaktlærere, der er blevet overraskede over at høre, at elevrådsmedlemmerne ikke tildeles tid til information og diskussion af elevrådsarbejde af klasselærere – for det havde de da en klar forventning om skete naturligt”. De anbefaler, at man som kontaktlærer forventningsafstemmer med klasselæreren for at imødekomme denne udfordring. Det, mener jeg, er en god idé, men udover dette kræver det også, at klasselærerne (eller klasseteamet) ved, hvornår møderne ligger. Derfor kan man med fordel skrive møderne ind i skolens kalender, så alle lærere er informerede.

Dermed mener jeg ikke, at problemet er løst, for jeg kunne forestille mig, at repræsentanterne spørger deres klassekammerater i plenum til, om de oplever problemer, hvorefter de har kort tid til at tilbagelægge. Her mener jeg, det er vigtigt, at klassekammeraterne også har tid til forberedelse. Man kunne med fordel fortælle klassekammeraterne, at der skal drøftes elevråd dagen eller ugen efter, så de har tid til at tænke over, om de oplever nogle problemer.

Alt dette er selvfølgelig ikke repræsentantens ansvar, men et fælles ansvar mellem kontaktlæreren, klasseteamet og repræsentanterne.

Samlet set er det altså vigtigt, at elevrådet får nogle vedtægter, hvor det bl.a. bliver bestemt, hvordan klasserne bedst muligt repræsenteres. Desuden er det vigtigt at inddrage klasseteamet, så de dels ved, hvornår elevrådsmøderne ligger, men også så de aktivt kan sørge for at give tid til og facilitere elevrådsdiskussionerne på klassen.

#### 7.4. Selvværdet

For at undersøge, hvad kontaktlæreren kan gøre for at højne elevernes selvværd, vil jeg først definere begrebet, hvorefter jeg vil undersøge, hvad læreren kan gøre i en undervisningssituation for derefter at overføre dette til kontaktlæreren.

Selvværd og positive selvbilleder vil jeg definere ud fra Jan Tønnesvangs teorier om selvet. Ifølge Tønnesvang (2006, s. 180) kan selvet defineres ud fra en række menneskelige motivkræfter, som alle kan udvikles, hvis de forsynes med en passende mængde 'psykologisk ilt'. "En sådan "psykologisk ilt" tilvejebringes af *selvobjektfænomener*, hvormed menes den funktion, andre mennesker får, når de understøtter og vitaliserer selvets udvikling" (Tønnesvang, 2006, s. 180-181).

I en undervisningssituation opfattes læreren som selvobjektet for eleven. For at imødekomme motivkræfterne, som eleverne selv besidder, kan læreren ifølge Tønnesvang (2006, s. 181) gøre sig forskellige tanker, om hvordan han fremstår som selvobjekt: Han kan være anerkendende, han kan være et godt forbillede, han kan få eleven til at føle ligeværd, og han kan udfordre eleven.

I en elevrådsituation er det kontaktlæreren, der er selvobjektet for elevrådsmedlemmerne. Udviklingen af elevernes selvværd foregår selvfølgelig langt fra kun i elevrådet. Denne udvikling foregår primært i hjemmet eller i klassen, men jeg vil alligevel mene, at der også i elevrådet er mulighed for at arbejde med elevernes selvværd.

Kontaktlæreren skal være anerkendende i sit møde med eleverne. Han skal anerkende deres udfordringer, ligesom han skal anerkende deres måde at arbejde med dem på. Dermed ikke sagt, at han ikke må fremlægge forslag til andre måder at arbejde med udfordringerne på, men det er vigtigt, at det sker på en anerkendende måde. Her mener jeg, at den undersøgende og dialogiske kommunikation er et vigtigt redskab i også at opnå en anerkendende kommunikation med eleverne.

Kontaktlæreren skal være det gode forbillede, ligesom enhver lærer skal være det i mødet med eleverne. I en elevrådsituation er det oplagt at være et forbillede, som viser eleverne, hvordan man på demokratisk vis kan gribe hverdagens udfordringer og problemer an – hvordan man kan være en deltagende demokratisk medborger. Helt konkret kan man eksempelvis undlade at bruge aggressivt

eller stødende sprogbrug, være lydhør og udvise engagement og determination for at få tingene til at lykkes.

Kontaktlæreren skal også få eleverne til at føle ligeværd, hvilket også er en del af folkeskolens formålsparagraf. En ligeværdig kommunikation er rettet mod respekten for den andens oplevelsesverden (Bae, 1996, s. 7), hvorfor kontaktlæreren igen skal være anerkendende men også forstående over for de udfordringer, som eleverne oplever. Man må altså ikke negligere, hvad eleverne oplever som udfordringer, men de skal tages seriøst.

Slutteligt skal kontaktlæreren udfordre eleverne, hvorfor han skal stille krav til, hvordan de arbejder med løsningen af de udfordringer, de identificerer. Et meget centralt krav i denne henseende kunne være, at eleverne ikke giver op, førend alle aspekter og løsningsforslag til udfordringerne er blevet afdækket.

Samlet set kan kontaktlæreren være med til at udvikle elevernes selvværd. Dette kan gøres ved: at anerkende eleverne og deres udfordringer, at være et godt demokratisk forbillede samt at udfordre eleverne til ikke at give op. På denne måde kan man søge at tilvejebringe den psykologiske ilt, det kræves for, at eleverne kan udvikle deres selvværd og forhåbentligt få et mere positivt selvbillede.

## **8. KONKLUSION**

Eleverne i min undersøgelse besidder i forskellig grad de forudsætninger, det kræves for at blive demokratisk deltagende.

Otte ud af ni elever har høj kompleksitetstolerance, der gør, at de har det godt med at være i et felt, hvor der er flere perspektiver på samme sag.

Elevernes konflikttolerancer er meget forskellige. Nogle har lav konflikttolerance, som skyldes utryghed, mens andre har situationsbestemte konflikttolerancer. Herunder er der ikke noget galt i at være kompromissøgende ligesom der heller ikke er noget galt i, at eleverne føler et ansvar for at repræsentere deres valgkreds. Derimod er det ærgerligt, at man trækker sig, fordi man oplever, at det alligevel ikke nytter noget.

Fem ud af ni elever viser tegn på høj problemsensivitet, mens resten ikke viser sig i stand til at identificere problemer. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at de fem elever ikke identificerer flere problemer, hvorfor alle elever her har et udviklingspotentiale.

Usikkerhedstolerancen deler ligeledes vandene, hvor fire ud af ni viser tegn på høj usikkerhedstolerance. Bl.a. trygheden kan være årsag til den lave usikkerhedstolerance hos de resterende fem, men et styrket selvværd kunne også være med til at udvikle denne mentalitetsform.

Der er altså en række udfordringer, som elevrådskontaktlæreren med fordel kan arbejde med ved at didaktisere elevrådsarbejdet for at udvikle elevernes forudsætninger for demokratisk deltagelse. Jeg identificerede fire udfordringer: tryghed, motivation, repræsentation og selvværd.

Elevrådet har altså et stort udviklingspotentiale, og der er en række tiltag, kontaktlæreren igangsætte for at sikre en mere fordrende udvikling for eleverne i elevrådet, således at de kan lære om demokrati gennem demokrati. For at overskueliggøre mine vurderinger af, hvordan kontaktlæreren kan didaktisere elevrådet, har jeg valgt at opstille 12 punkter:

1. Sørg for, at kommunikationen er undersøgende og dialogisk.
2. Lav nogle spilleregler for elevernes opførsel og håndhæv disse.
3. Lav nogle sociale arrangementer for at styrke relationerne i elevrådet.
4. Videreformidl kommunikation til og fra andre skoler samt kommunen.
5. Spørg skolelederen om midler til elevrådsarbejdet.
6. Opfordr elevrådet til også at snakke om, hvordan de kan få indflydelse på trivsel og undervisningens mål, arbejdsformer, metoder og undervisningsmateriale.
7. Lav et sæt vedtægter, som det står i loven.
8. Skriv elevrådsmøderne ind i skolens kalender.
9. Lav en forventningsafstemning med klasseteamene, således at de også tager elevrådsarbejdet seriøst.
10. Vær anerkendende overfor eleverne og deres udfordringer.
11. Vær det gode demokratiske forbillede.
12. Udfordr eleverne ved bl.a. ikke at lade dem give op.

Disse 12 punkter kan være med til at udvikle elevernes politiske aktivitetsberedskab, der gør dem i stand til at være demokratisk deltagende. Gennem denne demokratiske deltagelse kan de lære om demokrati gennem demokrati og med den medbestemmelse, elevrådet giver dem, kan de blive demokratisk dannede. På denne måde kan skolerne leve op til deres formålparagraf.

## 9. PERSPEKTIVERING

Denne undersøgelse har afledt en del spørgsmål, som derfor må indgå som perspektivering.

Som tidligere nævnt er den demokratiske dannelse en opgave, som folkeskolen har for alle elever og ikke kun elevrådsmedlemmerne. Derfor finder jeg det interessant at undersøge, hvordan elevrådsarbejdet kan være med til at være demokratisk dannende for de resterende elever.

Jeg finder det også interessant at undersøge, hvorfor medbestemmelsen hos de danske folkeskoleelever er så lav, og om den altid har været lav. Som sagt er medbestemmelse et lovkrav, men det lader ikke til, at der er et stort fokus på at leve op til kravet.

Ydermere finder jeg det interessant at undersøge, om dannelsen i den danske folkeskole stadig bliver set som værende essentiel, eller om fokus på kompetencer, færdigheder og viden i konkurrencestaten reelt har erstattet formålet med folkeskolen.

Slutteligt har jeg undret mig over, om det er en bestemt type elev, som vælger at blive medlem af elevrådene, eller om de reelt set er repræsentative for deres valgkredse.

## Referenceliste

### Bøger:

- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2012). *ICCS 2009, De danske elever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Christiansen, J. & Graf, S. (2005). Elevrådet – skoledemokratiets spejl? I: H. Dorf (Red.), *Gennem demokrati til demokrati?: folkeskolen og folkestyret* (s. 71-80). Kbh.: Unge Pædagoger.
- Damkier, M. (2005). Elevbaggrund og elevmentalitet som forudsætninger for udbyttet af skolens hverdagsdemokrati. I: H. Dorf (Red.), *Gennem demokrati til demokrati?: folkeskolen og folkestyret* (s. 46-54). Kbh.: Unge Pædagoger.
- Danske Skoleelever (2011). *Håndbog for elevrådskontaktlærere*. Aarhus: Danske Skoleelever.
- Dewey, J. (1974). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Imsen, G. (2011). *Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi*. Kbh.: Gyldendal.
- Jacobsen, B., Jensen, F., Madsen, M., Sylvestersen, M. & Vincent, C. (2004). *Den vordende demokrat: En undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, E. (2015). Undervisningsplanlægning i praktikken. I: E. Jensen (Red.), *Didaktik: praktikbog 1 til læreruddannelsen* (s. 19-30). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (1996). *Dannelsesteori og didaktik: ny studier*. (2. udg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Koch, H. (1995). *Hvad er demokrati?* (5. udg.). Kbh.: Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Meyer, H. (2008). *Hvad er god undervisning?* Kbh.: Gyldendal.
- Pahuus, M. (2012). Hermeneutik. I: Collins, F. & Køppe, S. (Red.), *Humanistisk Videnskabsteori* (2. udg.) (s. 139-169). Kbh.: DR Mulitmedie.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Schulze, G. (1977). *Politisches Lernen in der Alltags Erfahrung*. München: Juventa Verlag.
- Troelsen, B. (2008). *Videnskab og virkelighed: Videnskabsteori for gymnasiet*. Kbh.: L&R Uddannelse.
- Tønnesvang, J. (2006). Selvet og den ”psykologiske ilt” i undervisningens relationer. I: Ritchie, T. (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Udvalget til udarbejdelse af en demokratikanon (2008). *Demokratikanon*. Kbh.: Undervisningsministeriet.

Internetkilder:

Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*, 8 (47), s. 6-21.

Lokaliseret fra

[https://www.dfti.dk/files/Kurser/2\\_Berit\\_Bae\\_Voksnes\\_definitionsmagt.pdf](https://www.dfti.dk/files/Kurser/2_Berit_Bae_Voksnes_definitionsmagt.pdf)

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Et trygt og positivt læringsmiljø*. Lokaliseret fra

<https://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/hent-udgivelser/et-trygt-og-positivt-laeringsmiljo/view>

Odense Kommune (2017, 1. april). *Odense kåret til Årets Elevvenlige Kommune 2017*.

Lokaliseret fra

<http://www.odense.dk/presse/pressemeddelelser/pressemeddelelser-2017/odense-kaaret-til-aarets-elevvenlige-kommune-2017>

Love og bekendtgørelser:

*Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 747 af 20/06/2016

*Bekendtgørelse om elevråd i folkeskolen*, LBK nr. 695 af 23/06/14

Anvendt referencestandard: APA.