

Elevperspektiver på medbestemmelse i skolen

Fællesskab, forskellighed og frihed – en kritik af skolens demokratiske dannelsesopgave

Kandidatspeciale - Juni 2025

Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet, Kbh

Sarah Nadia Friis,
Studienr.: 20231405

Vejleder: Jin Hui Li
Antal anslag: 141.347



Specialeresumé

This thesis investigates how students experience and understand participation (*medbestemmelse*) in the context of the Danish primary school. Based on qualitative data collected through observations, conversations, and video material from a small private school in Frederiksberg, the study explores how participation unfolds not as a formal structure, but as a lived, relational, and situated practice.

The findings indicate that students associate participation with being listened to, recognised, and taken seriously—by teachers as well as school students. Rather than demanding equal decision-making power, students express a desire to be involved in ways that feel meaningful and connected to their everyday school life. Participation often emerges spontaneously through student-initiated actions—asking questions, suggesting changes, or responding to the classroom setting—and is deeply dependent on the teacher’s ability to respond with openness, attentiveness, and respect.

However, the study also reveals how participation, when shaped by informal social dynamics, may inadvertently exclude those students who struggle with verbal expression, initiative, or social confidence. Students with academic, linguistic or social vulnerabilities may experience fewer opportunities for influence. This points to a need for more inclusive approaches, where participation is not reserved for the most outspoken, but actively supported through varied and embodied forms of engagement.

Seen in the broader context of education, the study raises critical questions about the current performative and efficiency-driven logic that characterises much of the Danish school system. While participation is formally promoted through initiatives by national authorities—such as instructional packages and top-down policy—these risk overlooking the situated, relational, and ethical dimensions that are central to how students actually experience participation. Participation cannot be reduced to a checklist or standardised method; it must be developed through relationships, trust, and a willingness to engage with students’ diverse lifeworlds.

The teacher’s role is thus shown to be ethically and pedagogically complex: on the one hand, preparing students for a competitive and performance-oriented society; on the other, cultivating school environments where children’s perspectives are taken seriously, and where recognition and belonging are at the core.

This study argues that if the legal obligation in the Danish Education Act (§18, section 4) to involve students in shaping learning processes is to be realised meaningfully, participation

must be reimagined and not as a technical implementation, but as a dynamic, co-created practice rooted in respect, diversity, and shared responsibility.

Such a practice must not only be inclusive and dialogical, but also reflect a deeper sensitivity to students' own perspectives and lived understandings of school life.

In conclusion, participation should be understood as an integral part of democratic education—one that is responsive to children's voices, grounded in community, and driven by ethical engagement rather than managerial control.

.

Indholdsfortegnelse

1	INTRODUKTION.....	6
1.1	PROBLEMFELT	6
1.1.1	DEN NYE SAMTALE OM MEDBESTEMMELSE	7
1.1.2	ET HISTORISK BLIK PÅ DEMOKRATIETS UDVIKLING I SKOLEN	8
1.2	PROBLEMFORMULERING	10
1.3	STATE OF THE ART	10
1.3.1	ET NYT BEGREB I SKOLESAMMENHÆNG.....	11
1.3.2	BØRNS DELTAGELSE I DANMARK	12
1.3.3	NORSKE STUDIER	13
1.3.4	ET UDENLANDSK MEN VEDKOMMENDE STUDIE	14
1.3.5	OPSAMLING PÅ STATE OF THE ART	15
2	METODOLOGI	15
2.1	TEORETISK RAMME.....	16
2.1.1	CHILDISM.....	16
2.1.2	PAUL RICÆUR: FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTIK	18
2.1.3	KONTEKST OG BETYDNINGEN AF DEN	21
2.1.4	AFGRÆNSNING.....	22
2.1.5	BRUG AF BEGREBER	22
2.2	METODISK RAMME	23
2.2.1	COLLABORATIV ETNOGRAFI	24
2.2.2	MIN ROLLE SOM UNDERSØGER.....	25
2.3	METODISK FREMGANGSMÅDE.....	26
2.3.1	EMPIRIINDSAMLING.....	27
2.3.2	JURIDISKE OG ETISKE OVERVEJELSER	30
2.4	ANALYSESTRATEGI.....	32
3	ANALYSE.....	36
3.1	DISKURSER OM MEDBESTEMMELSE	36
3.1.1	ELEVERS STEMME I SKOLENS SPROG OG STRUKTURER	38

3.2	FRIKVARTERET SOM FÆLLESSKAB OG FRIHEDSRUM.....	41
3.2.1	AT BLIVE LYTTET TIL – OPLEVET ANERKENDELSE I UFORMELLE RAMMER	44
3.3	MEDBESTEMMELSE DREVET AF INTERESSE OG EJERSKAB	45
3.4	RELATIONELT FORANKRET MEDBESTEMMELSE	47
3.4.1	CASE: KASPERS POSITION OG MULIGHEDER I FÆLLESSKABET	48
3.4.2	RELATIONER MELLEM ELEVER – ANERKENDELSE OG DELTAGELSE PÅ TVÆRS	49
3.5	MEDBESTEMMELSE - ET KROPSLIGT UDTRYK.....	51
3.5.1	MENINGSFULD DELTAGELSE	53
3.6	DEN AKTUELLE SAMTALE - OPSAMLING.....	55
4	DISKUSSION: ET SPÆNDINGSFELT MELLEM TEORI OG EMPIRI.....	57
5	KONKLUSION.....	59
6	ARTIKEL: MEDBESTEMMELSE I SKOLEN - ET DEMOKRATISK ANLIGGENDE	61
7	CITEREDE VÆRKER.....	65
8	BILAG	67

1 Introduktion

I denne del redegør jeg for, hvorfor emnet er relevant at undersøge, og hvordan problemstillingen er opstået. Jeg viser, hvordan en praksisbaseret undren udviklede sig til en problemformulering, og hvordan nyere undersøgelser har været med til at indkredse og aktualisere problemfeltet.

1.1 Problemfelt

Min undersøgelse udspringer af en undren over resultaterne i en trivselsrapport (bilag 1), fra en konkret skole, hvor flere elever giver udtryk for lav motivation og begrænset indflydelse på undervisningen. Rapporten peger særligt på udfordringer i forhold til medbestemmelse, oplevelsen af faglig relevans og klassemiljø. Ifølge data finder 31 % af eleverne ofte undervisningen kedelig, mens hele 58 % oplever, at de har meget begrænset indflydelse på, hvad de arbejder med i klassen. Samtidig angiver 33 % af eleverne, at lærerne sjældent eller aldrig hurtigt formår at skabe ro. Disse resultater fremstår isolerede og uden forklaring, men de vækker nysgerrighed i forhold til, om der er en sammenhæng mellem lav medbestemmelse, lav motivation og uro i undervisningen.

Særligt tallet for begrænset indflydelse på undervisningen fremstår markant i en skolekontekst, der netop hviler på værdier om *demokrati*, *deltagelse* og *ansvar*.

Den oplevede manglende medbestemmelse kan derfor ikke nødvendigvis forstås udelukkende som et pædagogisk anliggende, men peger måske også på en bredere demokratisk udfordring, der kalder på refleksion over skolens rolle og formål.

Denne problemstilling er ikke isoleret til én skole. I undersøgelsen *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv* (UNICEF Danmark, 2024) angiver mange elever på landsplan lignende erfaringer. Her fremgår det, at 60 % gerne vil være med til at bestemme mere i undervisningen. Derudover oplever 60 % af elever med høj grad af medbestemmelse at være glade for at gå i skole, mens dette kun gælder 23 % af elever med lav medbestemmelse.

Undersøgelsen peger på en tydelig sammenhæng mellem medbestemmelse, skoleglæde og motivation, og giver anledning til at spørge, hvorfor medbestemmelse – trods politiske intentioner og pædagogiske ambitioner – stadig opleves som fraværende for mange elever. Det kan indikere, at elevinddragelse ikke alene har betydning for engagement og læring, men

også med fordel kan betragtes som en væsentlig del af skolens demokratiske dannelsesopgave.

Folkeskolelovens § 18, stk. 4 (Folketinget, 2022) fastslår, at valg af arbejdsformer, metoder og stofvalg så vidt muligt skal ske i samarbejde med eleverne. Selvom den undersøgte skole er en privatskole og ikke direkte omfattet af denne paragraf, fremgår det af friskolelovens § 1, stk. 2 og stk. 4 (Folketinget, 2018), at skolen skal fremme elevernes demokratiske dannelse og give dem mulighed for at organisere sig.

Afstanden mellem skolens intentioner og elevernes perspektiver rejser spørgsmål om, hvordan demokrati faktisk opleves og praktiseres i hverdagen.

Tendensen bekræftes yderligere i en international sammenligning. Ifølge ICCS 2022-undersøgelsen¹ (Bruun & Lieberkind, 2023) placerer Danmark sig næstsidst ud af 22 lande, når det gælder elevernes oplevelse af indflydelse i skolen. Dette tyder på, at danske elever i langt mindre grad end deres internationale jævnaldrende oplever at have en stemme i deres skolegang.

1.1.1 Den nye samtale om medbestemmelse

Flere undersøgelser peger dermed på, at elever i stigende grad efterspørger medbestemmelse i deres skolegang. Der tegner sig et billede af et ønske om større indflydelse på undervisningens indhold og form. Ifølge *Motiverende undervisning 2024* (Tænketanken Mandag Morgen & LEGO Fonden, 2024) er medbestemmelse en af de faktorer, der har størst betydning for elevers motivation. Samtalen om medbestemmelse fortsætter og forstærkes netop i lyset af disse fund, der peger på et behov for at gentænke elevens rolle i skolens praksis. Eleverne ønsker ikke fuld frihed, men efterspørger struktureret indflydelse – eksempelvis i valg af emner og måder at løse opgaver på. Undersøgelsen fremhæver, at motivationen styrkes, når elever oplever at have reel medbestemmelse i undervisningen. Samtidig viser det sig, at de elever, der ikke føler sig hørt, ofte er dem, der mest ønsker indflydelse.

Det understreger et vigtigt pædagogisk hensyn: at medbestemmelse skal struktureres på måder, der giver stemme til alle elever – ikke kun dem, der naturligt tager ordet. Det peger på behovet for strategier, der inviterer også de stille og mindre synlige elever ind i deltagelsen.

¹ ICCS 2022 er en international undersøgelse af elevers demokratiforståelse

Derudover tydeliggør undersøgelsen (Tænk tanken Mandag Morgen & LEGO Fonden, 2024), at læreren spiller en central rolle. Når lærere anerkender og skaber rum for elevinitiativer, øges engagementet. Dog fremhæves det, at eleverne ofte mangler viden om, hvor og hvordan de kan få indflydelse, hvilket kalder på en tydeliggørelse af mulighederne.

For at imødekomme udfordringerne med elevinddragelse har Børne- og Undervisningsministeriet (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023) udgivet en materialepakke, der skal understøtte skolernes arbejde med at styrke elevers medbestemmelse. Materialet bygger på en forståelse af demokrati som en praksis og rummer konkrete redskaber og refleksionsøvelser, der kan hjælpe elever med at deltage i beslutninger om mål, arbejdsformer, indhold og evaluering. Da der imidlertid ikke er krav om implementering eller etableret struktur for udbredelse, afhænger anvendelsen af den enkelte skoles initiativ. Dette kan begrænse pakkens effekt og løser umiddelbart ikke udfordringen med medbestemmelse på et systemisk plan.

Med afsæt i de nyeste undersøgelser og initiativer synes begrebet *medbestemmelse* at være kommet på dagsordenen. Samtidig peger studier på en kløft mellem skolens intentioner og elevernes oplevelser. *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv* (UNICEF Danmark, 2024) argumenterer for, at der er behov for en fælles indsats på tværs af politik, skoleledelse og praksis for at sikre reel elevinddragelse.

På den baggrund ønsker jeg at undersøge medbestemmelse i skolen mere indgående og nuanceret. For spørgsmålet om elevinddragelse handler ikke blot om at styrke børns motivation og trivsel, men trækker tråde til skolens grundlæggende rolle som ramme for demokratisk dannelse. Det kalder på en undersøgelse af, hvordan børn reelt kan få en aktiv og meningsfuld plads i deres eget skoleliv – i overensstemmelse med vores forståelse af demokrati som noget, der skal leves og erfares i praksis

1.1.2 Et historisk blik på demokratiets udvikling i skolen

Samtalen om medbestemmelse i skolen bør dermed ses i forlængelse af en bredere dannelsesmæssig og politisk udvikling, der har forandret skolens grundlæggende rolle. Claus Haas i ”*Demokrati som livsform. Folkeskole og elever i 2000-tallet*” (Haas, 2021) argumenterer for, at vi i dag står over for et markant skifte: Fra en skole, der tidligere var

båret af en ambition om at være et frirum for livsoplysning og demokratisk praksis, til en skole præget af konkurrencestatens logikker og målstyring.

Siden 1970'erne har idéen om *demokrati som livsform* spillet en væsentlig rolle i skole- og dannelsesstænkningen. I denne forståelse er demokrati ikke blot en politisk styreform, men et normativt ideal, der udfolder sig gennem hverdagspraksis, deltagelse og fællesskab og særligt i skolens kontekst. Ifølge Haas er denne forståelse imidlertid gradvist blevet udfordret og marginaliseret i løbet af 2000-tallet, hvor et øget fokus på konkurrence, målstyring og arbejdsmarkedssparathed har præget skolepolitikken.

Dette skifte har betydning for, hvordan elevernes rolle forstås. Hvor de tidligere blev betragtet som deltagere i et demokratisk fællesskab, bliver de nu i højere grad mødt som individer i udvikling mod arbejdsmarkedets behov. Skolens formål bevæger sig dermed fra en bred demokratisk dannelsesstænkning mod en mere snæver fokus på læringsudbytte, kompetencemålinger og personlig præstation (Haas, 2021).

Haas fremhæver, at denne bevægelse har konsekvenser for, hvordan demokratibegrebet kommer til udtryk i skolen. Demokratiet reduceres fra at være en levende praksis til at være en formel ramme eller en målsætning uden konkret forankring i undervisningens hverdag. I denne proces mister begreber som medansvar, deltagelse og fællesskab deres pædagogiske tyngde og erstattes af begreber som selvledelse, ansvar for egen læring og individuel progression (Haas, 2021).

Samtidig ses en udvikling, hvor staten – gennem lovgivning, reformer og styringsværktøjer – i stigende grad udøver normativ indflydelse på skolens virke og værdigrundlag. Den tidligere forestilling om skolen som et neutralt og åbent dannelsesrum afløses af en virkelighed, hvor skolen i højere grad bliver et redskab for politiske og økonomiske mål (Haas, 2021).

Haas peger på, at mange elever i dag godt nok har viden om demokrati og udviser tillid til samfundets institutioner, men kun i begrænset grad deltager aktivt i demokratiske fællesskaber – særligt i skolen. Det aktualiserer spørgsmålet om, hvorvidt skolen i tilstrækkelig grad understøtter elevernes politiske og demokratiske dannelse og deres oplevelse af at kunne gøre en forskel (Haas, 2021).

Haas' gennemgang af den historiske udvikling giver et muligt perspektiv på, hvorfor medbestemmelse i dag fremstår som et svagt forankret og normativt underbelyst begreb i dansk skolekontekst. Hans konklusion om, at eleverne nok er "demokratisk dannede", men ikke "politisk dannede", understreger det paradoks, at de ved meget om demokrati, men ikke

nødvendigt oplever det i praksis.

I dette spændingsfelt kan *medbestemmelse* træde frem som et nøglebegreb – ikke blot som metode eller aktivitet, men som en forståelsesramme, der åbner for en skoleudvikling, hvor elever får mulighed for at være medskabere af deres egen hverdag, og hvor de oplever både lyst og mulighed for at handle og gøre en forskel.

På baggrund af skolens historiske udvikling, nyere undersøgelser og elevernes egne udsagn fremstår medbestemmelse som et både aktuelt og presserende tema. I en tid, hvor skolens demokratiske dannelsesopgave kan se ud til at være udfordret, og hvor flere elever giver udtryk for et ønske om indflydelse, bliver det centralt at undersøge, hvordan medbestemmelse faktisk forstås og tager form i praksis.

1.2 Problemformulering

Med afsæt i en aktuel samtale om medbestemmelse i skolen og dens betydning i lyset af skolens demokratiske formål, søger denne undersøgelse at besvare følgende spørgsmål:

Hvordan oplever og forstår elever på en konkret skole medbestemmelse i skolesammenhæng? Og hvordan kan deres oplevelser bidrage til en bredere samtale om demokratisk dannelse?

1.3 State of the art

I dette afsnit gennemgår jeg den eksisterende viden om børns deltagelse i beslutningsprocesser. Eftersom feltet stadig er relativt nyt, findes der begrænset forskning med direkte fokus på skolen. Derfor inddrager jeg studier fra andre kontekster, hvor børns medinddragelse er blevet undersøgt og diskuteret. Formålet er at bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvad medbestemmelse kan betyde i skolesammenhæng, og hvilken betydning det har for elevernes oplevelse af at blive hørt.

1.3.1 Et nyt begreb i skolesammenhæng

En søgning på *medbestemmelse* på forskningsportal.dk viser, at der kun findes meget begrænset forskning om emnet i skolesammenhæng. Jeg har også søgt på relaterede begreber som *elevinddragelse* og *indflydelse i skolen*, men heller ikke her fremkommer resultater, som direkte undersøger den effekt og betydning, det har for eleverne. Dette tyder på, at medbestemmelse har en central, men udefineret plads i den pædagogiske diskussion.

Man kan finde mange undervisningsformer, som baserer sig og er udviklet på baggrund af teori, hvori man kan argumentere for, at nogle undervisningsformer er mere elevcentreret og gør at eleven automatisk kommer til orde. Det kunne være undersøgelsesbaserede undervisningsformer, som ligger op til at eleven selv skal udforske og undersøge og dermed har en større grad af medbestemmelse. Med denne søgning kommer jeg lidt længere og finder en dansk forsker som hedder Ane Qvortrup (2021), som den der bevæger sig nærmest emnet omkring elevcentrerede og undersøgelsesbaserede undervisningsformer, som netop sætter elev i centrum og fordrer mere ansvar for egen læring og dermed medbestemmelse. Hendes forskning har dog ikke været relevant for mit undersøgelsesspørgsmål.

Når jeg søger på engelske begreber, gør jeg samme (manglende) opdagelse - der findes meget lidt forskning, der direkte relaterer sig til medbestemmelse i skolen. Begrebet har mange nuancer og betegnelser, og der findes flere teoretiske tilgange, som relaterer sig til elevinddragelse og autonomi. Eksempelvis beskæftiger Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) sig med betydningen af autonomi i læring – en tilgang, som Ib Ravn (2021) har omsat til en dansk skolekontekst med fokus på elevinddragelse. Derudover findes andre undersøgelser, som ikke er direkte forskningsrelaterede, men som alligevel kan bidrage med indsigt i emnet.

Det ser ud til, at Norge har påbegyndt diskussionen om børns deltagelse tidligere end Danmark og samtidig har en bredere forskningsmæssig tradition på området. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at FN's Børnekonvention er integreret i både norsk forfatning og lovgivning, hvilket har skærpet opmærksomheden på børns rettigheder og efterlevelsen heraf. Derfor inddrager jeg flere norske studier i mit *state of the art*, da de tilbyder relevante perspektiver på medbestemmelse og inddragelse af børn, som i dansk sammenhæng endnu er relativt underbelyst i forskning. I dette afsnit vil jeg således fremhæve den forskning, der – selvom den ikke nødvendigvis tager udgangspunkt i skolen – bidrager væsentligt til forståelsen af børns deltagelse i beslutningsprocesser og kan bidrage med et vigtigt perspektiv i undersøgelsen af medbestemmelse i skolen.

1.3.2 Børns deltagelse i Danmark

Hanne Hartofts (2019) bidrag til en bog om børns rettigheder i nordiske lande undersøger, hvordan børns ret til at deltage i beslutninger realiseres i dansk lovgivning og praksis. Udgangspunktet er, at Danmark formelt har ratificeret FN's Børnekonvention² og dermed forpligtet sig til at sikre børns ret til at blive hørt og have indflydelse på beslutninger, der vedrører deres liv. Alligevel er denne ret ikke konsekvent forankret i dansk retssystem, hverken i Grundloven eller som selvstændig lov. I stedet baserer Danmark sig på en metode kaldet normharmonis, hvor man antager, at nationale love i forvejen lever op til konventionen – en tilgang, der ifølge Hartoft rejser tvivl om rettens gennemslagskraft i praksis.

Hartoft (2019) stiller skarpt på tre forskellige former for deltagelse: at blive *hørt*, at få *medbestemmelse* og at udøve *selvbestemmelse*. Hun viser, at dansk lovgivning ofte indeholder aldersgrænser og usammenhængende vurderinger af børns modenhed, hvilket skaber uklarhed om, hvornår og hvordan børn faktisk kan udøve indflydelse. Særligt i familie-, social- og sundhedsjuridiske sager er der spændinger mellem hensynet til barnets beskyttelse og barnets ret til medindflydelse.

Desuden påpeger hun, hvordan børns deltagelse ser ud i daginstitutioner, skoler og fritidsliv. Selvom der findes strukturer som elevråd, skolebestyrelser og ungdomsråd, viser undersøgelser, at børn ofte oplever deres indflydelse som begrænset eller symbolsk. Hartoft argumenterer derfor for, at retten til deltagelse ikke alene handler om adgang til formelle fora, men også om, hvorvidt børns synspunkter faktisk bliver taget alvorligt og har vægt i beslutningsprocesser. Hun understreger, at børns deltagelse ikke alene skal forstås som en rettighed, men også som et middel til at styrke deres trivsel og oplevelse af mening i hverdagen. Hun advarer samtidig mod såkaldt *pseudoindflydelse*, hvor børn ganske vist bliver hørt, men uden at deres perspektiver reelt får betydning – en praksis, der ifølge hende risikerer at underminere både børns tillid og engagement (Hartoft, 2019).

Hartofts studie er relevant for min undersøgelse af medbestemmelse i skolen, da hun tydeliggør, hvordan deltagelse ofte fremstår som et åbent og fortolkningspræget begreb, der i praksis overlades til den enkelte instans (voksne) at definere og omsætte. Dette giver et

² FN's Børnekonvention blev vedtaget i 1989 og fastslår børns grundlæggende rettigheder. Den består af 54 artikler, hvoraf flere har særlig relevans for børns deltagelse og medbestemmelse. Den mest centrale i denne sammenhæng er artikel 12

vigtigt analytisk afsæt for at være opmærksom på, hvordan indflydelse tildeles i skolens kontekst – og hvordan denne indflydelse i nogle tilfælde kan antage karakter af *pseudoindflydelse*, hvor eleverne formelt inddrages, men reelt ikke har mulighed for at påvirke beslutninger.

1.3.3 Norske studier

I forlængelse heraf vil jeg inddrage norske forskere, som har undersøgt de udfordringer, der knytter sig til børns deltagelse mere indgående. Deres arbejde bidrager med væsentlige indsigter i de strukturelle og relationelle betingelser for, at børns perspektiver faktisk bliver hørt og taget alvorligt i beslutningsprocesser.

I artiklen "*A Child Perspective and Children's Participation*" af Marit Skivenes og Astrid Strandbu (Skivenes & Strandbu, 2006) præsenteres en teoretisk model for, hvordan børns deltagelse bør forstås og praktiseres. Med afsæt i empiriske studier fra det norske velfærdssystem opdeles deltagelse i tre niveauer: det strukturelle, det relationelle og det oplevelsesnære. Det strukturelle omhandler de juridiske og institutionelle rammer, der afgør, om børn overhovedet får adgang til deltagelse. Det relationelle handler om, hvordan voksne møder og anerkender barnet som et ligeværdigt menneske, mens det oplevelsesnære fokuserer på barnets egne erfaringer og kontekst. Ifølge forskerne er det først, når alle tre dimensioner tænkes sammen, at et reelt børneperspektiv opstår.

Set i forhold til min egen undersøgelse giver dette anledning til at reflektere over, i hvilken grad mit forskningsdesign faktisk bidrager med et børneperspektiv – og det hjælper mig samtidig til at stille mig kritisk over for undersøgelsens egne forudsætninger og begrænsninger.

Anna Nylund

I et andet studie fra Norge af Anna Nylund (2020) problematiseres, hvordan børns ret til deltagelse i beslutningsprocesser i Norge ofte bliver begrænset af fastlåste aldersgrænser, upræcise lovgivningsmæssige formuleringer og en manglende forståelse for børns forskellige udtryksformer og modenhed. Derudover bliver deltagelse ofte fortolket som verbalt baseret, hvilket udelukker mange børn, særligt de yngre og dem med sproglige eller kognitive vanskeligheder. I den sammenhæng fremhæver Nylund, at forordningen om støtteperson i børnevelfærdssager udgør en væsentlig undtagelse, fordi den tilbyder en mere åben og

inkluderende forståelse af deltagelse. Her betragtes barnets perspektiv som værdifuldt i sig selv – ikke kun når det udtrykkes gennem konkrete valg eller forslag, men også når det viser sig gennem leg, kropssprog eller andre ikke-verbale udtryk.

Ifølge Nylund bør denne praksis tjene som model for, hvordan deltagelse kan tænkes og realiseres mere bredt – ikke som noget, der måles på modenhed og alder alene, men som noget der kræver fleksible rammer og relationel forståelse.

Nylund tilbyder et vigtigt bidrag med sin påpegning af, at børns deltagelse ikke bør begrænses til det verbalt udtrykte, og at det også rummer en relationel dimension. Denne forståelse er relevant i min tilgang til empirien, da den åbner for nye perspektiver på, hvordan børns deltagelse kan blive mere aktuel.

1.3.4 Et udenlandsk men vedkommende studie

I forlængelse af Anna nylund og i et udenlandsk studie; ”*Children’s Decision-Making Involvement About Research Participation* af Victoria Miller, Chris Feudtner og Abbas Jawad (Miller, Feudtner, & Jawad, 2017) stilles der skarpt på, hvordan børns oplevelse af at blive inddraget i beslutninger – i dette tilfælde om deltagelse i medicinsk forskning – påvirker deres handlekraft og dermed selvforståelse og oplevelse af retfærdighed. Undersøgelsen viser, at det ikke nødvendigvis er barnets egne verbale bidrag, der skaber følelsen af at blive hørt, men snarere hvordan voksne kommunikerer, inviterer og anerkender barnet i beslutningssituationen. Det er altså i samspillet – og især i den voksnes måde at udøve sin rolle på – at barnet oplever reel deltagelse.

Artiklens styrke ligger i dens empirisk funderede påvisning af, at *autonomistøttende kommunikation* har en afgørende betydning for børns oplevelse af både handlekraft, tillid til egne evner, men også retfærdig. I stedet for at fokusere på barnets evne til at formulere sig, understreger forskerne vigtigheden af, at voksne tager ansvar for at åbne samtalerummet og skabe betingelser for deltagelse, som opleves meningsfuld og reel for barnet (Miller, Feudtner, & Jawad, 2017).

Denne pointe er interessant for min undersøgelse af medbestemmelse i skolen. For selvom konteksten er en anden, belyser artiklen nogle grundlæggende mekanismer, der også gør sig gældende i pædagogiske sammenhænge: at medbestemmelse hos børn blandt andet forstås

som en relationel og dialogisk praksis, hvor den voksnes måde at lytte, spørge og involvere sig på er afgørende for, om børn reelt oplever at have indflydelse.

1.3.5 Opsamling på state of the art

Sammenfattende viser den eksisterende forskning, at forståelsen af børns deltagelse i beslutningsprocesser befinder sig i et spændingsfelt mellem formelle rettigheder og praktisk realisering. Der er en bevægelse væk fra at se børn som passive objekter mod en anerkendelse af dem som aktører med egne perspektiver og rettigheder.

Som tidligere nævnt må deltagelse i en skolekontekst forstås på en anden måde end i mange af disse studier, hvor deltagelse analyseres i én-til-én-samtaler mellem barn og voksen. I skolen er opmærksomheden sjældent rettet mod det enkelte barn isoleret fra de andre, men ses derimod som en del af et fællesskab. Derfor kan disse studiers konklusioner ikke overføres direkte, men snarere anvendes som et bidrag til at udvide forståelsen af hvordan børn oplever deltagelse.

Studierne fungerer således som en vigtig inspiration, der kaster lys over børns forståelsesrammer og oplevelser, og som samtidig tilbyder et teoretisk og analytisk grundlag for at reflektere over deltagelsens former i skoleregi.

2 Metodologi

Dette kapitel præsenterer undersøgelsens metodologiske fundament, herunder både den teoretiske og den metodiske ramme, som tilsammen udgør afsættet for, hvordan undersøgelsen er tænkt, tilrettelagt og gennemført. Den teoretiske ramme fungerer som et fortolkningspræget blik, der både åbner og afgrænser analysen. Det metodiske afsæt bygger på en kvalitativ, kollaborativ tilgang, hvor børn i videst muligt omfang inddrages som medundersøgere. Kapitlet folder således de overvejelser ud, som har formet undersøgelsens tilgang til empiriindsamling, analysestrategi og undersøgerrolle – herunder refleksioner over etik, positionering og de dynamikker, der opstår i mødet mellem voksen og barn.

2.1 Teoretisk ramme

Undersøgelsen tager afsæt i *childism* og Paul Ricœurs hermeneutik. *Childism* fungerer som en kritisk linse, der synliggør, hvordan børns perspektiver ofte overses, og insisterer på at forstå børn som aktive, betydningsbærende deltagere. Ricœurs filosofi bidrager med en forståelse af fortolkning som en kropsligt forankret proces, hvor mening skabes i spændet mellem del og helhed.

2.1.1 Childism

Childism udspringer af den nyere bølge af børneforskning, hvor der rettes kritik mod den traditionelle forståelse af barndom som en overgangsfase mod voksenlivet. Denne udviklingsorienterede tilgang overser ofte børns aktuelle livsvilkår og eksistens som handlende og meningsskabende subjekter i deres egen ret. Dette udgør et fundamentalt etisk og demokratisk problem, idet alle mennesker – også børn – bør anerkendes som rettighedsbærere med krav på indflydelse i de sociale fællesskaber, de indgår i. I denne optik søger childism at udfordre og nedbryde de strukturelle uligheder mellem børn og voksne. Med childism gøres børn synlige som kompetente aktører i både forskning og samfund, og der sættes spørgsmålstejn ved deres systematiske usynliggørelse i politiske, pædagogiske og institutionelle sammenhænge. Childism kan derfor ses som en parallel til feminismen, idet den som politisk og etisk bevægelse arbejder for at bekæmpe alderisme og fremme lige deltagelsesmuligheder for børn (Warming, 2020, s. 68-70).

Begrebet er teoretisk forankret i John Walls arbejde. I artiklen ”*From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations*” (Wall, 2022) præsenteres childism som et opgør med både deskriptive og dekonstruerende tilgange til børns position i samfundet. I stedet foreslår Wall en rekonstruktivistisk tilgang, hvor sociale normer og strukturer aktivt gentænkes med afsæt i børns egne erfaringer og perspektiver.

Centralt for denne tilgang er en kritik af ideen om, at forandring kun kan ske gennem individets evne til eksplicit sproglig ytring. Denne antagelse risikerer at udelukke netop børn – især dem, der endnu ikke har udviklet den sproglige, sociale eller institutionelle kapacitet til at gøre deres perspektiver gældende (Wall, 2022).

Et ofte anvendt eksempel hos Wall (2022) er den nyfødte: Et barn, som endnu ikke kan udtrykke sig verbalt, men som ikke desto mindre rummer behov, oplevelser og perspektiver, der kræver anerkendelse og respons. Her adskiller childism sig fra andre teoretiske retninger

ved at insistere på, at forskellighed ikke blot skal accepteres, men aktivt lyttes til og handles på. For at marginaliserede perspektiver skal få reel betydning, må de ikke blot inkluderes symbolsk, men bringes i spil af dem, der har adgang til magt, ressourcer og fortolkningsretten.

Wall (2022) forbinder også *childism* med begrebet aktivisme. Børns aktivisme kommer ikke nødvendigvis til udtryk gennem organiserede eller verbale handlinger, men kan vise sig i gestik, stemninger, tavshed eller indirekte protester. Disse udtryk kræver, at forskningen udvikler nye metodiske greb, der kan rumme og anerkende det nonverbale som meningsbærende og betydningsfuldt.

Med et *childist* blik betragtes børn som aktive, meningsskabende og handlende individer – ikke som ufærdige voksne eller objekter for voksenstyring. I denne forståelse bliver *childism* en opfordring til at lytte, anerkende og handle på børns perspektiver og livsverdener³. Målet er dermed ikke at ”redde” børn, men at skabe rum for ligeværdig deltagelse og anerkendelse i det samfund, de allerede er en del af.

I modsætning hertil står *adultisme* – en forståelsesramme, som placerer børn i en underordnet position og kun anerkender deres perspektiver i takt med, at de nærmer sig voksenstatus. *Adultisme* medfører ofte, at børns udsagn ignoreres, omfortolkes eller nedvurderes, fordi de ikke stemmer overens med voksnes normer og sprog. Det er netop denne asymmetri, *childism* søger at udfordre og ændre – teoretisk, metodisk og i praksis (Wall, 2022).

I denne opgave anvender jeg *childism* som både et teoretisk og metodisk greb til at undersøge, hvordan børn forstår og udtrykker medbestemmelse i skolen. Med afsæt i Walls rekonstruktivistiske tilgang bruger jeg *childism* som en analytisk linse, der retter fokus mod børns egne stemmer – ikke kun i form af det sagte, men også det nonverbale og kontekstuelle. Det betyder, at jeg i analysen søger at fortolke børns gestik, tavshed og stemninger som meningsbærende udtryk for deres oplevelse af indflydelse. Samtidig anvender jeg *childism* til kritisk at identificere og udfordre de *adultistiske* logikker og institutionelle normer, som former og nogle gange begrænser børns deltagelse i skolens demokratiske fællesskaber. På

³ I denne opgave forstås livsverden – med afsæt i Ricæurs tænkning – som den erfaringsverden, vi forstår og fortolker ud fra: formet af vores levede erfaringer, kropslighed, relationer og de fortællinger, vi indgår i. Denne forståelse fastholdes gennem hele opgaven.

den måde bliver teorien ikke blot et fortolkningsredskab, men også en måde at gentænke og transformere de forståelser, vi har af børns rolle og ret til medbestemmelse i skolen.

2.1.2 Paul Ricœur: fænomenologisk-hermeneutik

Et centralt aspekt i John Walls rekonstruktivistiske tilgang forstås i teksten "*Childhood Studies, Hermeneutics, and Theological Ethics*" (Wall, 2006) og hans inddragelse af Paul Ricœurs filosofi, hvor mennesket forstås som et etisk, relationelt og fortolkende væsen. Ricœurs hermeneutik er fænomenologisk forankret og understreger, at vores erkendelse og identitet altid er situeret i kroppen og i relationen til andre.

I "*Oneself as Another*" (Ricœur, 1992) præsenterer Ricœur en forståelse af selvet som uløseligt forbundet med det andet – eller med det han kalder en iboende *anderledshed*. Vi bliver ikke til som isolerede individer, men som relationelle væsener, der forstår os selv i lyset af det, vi ikke er: den anden, det fremmede, det uventede. Gensidig anerkendelse opstår, når vi ikke blot ser den anden som en genstand for vurdering, men som et handlende og betydningsfuldt subjekt – og dermed også som nogen, hvis fortælling og erfaring har værdi. Gensidighed indebærer en etisk forpligtelse til at møde den anden, som et betydningsfuldt subjekt, hvis perspektiv fortjener at blive taget alvorligt. Hos Ricœur er anerkendelse ikke blot en gestus, men et ansvar: At vi ikke alene forstår den anden, men også lader os forandre i mødet (Ricœur, 1992).

Ricœur (2002) introducerer begrebet *kød* (kroppen) for at beskrive den kropslige erfaring af selvet – en erfaring, som både er grundlæggende nær og samtidig fremmed. Kroppen er ikke blot noget, vi har eller bruger, men noget, vi er. Den fungerer dermed som en ontologisk nøgle, fordi den er grundlæggende for vores måde at være i verden på – for hvordan vi sanser, forstår, relaterer os og eksisterer. Ifølge Ricœur er det gennem kroppen, at mennesket først forstår sig selv som handlende subjekt – før man "vil" noget, "kan" man noget: "*Kødet (kroppen) er stedet for alle de passive synteses, som de aktive synteses bygger på*" (Ricœur, 1992, s. 324).

I min undersøgelse bliver dette særligt betydningsfuldt, da børn ofte endnu ikke har det sproglige repertoire til fuldt ud at udtrykke deres oplevelser og perspektiver. I stedet bliver kroppen et centralt udtryk for mening – et pejlemærke for forståelse. Samtidig bliver kroppen også min egen adgang til forståelse: Jeg mærker stemninger og relationelle skift, som ikke nødvendigvis artikuleres, men som præger min fortolkning af situationen. Kroppen fungerer dermed ikke kun som barnets udtryksform, men også som min erkendelsesmæssige

medspiller i analysen.

Børns forståelser manifesterer sig blandt andet gennem kropslige signaler og jeg vil være særligt opmærksom på lyde, gestik, og stemninger. Disse udtryk bør ikke forstås som fravær af sprog, men som alternative og meningsbærende kommunikationsformer, der aktivt må inddrages i fortolkningen af børns perspektiver.

Paul Ricœurs hermeneutik er tæt forbundet med hans forståelse af den hermeneutiske cirkel – en fortløbende bevægelse mellem del og helhed, hvor forståelse forudsætter både tilhør og kritisk *distance* (Ricœur, 2002).

Hos Ricœur (2002) betegner *distance* ikke blot fysisk eller tidslig afstand, men en grundlæggende forskydning mellem selvet og det, der skal forstås. Distance opstår, når en oplevelse, en handling eller en tanke udtrykkes i sprog eller tekst og dermed bliver adskilt fra sin umiddelbare situation. Denne adskillelse skaber mulighed for, at vi kan reflektere over det, vi ellers ville være for tæt på til at se klart.

Ricœur (2002) argumenterer for, at vi ikke kan få direkte adgang til os selv eller verden; al forståelse går gennem fortolkning af noget uden for os selv. I denne optik er distance en betingelse for erkendelse. Jo mere vi kan skabe refleksiv afstand til det oplevede, desto større mulighed har vi for at forstå det på nye måder. Når vi møder det fremmede – i andre mennesker, i tekster eller i kulturelle udtryk – åbnes der et rum for selverkendelse, fordi vi ser vores egne forudsætninger og perspektiver udefra. Ifølge Ricœur (2002) er denne bevægelse fra det umiddelbare til det tolkede afgørende for, at ny forståelse kan opstå.

Ricœurs forståelse af distance tilbyder et vigtigt erkendelsesrum i mit arbejde med børns udsagn og udtryk. I stedet for at søge en umiddelbar og entydig forståelse af det, børn siger og gør, giver distancen mig mulighed for at dvæle ved tvetydigheder, opdage nye betydningslag og stille spørgsmål til mine egne forforståelser. Det er netop i denne bevægelse – væk fra det spontane og mod en mere reflekteret fortolkning – at nye indsigter kan opstå i mødet med børns perspektiver.

Wall (2006) videreudvikler denne hermeneutiske cirkel i retning af et børnecentreret og etisk perspektiv og understreger, at børn deltager i den hermeneutiske cirkel, men på asymmetriske vilkår. Børn har ikke nødvendigvis udviklet de refleksive kompetencer, der gør det muligt for dem selvstændigt at tage kritisk afstand til de sociale og kulturelle rammer, de er indlejret i,

og derigennem skabe nye forståelser. Derfor påhviler der voksne – særligt forskere – et særligt etisk ansvar for at sikre, at børns perspektiver inkluderes i vores fortolkningsprocesser og bidrager til udvidelsen af vores forståelseshorisonter. Som voksne må vi aktivt tage del i denne reflektive proces på børnenes vegne, fordi vi råder over en anden og mere udviklet evne til kritisk distance og fortolkning (Wall, 2006).

Med afsæt i Walls (2006) udvidelse af den hermeneutiske cirkel bliver min rolle at være medfortolkende undersøger i et asymmetrisk samspil. Børn deltager i fortolkningsprocesser, men har ikke nødvendigvis samme adgang til reflektiv distance, som Ricœur fremhæver som central for erkendelse. Det forpligter mig til at tage ansvar for at indlejre deres perspektiver i en bredere fortolkende ramme. Jeg ser derfor ikke børnene som passive informanter, men som medundersøgere, hvis ytringer – både verbale og nonverbale – kræver, at jeg bringer mine analytiske ressourcer i spil og fortolker med en etisk opmærksomhed for deres udsathed og forskellighed.

I forlængelse heraf og med afsæt i Paul Ricœurs tekst "*Hvad er en tekst?*" fra antologien *Hermeneutik – en antologi om forståelse* (1999), forstår jeg børns udsagn som fikserede ytringer, der afspejler en diskurs, men som samtidig har potentiale til at løsrive sig fra deres oprindelige talesituation og få nyt betydningspotentiale.

Det bliver derfor nødvendigt først at analysere den diskursive ramme, som eleverne interagerer i, for at kunne analysere, hvordan elevernes udtryk giver mening inden for eller i modspil til denne ramme.

Ifølge Ricœur er sproget forankret i en kropslig erfaring af verden – vi handler og sanser, før vi taler. Det talte udtryk er dermed ikke blot en individuel ytring, men et aftryk af den sociale og kulturelle kontekst, selv et er indlejret i. Samtidig rummer ethvert udtryk en *anderledeshed* – noget, der unddrager sig sproglig fastlåsning, og som må mødes med etisk åbenhed (Ricœur, *Oneself as another*, 1992). Med dette udgangspunkt søger jeg at forstå elevernes perspektiver i lyset af de dominerende logikker, men også at lade mig forstyrre af det, som ikke umiddelbart passer ind – det, der peger på muligheden for dybere forståelse.

2.1.3 Kontekst og betydningen af den

Den diskurs, som børnene er indlejret i, har – som tidligere beskrevet – betydning for deres udtalelser, idet disse afspejler de sociale og sproglige rammer, de er en del af (Ricœur, 1999; 2002). I min analyse betyder det, at konteksten ikke blot er en passiv baggrund, men aktivt medskabende for børns udtryk og oplevelser af medbestemmelse. Når børn befinder sig i en skole, er de ikke blot børn, men indtager rollen som elever, hvilket indebærer særlige forventninger, relationer og regler, der er afgørende for deres muligheder og måder at udtrykke medbestemmelse på. Denne institutionelle ramme former både elevernes selvforståelse og deres interaktion med hinanden og lærerne.

Min kontekst og undersøgelse foregår på en mindre, kristen privatskole på Frederiksberg. Skolen er kendetegnet ved stærke relationelle værdier og en tydelig omsorg for den enkelte elev. Skolens værdigrundlag beskriver eksplicit, hvordan hver elev ses som betydningsfuld, og at eleverne opfordres til at møde andre med respekt og tage ansvar i fællesskabet (Vores værdier, u.d.). Disse værdier afspejles også i skolens mange arrangementer, der netop er rettet mod at styrke de sociale relationer mellem eleverne indbyrdes samt mellem elever og lærere. Elevernes oplevelse af at blive set og hørt af deres lærere og klassekammerater kan således have indflydelse på deres oplevelse af medbestemmelse.

Eleverne, jeg har talt med i min undersøgelse, er alle medlemmer af skolens elevråd og kommer fra ressourcestærke hjem. Der er tale om én elev fra henholdsvis 4., 5., 7. og 9. klasse⁴. Elevrådsarbejdet giver dem en særlig synlighed og legitimitet, da de er valgt af deres klassekammerater til at repræsentere fællesskabet. Denne position giver adgang til konkrete muligheder for at udtrykke sig, komme med forslag og påvirke beslutninger – og det kan præge deres forståelse af, hvad medbestemmelse indebærer og hvor meget det skal fylde i skolen. Netop fordi de har en rolle, hvor indflydelse i en vis grad er institutionaliseret, er det væsentligt at forstå deres udsagn med blik for deres særlige status i skolens sociale og demokratiske strukturer. Deres erfaringer og perspektiver kan dermed ikke tages som udtryk for alle elevers oplevelser, men må forstås som knyttet til en privilegeret position i skolens fællesskab.

Min position som lærer på Jakobsbolen udgør en væsentlig del af den kontekst, analysen må forstås i. Som deltidsansat tysklærer gennem fire år har jeg opnået et indgående kendskab til

⁴ Elevernes navne udelades af hensyn til anonymitet

skolens kultur, værdier og pædagogiske praksis, der i høj grad er præget af relationer, fællesskab og tryghed. Denne tætte tilknytning fordrer en særlig refleksiv opmærksomhed i min rolle som undersøger, idet min forforståelse kan præge både mine observationer og fortolkninger. Netop det, at jeg er en del af skolens fællesskab, kan vanskeliggøre et kritisk blik på de normer og strukturer, som tages for givet. Det kan begrænse min evne til at stille spørgsmålstejn ved det eksisterende og åbne for alternative forståelser. Der er således en risiko for, at jeg ubevidst abonnerer på en forestilling om, at “vi allerede gør det godt nok”, og at medbestemmelse dermed fremstår som et opfyldt ideal snarere end som et felt for videre udvikling og refleksion.

Det er netop her, det bliver vigtigt at arbejde med Ricæurs hermeneutiske cirkel og begrebet *distance* (Ricœur, 2002) – altså evnen til at skabe kritisk afstand til egne forforståelser – som en metodisk og etisk nødvendighed i analysen. Ved at erkende min egen position i feltet og mine indlejrede forståelser af medbestemmelse, forsøger jeg at åbne mig for elevernes perspektiver på deres egne præmisser. Det kræver, at jeg tør lade mig forstyrre af deres udsagn og adfærd, også dér hvor det ikke passer ind i min forventningshorisont – og at jeg gennem fortolkning og *distance* søger at forstå, hvad deres udtryk fortæller om den kontekst, de er en del af, og om de muligheder og begrænsninger, der er knyttet til medbestemmelse i deres skoleliv.

2.1.4 Afgrænsning

I denne undersøgelse anvender jeg *childism* som et kritisk og normtransformativt perspektiv, men ikke i en generel eller abstrakt forståelse af barndom. Mit fokus er på børn i deres konkrete rolle som elever i en bestemt skolekontekst. I analysen omtales børnene som *elever*, fordi de i denne undersøgelse indgår i en skolekontekst, hvor de træder ind i en særlig rolle med tilhørende forventninger, regler og strukturer. Det er netop skolens institutionelle rammer, der former de handlemuligheder og positioner, eleverne har adgang til – og dermed også de måder, hvorpå de udtrykker sig og deltager. Deres udsagn og erfaringer kan derfor ikke forstås som generelle børneperspektiver, men må tolkes i lyset af den specifikke kontekst: som elever på en privatskole på Frederiksberg i Danmark. Det er i denne sociale og institutionelle virkelighed, at deres stemmer får form og betydning – og det er derfor i denne afgrænsning, analysen forstår og anvender begrebet *elev*.

Disse erfaringer skal ikke læses som repræsentative, men som små opdagelser, der kan

bidrage med vigtige nuancer til en bredere samtale om børns deltagelse og medbestemmelse i skolen.

I opgaven vil jeg skelne mellem begreberne "barn" og "elev" afhængigt af konteksten. Når jeg anvender betegnelsen "elev", henviser det specifikt til den gruppe børn, undersøgelsen omhandler – nemlig skoleelever i en konkret undervisningssammenhæng. Begrebet "barn" anvendes derimod i teoretiske og mere generelle overvejelser om børns perspektiver, rettigheder og position i samfundet.

2.1.5 Terminologisk afklaring

I det følgende vil jeg kort tydeliggøre min terminologiske praksis.

Adulthood oversættes til adultisme i opgaven, da begrebet allerede er i anvendelse i danske faglige sammenhænge. Jeg benytter desuden formen adultistisk som adjektiv til at betegne handlinger, udsagn eller strukturer, der bærer præg af denne logik.

Childism og *childist* bevares derimod i deres engelske form, da begreberne endnu ikke er etableret på dansk. Den engelske betegnelse sikrer både teoretisk præcision og en tydelig forankring i John Walls arbejde, som analysen er inspireret af.

Medbestemmelse udgør det centrale begreb i denne undersøgelse. I opgaven anvendes dog også beslægtede termer såsom deltagelse, indflydelse og inddragelse, afhængigt af kontekst og sprogbrug. Disse begreber anvendes ikke som entydige synonymmer, men afspejler de variationer, der forekommer i både det empiriske materiale og den eksisterende forskning.

2.2 Metodisk ramme

I dette afsnit vil jeg præsentere den ramme, der danner grundlaget for min metode. Rammen giver en dybere forståelse af de valg og refleksioner, der ligger til grund for min praktiske tilgang.

I denne del af undersøgelse fungerer *childism* som en metodisk ramme, der sikrer, at elvernes perspektiver ikke blot bliver belyst, men også aktivt inddrages og anerkendes. Dette betyder, at eleverne ikke kun optræder som undersøgelsesobjekter, men som medundersøgere i det omfang, det er metodologisk og etisk forsvarligt.

2.2.1 Collaborativ etnografi

Denne undersøgelse bygger på en collaborativ etnografisk tilgang ud fra Rappaports (Rappaport, 2008) artikel og erfaringer med denne måde at skabe og formidle viden på. Inspireret af *childism* og Rappaports etnografiske tilgang, søger undersøgelsen at integrere elevernes perspektiver aktivt i undersøgelsesprocessen.

Rappaport (2008) argumenterer for, at samarbejdende etnografi adskiller sig fra traditionel deltagerobservation ved at lade informanterne have reel indflydelse på forskningsprocessen lige fra empiriindsamling til analyse og konklusioner. Hun ser samarbejde som en teoretisk innovativ proces, hvor forskeren ikke blot fortolker informanternes udsagn, men samskaber viden i dialog med dem. Centralt i denne tilgang er, at informanterne bidrager med deres egne forståelser og perspektiver på de begreber, forskningen undersøger.

Som Rappaport fremhæver, betyder dette, at forskeren ikke kun beskriver en statisk virkelighed, men deltager i en dynamisk proces, hvor kulturen og forståelsen af den er til forhandling.

Denne tilgang har været en væsentlig inspiration for min undersøgelse, hvor elevrådet fungerer som medundersøgere i det omfang det har været muligt. Ved at inddrage dem aktivt i empiriindsamlingen får de et undersøgende blik på begrebet *medbestemmelse*, hvilket kan give adgang til mere interne, nuancerede diskussioner og refleksioner – som Rappaport (2008) argumenterer for – en klassisk etnografisk undersøgelse måske ikke ville fange. I min undersøgelse betyder dette, at eleverne i elevrådet ikke blot skal besvare spørgsmål, men også reflektere over deres egne og deres klassekammeraters erfaringer med medbestemmelse. Centralt for denne tilgang er, at eleverne ikke kun beskriver deres oplevelser, men også bidrager til at definere og forstå begrebet *medbestemmelse*.

En vigtig forskel mellem Rappaports samarbejdende etnografi og min tilgang er, at hendes forskning bygger på ligeværdige forskningsfællesskaber, hvor de involverede lokale forskere har både akademisk forståelse og dyb kulturel indsigt. I min undersøgelse indtager eleverne ikke en ligeværdig rolle som medundersøgere, da der eksisterer et grundlæggende asymmetrisk magt- og erkendelsesforhold mellem os (Ricœur, 2002; Wall, 2022). Jeg bringer en teoretisk og metodisk ballast med mig, mens elevernes bidrag udspringer af deres konkrete erfaringer og levede skoleliv. De deltager således ikke med samme analytiske eller refleksive kapacitet, men med perspektiver, der netop i kraft af deres situerede karakter udgør et væsentligt bidrag til undersøgelsens erkendelsesgrundlag. Derudover indgår eleverne ikke som en dedikeret forskergruppe med ansvar for undersøgelsen. Da deres deltagelse foregår i

skoletiden og ikke er noget, de selv har afsat tid til, må deres oplevelse af ejerskab og engagement forventes at variere. Undersøgelsen vil formentlig - set fra deres perspektiv - stå i skyggen af lektier og andre faglige forpligtelser.

2.2.2 Min rolle som undersøger

Rappaport (2008) skelner mellem at være *udenfor* og *indenfor* som forsker og hvordan dette præger forskningens resultater. Akademikere (*udenfor*) beskæftiger sig ofte med at beskrive oprindelige kulturer gennem etnografisk analyse, hvor fokus er på, hvordan kulturen er.

Oprindelige forskere (*indenfor*) ser derimod ofte forskning som en del af en forhandling om kulturens fremtid. Dette skaber en spænding mellem analyse og aktivisme, hvor forskningen ikke blot dokumenterer virkeligheden, men også deltager i dens forandring. Indenfor- og udenfor-positioner er ikke faste kategorier, men dynamiske og kontekstuel betingede. Som undersøger i eget felt bevæger jeg mig kontinuerligt mellem deltagelse og analyse, afhængigt af relationer, situationens karakter og de magtforhold, der gør sig gældende.

Denne bevægelse blev særligt tydelig i mine samtaler med kollegerne. Her oplevede jeg, at jeg indtog en mere solidarisk position, hvor jeg talte med forståelse for deres perspektiver og delte i højere grad deres syn på medbestemmelse. Samtalerne med eleverne aktiverede derimod en anden position. Her stod jeg delvist udenfor elevernes erfaringsverden, og stillede mig mere kritisk overfor deres udtalelser end i mine samtaler med kolleger.

Min position ændrer sig altså afhængigt af, hvem jeg taler med, og hvad der er på spil i relationen. Det kræver en konstant opmærksomhed på, hvornår jeg er deltagende, hvornår jeg er analyserende og hvornår jeg ubevidst kommer til at reproducere den kultur, jeg forsøger at undersøge. Min lærerrolle og den eksisterende relation til eleverne fordrer, at jeg løbende reflekterer over min position. Det er afgørende, at jeg ikke fremstår som en, der allerede kender svarene, men i stedet tilgår undersøgelsen med en undersøgende og åben tilgang. For at kunne navigere i min dobbeltrolle reflekterer jeg løbende over, hvordan min position påvirker både elevernes udsagn og min egen analyse. Derfor fører jeg en forskerdagbog som redskab til at fastholde og bearbejde disse refleksioner.

Distance

Som undersøger i eget felt forudsætter det, at jeg kan skabe en vis *distance* til feltet for at åbne for nye forståelser (Ricœur, 2002). Denne distancering er også nødvendig for ikke blot at reproducere det indforståede, men for at kunne træde et skridt tilbage og anlægge et

analytisk blik udefra. Det handler derfor ikke blot om at dokumentere, hvad børn siger, men også om at bruge deres udsagn som udgangspunkt for at udfordre og rekonstruere de institutionelle og sociale rammer, der potentielt fastholder dem i marginaliserede positioner (Wall, 2022).

Måden hvorpå jeg vil skabe distance er inspireret af Mats Alvessons artikel "*At-home ethnography: Struggling with closeness and closure*" (2003). Alvesson beskriver både fordelene og faldgruberne ved at undersøge i eget felt og introducerer strategier, der kan skabe distance og dermed styrke validiteten i sådanne undersøgelser.

Jeg har særligt anvendt to af Alvessons strategier: modfortolkning og brug af teori, der udfordrer *common sense*-antagelser. Modfortolkning har fungeret som en systematisk måde at stille spørgsmål til mine egne analyser: *Hvad kunne denne ytring ellers betyde? Hvordan ændres betydningen, hvis jeg skifter perspektiv?* Denne tilgang har bidraget til at åbne et refleksivt analysefelt, hvor tolkninger ikke afsluttes, men forstyrres og udvikles løbende. Samtidig har jeg anvendt childism som teoretisk ramme for netop at udfordre skolens ofte implicitte og adultistiske logikker. Childism gør det muligt at synliggøre, hvordan børns perspektiver ofte marginaliseres i beslutningsprocesser, og hvordan voksnes dominans fremstår som naturlig og legitim.

I praksis har det dog vist sig vanskeligt at fastholde et konstant metablik med childism som linse under feltarbejdet. Perspektivet har derfor primært trådt tydeligt frem i analysen, hvor det har været muligt at bearbejde materialet med kritisk distance.

Ved at skifte perspektiv og arbejde aktivt med teoretiske og metodiske forstyrrelser, har jeg søgt både at skabe plads til elevernes stemmer og samtidig udfordre mine egne forestillinger om medbestemmelse. Disse strategier har gjort det muligt at bevæge mig ud over mine egne forforståelser og bidrage til en undersøgelse, der ikke blot beskriver, men også reflekterer og rykker ved den måde, vi forstår elevens rolle i skolen på (Alvesson, 2009; Wall, 2022).

2.3 Metodisk fremgangsmåde

I dette afsnit beskrives, hvordan empiriindsamlingen struktureres, samt hvilken rolle elevrådet spiller i processen, og hvordan min egen funktion som undersøger praktisk udfolder sig.

2.3.1 Empiriindsamling

Undersøgelsen baserer sig på kvalitative metoder, herunder videooptagelser af samtaler med elevgruppen, uformelle dialoger uden lydoptagelse samt observationer af både lærere og elever i skolens hverdag. Derudover indgik elevernes eget feltarbejde som en del af feltarbejdet. Dette omfattede blandt andet elev-elev-interviews, observationer og notater lavet af eleverne.

Et andet initiativ var en konkurrence, som blev iværksat i samarbejde mellem elevrådet og mig. Formålet med konkurrencen var at engagere hele skolen og invitere eleverne til at udtrykke, hvad medbestemmelse betød for dem personligt – eksempelvis gennem tekst, tegning eller andre kreative udtryksformer. Både konkurrencen og elevernes eget feltarbejde blev tænkt som afsæt for en samlet forståelse af medbestemmelse og som udgangspunkt for samtalerne, og åbne op for nye indsigter – ikke kun blandt elevrådets medlemmer, men også i skolens bredere elevgruppe.

Selvom kun få antal elever deltog i konkurrencen, bidrog de indsendte bidrag med relevante og interessante perspektiver.

Eleverne blev også opfordret til at observere medbestemmelse i praksis, blandt andet ved at være opmærksomme på situationer, hvor de selv eller andre elever oplevede indflydelse i undervisningen – eller hvor der var et ønske om indflydelse, som ikke blev imødekommet. De fik udleveret deres mobiltelefoner, som de ellers normalt skulle aflevere ved dagens begyndelse, med det formål at optage interviews og tage noter undervejs i deres undersøgelser.

Samlet set har både elevernes bidrag og mit eget feltarbejde skabt en dybere indsigt i og fornemmelse af, hvordan medbestemmelse opleves og praktiseres på den pågældende skole. Gennem interviews, observationer og kreative udtryk har vi fået et mere nuanceret billede af, hvordan elever forstår og forholder sig til begrebet i deres hverdag.

Den oprindelige plan omfattede fire møder med elevrådet fordelt over fire uger, hvor vi gennem forskellige øvelser og refleksioner skulle arbejde med elevernes egne forståelser af medbestemmelse. Hvert møde var planlagt til at vare 1,5 time.

I praksis blev det dog til tre møder, da det efterhånden blev tydeligt, at eleverne havde nået et mætningspunkt, og at et fjerde møde næppe ville bidrage meningsfuldt til processen.

Min praktiske rolle

Min primære opgave var at facilitere processen, så eleverne følte sig trygge og oplevede en sammenhæng i forløbet. Det var mig, der udformede forskningsspørgsmålet og udarbejdede et udkast til de spørgsmål, de kunne stille deres medelever.

Det var også mit ansvar at sikre, at eleverne forstod vigtigheden af fortrolighed i deres empiriindsamling. De skulle være bevidste om deres rolle som dataindsamlere og sikre anonymitet for de elever, de talte med.

Ud over at facilitere møderne talte jeg med lærere og observerede undervisning i enkelte klasser. Jeg støttede elevrådet i at forberede interviews og tog eventuelt kontakt til lærere, hvis eleverne havde behov for det.

Forberedelsen af møderne blev en af mine vigtigste opgaver. Jeg havde fokus på at kommunikere i øjenhøjde med eleverne og udviklede spørgsmål og øvelser, der både åbnede op for deres perspektiver og gav dem nye måder at reflektere over medbestemmelse på.

Første møde - d. 17.03.25

Det første møde fungerede primært som en introduktion, hvor jeg med inspiration fra Hanne Warming (2020) gennemgik de nødvendige etiske retningslinjer og rammesatte forløbet i forhold til den enkeltes engagement. På mødet gennemgik vi, hvad medbestemmelse betød i projektets kontekst, og hvorfor det var vigtigt at undersøge, hvordan elever oplevede det.

Vi talte om etik og fortrolighed, samt hvad det indebar at indsamle viden fra andre elever – både hvordan man stillede spørgsmål, og hvordan man behandlede andres svar med respekt. Sammen lavede vi individuelle aftaler om, hvordan hver elev ønskede at bidrage til undersøgelsen, og hvilken metode de ville benytte – f.eks. interviews, samtaler eller observationer. Derudover lavede vi aftaler vedrørende udlevering af deres mobil.

Eleverne blev præsenteret for nogle centrale spørgsmål, de kunne anvende som udgangspunkt i deres undersøgelser, og der var samtidig mulighed for, at de kunne tilføje egne undringer og tanker om medbestemmelse. Det stod dem frit for, om de ville reformulere spørgsmålene eller stille helt andre.

Vi drøftede også betydningen af at få forskellige perspektiver med – ikke kun fra nære venner og klassekammerater, men også fra elever, som måske tænkte anderledes end dem selv.

Til dette møde deltog en elev, som ikke havde fået samtykke til at indgå i undersøgelsen.

Derfor valgte jeg, at mødet skulle fungere som et almindeligt elevrådsmøde uden videooptagelse, for at eleven ikke skulle føle sig ekskluderet.

Formålet med mødet var at informere og forberede eleverne på processen samt igangsætte deres egne undersøgelser.

Andet møde - d. 24.03.35

Det efterfølgende møde blev afholdt som planlagt med fuld elevtilstedeværelse og en varighed på 1,5 time. Mødet blev dokumenteret via videooptagelse.

Der var en god energi i rummet, og eleverne virkede motiverede og nysgerrige efter at komme i gang.

Vi brugte tiden på at tale om, hvad eleverne havde fundet ud af i deres undersøgelser i løbet af ugen. Hver elev præsenterede de observationer, interviews eller samtaler, de havde gennemført, og delte deres overvejelser og refleksioner med gruppen.

Samtalerne udviklede sig til en fælles udforskning af, hvordan de selv forstod begrebet medbestemmelse, og hvilke erfaringer og situationer de forbandt med det.

Afslutningsvis lavede vi en øvelse, hvor de blev bedt om at forestille sig, hvordan medbestemmelse kunne se ud i fremtiden, og hvilke konkrete forandringer de gerne ville se i deres skolehverdag. Øvelsen gav indblik i deres visioner og behov, og fungerede som et afsæt for videre refleksion over deres rolle som deltagere i skolens liv.

Tredje møde – d. 04.04.25

Det tredje møde blev udskudt fra mandag til fredag som følge af ændringer i skolens skema. Denne forskydning viste sig at have konsekvenser for både fremmødet og elevernes energi og engagement. Netop fordi mødet blev placeret sent på ugen, fremstod eleverne trætte og mindre motiverede. Derudover var fremmødet lavt, hvilket påvirkede dynamikken og den samlede energi og stemning i gruppen. Denne erfaring har bidraget til refleksioner over, hvordan kontekstuelle forhold – såsom tidspunkter og dagsform – spiller en væsentlig rolle for elevers deltagelse og engagement.

På dette møde arbejdede vi med en øvelse fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitets materialepakke om elevinddragelse (2023). Øvelsen omhandlede medbestemmelse i relation til lærerens planlægning – herunder aspekter som mål, rammer, indhold, metoder og evaluering. Formålet var at introducere eleverne til relevante begreber og dermed give dem et fælles sprog, som kunne støtte deres refleksion over, hvordan medbestemmelse konkret kan tage form.

I et forsøg på at støtte en mere elevstyret proces valgte jeg bevidst at trække mig tilbage som mødeleder og forlod rummet kortvarigt for at se, om det ændrede dynamikken. Det gjorde det, men i en negativ retning. Retrospekt havde Eleverne i denne situation brug for voksenstyring for at fastholde retning og engagement.

Brug af videooptagelser

Jeg anvendte videooptagelser af to møder som en del af min empiri. Formålet med at optage samtalerne var ikke blot at dokumentere, hvad der blev sagt, men i høj grad at fastholde stemninger, gestik, toneleje og nonverbale udtryk – de elementer, som ofte undslipper ved almindelig transskribering. Videoformatet gjorde det muligt for mig at genkalde øjeblikke og fornemme de nuancer, som ikke altid kan fanges gennem ord alene.

Med inspiration fra Ricœur (1992) forstår jeg erkendelse og forståelse som noget, der tager afsæt i kroppen – i en før-refleksiv fornemmelse, der siden kan artikuleres sprogligt. Min tilgang til empirien har derfor været forankret i det kropsligt erfarede; i det, jeg intuitivt har fornemmet i mødet med eleverne, og som har kaldt på en bevidstgørelse og dybere forståelse. Samtidig har jeg bestræbt mig på at bevare en hermeneutisk tilgang, hvor jeg løbende har bevæget mig frem og tilbage mellem del og helhed i en dialog med materialet. Min forståelseshorisont er således formet af de stemninger, relationelle dynamikker og kropslige indtryk, jeg har erfaret i situationerne, og som jeg har genkaldt gennem det visuelle blik, når jeg genså videooptagelserne.

Denne erkendelsesmæssige forankring har også haft metodisk betydning. Jeg har fravalgt at transskribere hele optagelserne, da mit analytiske fokus ikke har været på sproglig præcision. I stedet har jeg transskriberet udvalgte sekvenser, hvor børns udtryk – både sproglige og kropslige – fremstod som særligt meningsbærende og kaldte på nærmere fortolkning.

2.3.2 Juridiske og etiske overvejelser

I denne undersøgelse arbejdede jeg med elever som både informanter og medundersøgere, hvilket krævede særlig opmærksomhed på de etiske og juridiske aspekter af dataindsamlingen. Ifølge GDPR og den danske Databeskyttelseslov er børn en særligt beskyttet gruppe, og det var derfor afgørende at sikre, at dataindsamlingen foregik i overensstemmelse med gældende regler.

For at sikre informeret samtykke indhentede jeg skriftligt tilsagn fra både eleverne og deres forældre. Deltagelsen var fuldstændig frivillig, og eleverne blev gjort opmærksomme på, at

de til enhver tid kunne trække deres samtykke tilbage. Derudover blev alle deltagere informeret om, hvordan deres data ville blive opbevaret, hvem der havde adgang til dem, og hvornår de ville blive slettet.

Jeg arbejdede udelukkende med pseudonymer, så elevernes identitet forblev anonym. Videooptagelserne blev anvendt udelukkende til analyseformål og opbevaret sikkert. Ved at tage disse forholdsregler tilstræbte undersøgelsen en både etisk og juridisk forsvarlig praksis, hvor elevernes rettigheder og privatliv blev beskyttet.

Etik

Det etiske ansvar lå hos mig som undersøger. Jeg skulle sikre, at elevernes deltagelse var frivillig – og at den forblev det gennem hele forløbet. For at undgå, at undersøgelsen blev oplevet som noget, der blev pålagt eleverne, var det vigtigt, at deltagelsen ikke automatisk forventedes af elevrådsmedlemmerne, som i dette projekt bestod af elever fra 4., 5., 7., 8. og 9. klasse. Disse elever havde vidt forskellige grunde til at være en del af elevrådet, og dette kunne skabe et usynligt pres for at deltage, alene fordi de allerede indgik i et repræsentativt forum.

Inspireret af Warmings (2020) refleksioner om underskriftens formål var det vigtigt for mig at tydeliggøre over for forældrene, at de sammen med deres barn skulle drøfte, hvad deltagelsen indebar, så ingen følte sig presset af skolens autoritet eller en pligt til at medvirke. Derfor udarbejdede jeg en samtykkeerklæring (Bilag 4), hvor både elev og forældre skulle underskrive som et fælles udtryk for informeret og frivilligt samtykke.

Min etiske rolle i denne proces bestod i at være lydhør og sensitiv over for elevernes grænser og ønsker. Ikke alle ønskede eller havde mulighed for at bidrage i den form, jeg oprindeligt havde tænkt, og derfor skabte jeg en fleksibel ramme, hvor eleverne – både som medundersøgere og informanter – havde mulighed for at trække sig eller bidrage på måder, der føltes rigtige for dem (Warming, 2020).

Rent praktisk betød det, at jeg lavede individuelle aftaler med hver elev om, hvordan og i hvilken form de ønskede at deltage i empiriindsamlingen. Tre af eleverne havde jeg i daglig undervisning, hvilket gav mig en fornemmelse af deres trivsel og tryghed. Den fjerde elev, som var den yngste og som jeg ikke underviste, tilgik jeg med særlig opmærksomhed, da han ikke havde opbygget samme relation til mig. I dialog med ham blev vi enige om, at han i første omgang ikke skulle interviewe, men i stedet observere undervisningen og notere sine iagttagelser på sin telefon.

En anden elev udtrykte utryghed ved selv at skulle kontakte andre elever med spørgsmål. For at støtte hende tilbød jeg at udpege en informant og afsatte tid i undervisningen, hvor interviewet kunne gennemføres i trygge rammer. På denne måde forsøgte jeg løbende at balancere undersøgelsens behov med børnenes individuelle grænser og komfortzoner.

2.4 Analysestrategi

I forlængelse af min teoretiske ramme, hvor jeg kombinerer childism (Wall, 2006; 2022) og Paul Ricæurs filosofi (Ricœur, 1992; 1999; 2002), arbejder jeg med en analysestrategi, der både kritisk undersøger de strukturer, som former elevers muligheder for medbestemmelse, og som søger åbent at forstå deres egne udtryk – både sproglige og nonverbale. I denne tilgang inddrager jeg samtidig den viden, der fremgår af mit *state of the art*, som et bidrag til og en videreudbygning af eksisterende forskning. Det giver et analytisk fundament, hvor jeg kan forholde mig nuanceret til, hvordan medbestemmelse forstås og praktiseres i skolen, og hvordan elevers perspektiver både kan anerkendes og overses i konkrete situationer.

Med inspiration fra Ricæurs hermeneutiske cirkel (2002) har jeg tilrettelagt en fortløbende og cirkulær analyseproces, hvor jeg bevæger mig frem og tilbage mellem del og helhed. Dele af materialet forstås i lyset af helheden – og omvendt – hvilket betyder, at analysen ikke foregår lineært eller udelukkende via transskription. I stedet har jeg arbejdet med en åben og fortolkende tilgang, hvor kodningen er sansende og i bevægelse.

Kategorier og temaer er således opstået i samspil med materialet snarere end ud fra forudbestemte koder. Gennem systematisk gennemgang af feltnoter og videooptagelser har jeg identificeret mønstre og betydninger i elevernes egne udtryk. Først har jeg set videooptagelserne med fokus på elevernes verbale udsagn om medbestemmelse og markeret de passager, hvor de udtrykker sig om emnet – særligt dér, hvor noget fremstår genkendeligt, bekræfter gængse forståelser, eller hvor noget overrasker og udfordrer.

På baggrund af disse passager har jeg kodet materialet ud fra to overordnede kategorier: *hvordan medbestemmelse opleves og forstås* og *hvad der motiverer til medbestemmelse*.

Analyse af internaliserede adultisme med et childist perspektiv

Med afsæt i Ricæurs hermeneutiske cirkel (2002) forstår jeg hvert enkelt udsagn som en del, der kun kan fortolkes meningsfuldt i lyset af helheden. Derfor indledte jeg analysen med at

undersøge den overordnede diskursive ramme, som elevernes udsagn og handlinger må forstås inden for (Ricœur, 1999).

Den diskursive ramme vil blive analyseret ud fra et childist perspektiv. Med udgangspunkt i childism (Wall, 2006; 2022) vil jeg analysere, hvordan de voksne og eleverne omtaler medbestemmelse i relation til skolen. Udsagn og udtryk, der bærer præg af en adultistisk forståelse af elever og medbestemmelse, vil blive kategoriseret som *internaliseret adultisme*. Denne kodning har til formål at synliggøre og identificere, om voksne og elever – bevidst eller ubevidst – gentager og viderefører adultistiske logikker i deres egne forståelser og ytringer. Målet er at afdække den dominerende diskurs og dermed forestillinger om, hvad elever kan og bør kunne og udgøre en ramme for at forstå elevernes egne ytringer.

Analyse af nonverbale udtryk

Dernæst vil jeg gennemgå videooptagelserne med fokus på det nonverbale niveau, for at sikre en åben og sansende tilgang til det, der udspiller sig uden for sproget. Med afsæt i Ricœurs begreb om kroppen (Ricœur, 1992) forstår jeg det nonverbale som meningsbærende i sig selv – ikke som et supplement til sproget, men som en selvstændig måde at udtrykke erfaringer, holdninger og stemninger på. Det nonverbale udtryk bliver derfor en væsentlig kilde til at opdage det anderledes, det uventede eller det uforståede i elevernes oplevelse af medbestemmelse.

Jeg vil notere situationer, hvor stemningen skifter, hvor lyde bryder ind eller hvor kropslige udtryk skiller sig ud og kode dem ud fra kategorien: *gestik, lyd og stemning*. Da jeg kender eleverne godt, vil min opmærksomhed sandsynligvis være farvet af en intuitiv fornemmelse for stemningsskift og kropslige signaler.

Kodningen vil danne grundlag for en analyse af, hvordan medbestemmelse ikke kun italesættes, men også praktiseres, forhandles og måske endda modarbejdes gennem kroppen. Jeg vil i særlig grad være opmærksom på det, der falder uden for min egen logik – netop fordi det kan åbne for nye forståelser af, hvad medbestemmelse betyder for eleverne.

I forlængelse heraf trækker jeg på Ricœurs forståelse af *anderledeshed* og hans hermeneutiske pointe om, at forståelse udvikles gennem mødet med det, der ikke umiddelbart passer ind i ens forforståelse (Ricœur, 1992). Det er netop i dette møde med det fremmede – det, der forstyrrer – at forståelseshorisonten kan udvides. Jeg forstår derfor de verbale og nonverbale udtryk som potentielle bærere af *anderledeshed*, der i samspil med den hermeneutiske cirkel inviterer til fortolkning, refleksion og forskydning af betydning.

For at kunne få øje på det anderledes, vil jeg tage udgangspunkt i min intuition som en vejviser. Det umiddelbare og intuitive udgør mit første møde med det, jeg endnu ikke forstår eller har sat ord på – og det bliver dermed et afsæt for videre refleksion og forståelse. Som Ricœur formulerer det: *"Intuition er umiddelbart given bevidsthed, mens refleksion er middelbart given bevidsthed"* (Ricœur, 2002, s. 15). Disse sanselige og stemningsbårne øjeblikke kan netop – som Ricœur understreger – sige noget væsentligt om de sociale og kulturelle strukturer, eleverne er en del af. På den måde bliver intuition ikke en modsætning til analyse, men et første trin i den hermeneutiske bevægelse mellem del og helhed.

Kritisk distance, refleksion og rekonstruktion

Endelig vil jeg i min analyse løbende anvende Ricœurs begreb om *distance* (Ricœur, 2002) for at skabe en refleksiv afstand til både mit empiriske materiale, til undersøgerrollen og mine egne fortolkningsrammer. Dette vil blandt andet gøre ved at fiksere udvalgte passager med elevernes ytringer og derved skabe en distance til det oplevede og gøre dem til genstand for refleksion. Formålet er at åbne for en ny forståelse af, hvad medbestemmelse kan betyde for elever i skolen.

Dette analysegreb vil jeg løbende anvende i analysen, for at forstyrre mine forforståelser. Jeg inddrager desuden Mats Alvessons (2009) strategi om *modfortolkning*, hvor jeg systematisk stiller spørgsmål til mine umiddelbare tolkninger.

Formålet er ikke at afvise tolkninger, men at åbne et flertydigt rum, hvor alternative betydninger kan træde frem. Kodningen bliver dermed en dynamisk og selvrefleksiv proces, hvor min analyse både udvikler og forstyrrer sig selv løbende.

Praktisk udførelse:

I forlængelse heraf og i arbejdet med videooptagelserne har jeg bevidst fravalgt at transskribere hele materialet for ikke at fikseres i det sagte og dermed risikere at overse de mere intuitive, sanselige, kropslige og stemningsfulde fornemmelser. Jeg vil derfor kun transskribere de sekvenser som vækker min interesse til videre refleksion. Disse sekvenser betragter jeg som vidensspor, der peger på et *overskud af mening* (Ricœur, 2002, s. 14), som ikke nødvendigvis lader sig fange i ord, men som rummer erkendelsespotentiale. På den måde forsøger jeg at bruge min egen undren som et metodisk greb og holde materialet åbent for fortolkning og samtidig bevare en følsomhed over for det, eleverne udtrykker – også når det ikke formuleres eksplicit. De nedskrevne sekvenser spiller en væsentlig rolle, idet det netop gennem det skrevne bliver muligt at skabe en vis distance til materialet. Som Paul

Ricœur påpeger, åbner tekstliggørelse for en nødvendig kritisk afstand (Ricœur, 2002). Med dette for øje forsøger jeg at finde en balance mellem at fastholde en kritisk refleksion og samtidig bevare forbindelsen til den situerede, oplevede erfaring.

Opsamling:

- Min analyse tager udgangspunkt i en grundig gennemgang af det empiriske videomateriale. Først ser jeg optagelserne i deres fulde længde for at danne mig et helhedsindtryk af stemninger, kropslige udtryk, interaktionsmønstre og særligt meningsbærende hændelser. Undervejs noterer jeg tidspunkter og beskriver situationer, hvor noget særligt udspiller sig.
- Dernæst gennemfører jeg en systematisk kodning af det beskrevne materiale med afsæt i de fire analytiske kategorier. Jeg anvender koderne til at strukturere og fordybe min forståelse af det, der træder frem i materialet. For at opnå et tydeligere overblik har jeg efterfølgende organiseret koderne i en mere overskuelig ramme i stikordsform.
- På baggrund af denne indledende kodning udvælger jeg udvalgte sekvenser, som fremstår særligt betydningsfulde i relation til undersøgelsens fokus. Disse sekvenser transskriberes enten delvist eller i deres fulde længde, afhængigt af karakter og kompleksitet.
- Jeg ser de udvalgte sekvenser flere gange – særligt med opmærksomhed på både det sagte og det kropslige – og inddrager Ricœurs begreb *distance* som analytisk redskab. Ved at gøre de fikserede ytringer til genstand for fortolkning og modfortolkning søger jeg at åbne for en ny forståelse af medbestemmelse i skolen, hvor både verbale og nonverbale udtryk får betydning i fortolkningsprocessen.

Denne tilgang gør det muligt at analysere elevers udtryk med respekt for deres form og indlejring i en kontekst – uden at reducere dem til tekst alene. Ved at lade transskription være et *analytisk værktøj* snarere end en *forudsætning for analyse*, holder jeg rummet åbent for det, Ricoeur kalder for fortolkningens overskud – det, der unddrager sig sproglig indfangelse, men som stadig kalder på forståelse.

3 Analyse

3.1 Diskurser om medbestemmelse

Når to voksne – i dette tilfælde lærere – taler sammen, antager jeg, at samtalen foregår inden for rammerne af en voksenlogik. Som Wall (2022) påpeger, er den adultistiske forståelse dybt integreret i samfundets strukturer og præger, hvordan vi tænker om og omgås børn.

Den samtale, der her bliver omdrejningspunktet, opstod på baggrund af en undren.

Jeg havde netop afsluttet min første videooptagelse om medbestemmelse med fire elever. Mod slutningen af samtalen gav eleverne udtryk for, at tingene på skolen egentlig fungerede fint, og at de ikke oplevede et behov for mere medbestemmelse. Det efterlod mig forvirret, for mit umiddelbare indtryk under samtalen – og i de undersøgelser, jeg kender til – er, at elever netop ønsker mere indflydelse og medbestemmelse.

Umiddelbart derefter delte jeg min undren med en kollega (Kodningsark, 24.03.25, samtale m. lærer): *”Eleverne synes, det er fint, som det er – de vil slet ikke bestemme mere”*.

Herfra udspandt sig en samtale, hvor vi – to voksne – spekulerede i elevernes udtalelse.

Jeg konkluderede hurtigt: *”De vil gerne have det, som det er. De ved ikke, hvad de skal bestemme, andet end at de vil bestemme mere. De ved nok heller ikke, hvad de kan bestemme. De har fokus på faciliteter.”* Min kollega supplerede: *”Det er nok en del af forklaringen. Jeg tror slet ikke, de ved, hvornår de får lov at bestemme. De har måske allerede meget medbestemmelse – de ved det bare ikke. De er ikke opmærksomme på det”*.

Sætninger som *”de ved ikke”*, *”de er ikke klar over”*, og *”de er ikke opmærksomme på det”* blev gentaget flere gange og kan tolkes som udtryk for en nedvurdering af elevernes erkendelsesevne – og dermed et eksempel på en adultistisk logik (Wall, 2022), hvor voksne vurderer børn ud fra, hvad de ikke ved, frem for hvad de faktisk giver udtryk for. Denne tilgang positionerer de voksne som dem, der ved bedst, hvad eleverne ønsker og har brug for, og som de, der i sidste ende dermed bestemmer, hvad der er bedst for eleverne.

Min kollega fortalte herefter om en episode, hvor eleverne havde fået lov til at bestemme, men ikke levede op til forventningerne, hvilket førte til, at læreren strammede grebet om hvad eleverne kunne få lov til at bestemme (Kodningsark, 24.03.25, samtale m. lærer).

Denne episode styrker et adultistisk narrativ, hvor elever fremstilles som ude af stand til at håndtere det ansvar, der følger med medbestemmelse. Når børn opfattes som ude af stand til at tage ansvar, bliver de ofte nægtet muligheden for det. Netop dette fravær af muligheder bliver så brugt som bevis på, at børn – når de endelig får chancen – ikke ved, hvordan de skal gribe den. Dermed bekræftes forestillingen om, at de ikke er ansvarlige nok. Det er en selvforstærkende logik, hvor antagelsen producerer det, den forsøger at bevise. Det er netop sådanne antagelser, childism søger at udfordre.

Samtalen sluttede i en slags fælles erkendelse: Eleverne vil ikke bestemme, og når de får lov, misbruger de det eller har ikke noget at tilføje. Min kollega tilføjede endnu et eksempel, hvor elever i starten af skoleåret blev inviteret til at vælge emner for undervisningen, men ingen elever kom med forslag. Først senere på året havde de ønsker, men da var det ikke længere muligt (Kodningsark, 24.03.25, samtale m. lærer).

Denne situation kunne med et childist blik (Wall, 2022) pege på en metodisk udfordring, nemlig at de former for medbestemmelse, der tilbydes eleverne, ofte er designet ud fra en adultistisk logik, som ikke nødvendigvis er tilgængelig eller meningsfuld for eleverne. Når deltagelsesformer og beslutningsrum er struktureret på de voksnes præmisser, risikerer eleverne at blive positioneret som passive eller uengagerede – ikke fordi de mangler vilje, men fordi de ikke genkender sig selv i de muligheder, de præsenteres for.

I forlængelse heraf kan elevernes handlinger – med afsæt i Ricœur (1999) – fortolkes som udtryk for deres selvforståelse, formet gennem deres erfaringer og interaktioner med den adultistiske kontekst, de er en del af. Deres valg og positioner bliver således ikke blot individuelle, men afspejler de diskurser og sociale strukturer, som omgiver dem – og som samtidig indskrænker, hvordan de kan handle og forstå sig selv som deltagende subjekter.

Senere samme dag tog min skoleleder fat i mig. Han havde talt med sin tilsynsførende, som mente, at *“børn ikke har brug for mere medbestemmelse – de har brug for retning”* (Kodningsark, 24.03.25, samtale m. skoleleder). Denne udtalelse kan i tråd med ovenstående tolkes som en adultistisk logik, der bygger på antagelsen om, at elever ikke ved, hvad de har brug for, og at voksne må tage styringen for deres skyld. Interessant nok stemmer dette

overens med elevernes egne udsagn om, at ”de ikke ønsker mere medbestemmelse”.

De adultistiske logikker, som træder frem i samtalen – såsom at elever ikke ved bedst, at de ikke er kompetente eller ansvarlige nok til at træffe beslutninger, og at de voksne bedre ved, hvad de har brug for – skaber et tolkningsrum, som eleverne må navigere indenfor. I lyset af disse udtalelser, og med et childist blik, bliver det tydeligere, at elevernes handlemuligheder og selvforståelser formes i en kontekst, hvor sådanne antagelser er styrende.

Overført til skolens kontekst betyder det, at elevers udtalelser om medbestemmelse ikke kan læses som entydige eller isolerede udsagn, men må forstås i lyset af den sociale og kulturelle kontekst, de er indlejret i. På denne baggrund bliver det væsentligt at undersøge sådanne adultistiske ytringer nærmere og forholde sig analytisk og kritisk til, hvad der ligger bag. Det handler ikke blot om, hvad eleverne siger, men også om det, de måske endnu ikke har sprog for – eller som først kan forstås, når deres perspektiver fortolkes i relation til den kontekst, de indgår i. I tråd med Ricœurs hermeneutiske cirkel (2002) kræver det en bevægelse mellem del og helhed, hvor forståelsen af elevernes udtryk opstår i samspil mellem deres erfaringer og den sociale og institutionelle ramme, de er en del af.

3.1.1 Elevers stemmer i skolens sprog og strukturer

Når jeg anvender den diskurs, jeg nu har beskrevet, som fortolkningsramme for min forståelse af elevernes udsagn og deres evner, bliver det tydeligere, at spor af adultisme også manifesterer sig i elevernes egne selvforståelser.

I en samtale spørger jeg eleven, om hun foretrækker traditionel undervisning eller en mere elevstyret tilgang – hvor eleverne bestemmer mere. Dertil svarer hun: *”Traditionel. Fordi vi er stadig børn. Vi kan ikke selv kontrollere, hvilket niveau vi er bedst på”* (Transskribering, videooptagelse, 04.04.25, tid: 00:21:38).

Her fremstår det som en selvfølgelighed, at børn ikke har de nødvendige forudsætninger for at træffe beslutninger, der vedrører deres egen læring – netop fordi de er børn. Udsagnet er med andre ord ikke kun et individuelt perspektiv, men kan ses som et udtryk for en internaliseret adultistisk logik, hvor børns manglende kompetencer fremstår som naturlige og selvindlysende.

Hvis jeg – med inspiration fra Ricœur (2002) – skaber en vis fortolkningsmæssig *distance* og forsøger at se udsagnet med et *modfortolkende* (Alvesson, 2009) blik, åbner der sig en anden tolkning: Udsagnet kan forstås som en implicit kritik af den måde, medbestemmelse bliver

præsenteret og rammesat på i skolen. Det kan dermed betyde, at det ikke handler om, at eleven ikke ønsker medbestemmelse, men om at den form for medbestemmelse, der tilbydes, ikke giver mening for dem. Når elever forventes at skulle tage stilling til noget, der allerede er defineret og struktureret af voksne – såsom undervisningens indhold og form – bliver det svært for dem at træde ind som reelle deltagere.

Udsagnet kan derfor læses som et forsøg på at sige: Det giver ikke mening, at vi skal være medbestemmende på lærerens præmisser. I stedet for at efterspørge indflydelse på det, læreren gør, kunne eleven pege på behovet for medbestemmelse, der tager udgangspunkt i elevernes egne perspektiver og erfaringer.

Flere udsagn fra eleverne vidner om en indlejret forestilling om, at medbestemmelse er problematisk – eller ligefrem uønsket. Nogle giver udtryk for, at elevindflydelse kan føre til ”dårligere karakterer” eller ”uro” i undervisningen. I en sekvens, hvor eleverne bliver spurgt, om de kunne tænke sig mere medbestemmelse, fremtræder igen en form for resignation i udsagnet: *”Vi ved ikke hvad vi skal gøre, fordi der er ikke nogle som fortæller os hvad vi skal gøre”* (Transskribering, videooptagelse, 04.04.25, tid: 9:20–10:30). Udtalelsen kan både forstås som udtryk for en internaliseret adultisme og som elevernes egne iagttagelser af, hvad der rent faktisk sker, når medbestemmelse praktiseres – men udelukkende på de voksnes præmisser.

Med afsæt i Hartofts begreb *pseudoindflydelse* kan elevens udsagn afspejle en deltagelsesform, der tilsyneladende giver indtryk af inddragelse, men i praksis ikke medfører reel beslutningskraft for eleverne. I dette lys kan udsagnet – med inspiration fra Ricœur (2002) – anskues som en umiddelbar respons, der udspringer af en kropslig eller intuitiv fornemmelse af, at noget er ude af balance. Det er en form for tavs viden, der endnu ikke er fuldt sprogliggjort, og som derfor rummer et overskud af mening, der kalder på udfoldelse gennem refleksion og fortolkning.

I det lys rummer elevens ord både en spejling af skolens strukturelle logikker og en spirende kritik af de begrænsninger, som skolens deltagelsesformer indebærer – en kritik, som kalder på en dybere etisk og pædagogisk opmærksomhed fra den voksne

Dette perspektiv underbygges af en anden elevs udtalelse fra 4. klasse: *”Altså hvis læreren lige har planlaggede (planlagt) et eller andet vi skal lave i matematik, så kan vi ikke bare komme og spørge om vi kan lave noget andet.”* (Transskribering, videooptagelse, 04.04.25,

tid: 00:15.07-00:15:50). I forlængelse heraf kan det tolkes som en ironisk kommentar til en praksis, hvor medbestemmelse tilbydes, men kun i teorien.

Samtalen fortsætter og eleven udtrykker umiddelbart efter at have konkluderet at han ikke ønsker mere medbestemmelse, at det alligevel "*kunne være fedt*", hvis læreren kom og tilbød, at eleverne kunne være med til at vælge et overordnet emne.

Dermed kan det forstås således, at når medbestemmelse fremstår som åbent og udefineret, kan det opleves som uoverskueligt eller forstyrrende i en elevs erfaringsverden. Men når den tilbydes inden for veldefinerede og meningsfulde rammer, kan det vække begejstring. Det peger på, at rammerne for – og formidlingen af – medbestemmelse har afgørende betydning for, hvordan eleverne engagerer sig i og forstår medbestemmelse.

Med afsæt i childism kan disse udsagn derfor tolkes som elever, der kalder på medbestemmelse fra et elevperspektiv – ikke som et krav om at overtage lærerens faglige domæne, men som et ønske om at blive taget alvorligt i de processer, der angår dem.

Senere i samtalen taler vi om elevrådets sammensætning, og vi kommer ind på, at der ikke er et elevråd i indskolingen. En af eleverne påpeger, at de yngste elever er for små til at bestemme, og tilføjer, at "*alle vil jo bare have ting*" (Transskribering, videooptagelse, 24.03.25, tid: 00:54:11). Udsagnet afspejler i høj grad en adultistisk logik, hvor retten til medbestemmelse betinges af en forestilling om modenhed og evnen til rationel og langsigtet tænkning. Det bygger på en opfattelse af, at børn – særligt de yngste – ikke har forudsætningerne for at indgå i beslutningsprocesser, fordi deres perspektiver ikke anses som legitime eller tilstrækkeligt reflekterede.

I forlængelse af dette kan elevens udtalelse forstås ikke blot som en individuel holdning, men som et ekko af en bredere samfundsmæssig adultistisk diskurs, hvor børns ønsker og intentioner ofte reduceres til noget umodent, naivt eller utilstrækkeligt komplekst og hvor medbestemmelse kræver en bestemt alder og et bestemt kompetenceniveau.

Ligesom læreren – den voksne – ofte betinger medbestemmelse af, at det sker på hendes præmisser og med kompetencer, som hun selv besidder, stiller eleven her en lignende betingelse: At yngre elever først kan deltage, når de har nået en vis alder og modenhed. Denne antagelse viderefører i sig selv en adultistisk forståelse af medbestemmelse, hvor værdien af elevers perspektiver måles ud fra voksnes normer og forventninger.

Set med et childist blik ville fokus i stedet rettes mod, hvordan også de yngste elever kan inddrages på måder, der tager højde for deres egne forudsætninger og erfaringer. Ligesom de

ældste elever ikke kan forventes at bestemme på samme måde som læreren, skal de yngste heller ikke forventes at deltage som de ældre elever. I denne optik bliver elevens udsagn både en afspejling af en adultistisk logik og en vigtig påmindelse om, at metoder til medbestemmelse må differentieres.

Med afsæt i denne forståelse bliver medbestemmelse ikke én fast form, men som noget, der skal justeres og tilpasses i forhold til elevers alder, kontekst og udtryksformer.

3.2 Frikvarteret som fællesskab og frihedsrum

I den første videooptagelse blev eleverne bedt om at skitsere den ideelle skole – et sted, hvor man både trives og lærer bedst. Deres opmærksomhed samlede sig særligt om skolens faciliteter og frikvarterer. Flere elever udtrykte ønsker om at få indflydelse på de fysiske rammer, som fx at få spejle på toiletterne eller en sofa i klassen.

Med afsæt i Ricæurs tænkning kan dette indikere, at eleverne netop i disse situationer oplever, at deres stemme har betydning – måske fordi ønskerne udspringer af erfaringer, der i hverdagen opleves som reelle forstyrrelser. Når noget forstyrrer det vante, opstår ifølge Ricæurs (1992) hermeneutiske tænkning en mulighed for refleksion og forståelse; forstyrrelsen bliver et brud, der skaber åbning til bevidsthed. Set i dette lys kan man forstå elevernes udsagn som meningsbærende erfaringer, der bliver en del af deres narrative forståelse af, hvad medbestemmelse er og kan være for dem som elever. Det kan dels pege på, hvor de faktisk ønsker indflydelse, men også vidne om en forforståelse – præget af skolens diskursive rammer – der former deres billede af, hvor de er kompetente ”nok” til at ytre sig og hvor det dermed er legitimt at få indflydelse.

Særligt frikvartererne bliver fremhævet af eleverne som betydningsfuldt. Da jeg spurgte, om de selv vælger, hvem de vil være sammen med eller lege med i frikvarteret, stemte flere elever, der indtil da havde været tavse, spontant i med et ”ja”. Jeg tolker denne pludselige tilkendegivelse – tavsheden efterfulgt af et flerstemmigt ja – som et kropsligt udtryk for engagement og betydning; et tegn på, at frikvarteret repræsenterer noget, de oplever som vigtigt og meningsfuldt. En elev tilføjede: *”Ja, der skal man have sin frihed”* (Transskribering, videooptagelse, 24.03.25, tid: 1:05:25). Udsagnet fremstår som en tydelig markering af frikvarteret som et særligt rum – et domæne, hvor eleverne oplever sig selv som frie og ikke umiddelbart underlagt voksenstyring.

Set i et childistisk perspektiv fremtræder barnet som en handlende og betydningsbærende aktør, hvis udsagn og initiativer må forstås med afsæt i egne erfaringer og livsverden. Det er netop i det uformelle rum – frikvarteret – at eleverne artikulerer deres holdninger mest tydeligt og engageret, hvilket kan tolkes som et udtryk for oplevet ejerskab og autonomi.

Når eleverne investerer energi i at diskutere frikvarterets indretning og organisering, peger det på en bevidsthed om, at dette rum adskiller sig fra skolens øvrige strukturer. Her oplever de at have indflydelse og kontrol, og netop derfor fremstår frikvarteret som et særligt domæne, hvor de gængse voksenlogikker træder i baggrunden, og elevernes egne perspektiver får reel betydning.

Elevens betoning af "frihed" kan – med Hartofts begreber – forstås som en markering af, hvor medbestemmelse opleves som reel og meningsfuld, og måske endda som det eneste rum, hvor der faktisk er tale om *selvbestemmelse*. Det kan dermed komme til at stå i kontrast til de mere passive positioner, som elever ofte placeres i, når inddragelse sker på de voksnes præmisser og i praksis reduceres til *høring* eller *pseudoindflydelse* (Hartoft, 2019).

Udsagnene kan forstås som udtryk for en tavs viden (Ricœur, 2002), der rummer en dybere mening, som eleverne ikke nødvendigvis er i stand til at artikulere direkte. De synes at pege på en underliggende kritik af de strukturelle rammer, som eleverne er indlejret i. Uden at være eksplicite bærer udsagnene vidnesbyrd om det skæve eller begrænsende i skolens organisering.

I forlængelse heraf fremstår frikvarteret netop som et interessant observationspunkt: et rum, hvor eleverne midlertidigt har kontrol og kan vælge, tænke og handle frit – og hvor medbestemmelse opstår mere spontant og uformelt. I modsætning til undervisningen, hvor deltagelse ofte er struktureret og voksenstyret, udspiller frikvarteret sig på børnenes egne præmisser.

Det er netop i sådanne selvorganiserede rum, at elevernes egne forståelser af deltagelse, fællesskab og autonomi kommer til udtryk uden at skulle tilpasses voksnes rammer.

Frikvarteret viser dermed, hvordan elever praktiserer medbestemmelse i praksis – ikke som noget givet eller tildelt, men som noget de aktivt forhandler, former og udlever. Det gør det muligt at se, hvordan elever faktisk tager initiativ, udøver lederskab og etablerer regler og normer i fællesskaber, de selv skaber.

Ud fra et *childist* blik (Wall, 2022) kan frikvarteret derfor anskues som et rum, hvor elevers aktørstatus ikke blot anerkendes, men leves – og som kan inspirere til, hvordan skolen også i mere formelle sammenhænge kan åbne for elevers perspektiver og deltagelsesformer.

Denne forståelse underbygges i en samtale med en elev fra 9. klasse.

Han giver i første omgang udtryk for, at han gerne vil have mere medbestemmelse i timerne. Men da jeg beder ham blive konkret og give et eksempel, svarer han tøvende: *"Øhh så er det noget... øhh, jeg ved det ikke."* Først da jeg tilbyder konkrete forslag, nikker han anerkendende. Til gengæld afslutter han samtalen med en markant holdning til skolens udearealer og udtrykker et klart ønske om forbedringer: *"Men så tænker jeg, vi kan gøre mere ved gården. Altså få flere bolde, så vi ikke spiller med sådan nogle lorte bolde. Bare i det hele taget opgradere gården lidt... For den er sådan liiiidt...."* (Transskribering, videoobservation, 24.03.25, 1:10:00–1:12:48)

Det tøvende svar i forhold til medbestemmelse i undervisningen kan opfattes som udtryk for, at eleven mangler det sprog og de erfaringer, der skal til for at forestille sig, hvad reel indflydelse i undervisningssammenhænge kunne indebære. Der synes at være en vilje til at få mere at skulle have sagt, men det er vanskeligt at formulere, hvordan det konkret kunne se ud.

Set med Ricæurs hermeneutiske blik kan dette tolkes som et udtryk for en endnu ufærdiggjort forståelse – en forforståelse uden fortælling – hvor erfaringen med medbestemmelse er så begrænset, at der mangler narrative strukturer, hvormed eleven kan udtrykke sig og forstå sin rolle.

Til gengæld er elevens sprog langt mere præcist og fyldigt, når samtalen drejer sig om forholdene omkring frikvarteret. Dette understøtter tolkningen af frikvarteret som et elevdomineret rum – et domæne, hvor elever ikke blot føler sig trygge, men også som kompetente aktører med viden og handlekraft. I dette perspektiv træder en *childist* diskurs frem, hvor børns sociale liv og relationer ikke blot ses som "pauseaktiviteter", men som betydningsfulde praksisser med deres egen værdi (Wall, 2022).

Derudover kan det ses ud til, at elevernes forståelse af medbestemmelse er tæt forbundet med det håndgribelige og synlige. Når medbestemmelse manifesterer sig i praksis som noget konkret – noget, man kan se, mærke og erfare – bliver det lettere for eleverne at engagere sig, særligt når det relaterer sig til deres egen livsverden. Dermed fremstår deres oplevelse af

medbestemmelse som forankret i det materielle og praksisnære – i det, der ligger tæt på deres egen livsverden – snarere end i abstrakte og didaktiske processer. I tråd med Ricæurs (2002) betoning af erfaringens kropslige og situerede karakter, kan det forstås som et udtryk for, at mening formes i det konkrete møde med verden, sådan som den leves og erfares.

Det rejser spørgsmålet, om vi som voksne i tilstrækkelig grad forstår og anerkender elevers perspektiver – sådan som vi ifølge Ricœur (1992) er etisk forpligtet til at møde den andens anderledeshed med åbenhed og lydhørhed. Set i et *childist* perspektiv (Wall, 2022) indebærer det desuden et ansvar for at skabe rammer, hvor barnet kan træde frem som aktør i eget liv – ikke på de voksnes præmisser, men i dialog med elevens egne udtryksformer, behov og livsverden.

3.2.1 At blive lyttet til – oplevet anerkendelse i uformelle rammer

Det er også muligt at anlægge en modfortolkning i elevens udsagn om faciliteterne i gården. Når jeg inddrager konteksten, den institutionelle kontekst om skolen, som et led i at forstå helheden – i tråd med Ricæurs pointe om, at fortolkning må ske i samspil mellem del og helhed (Ricœur, 2002) – bliver det relevant at se på konteksten.

9. klasses eleven befinder sig på en skole, hvor der er fokus på gode relationer mellem elever og lærere, og han indgår aktivt i elevrådet, hvilket giver ham en vis grad af formel medbestemmelse. I det lys kan hans fokus på de fysiske forhold i skolegården tolkes som udtryk for, at han i det store hele trives. Hans grundlæggende behov for tryghed, tilhørsforhold og oplevet indflydelse synes at være dækket. Derfor kan hans opmærksomhed rettes mod mere nære og konkrete forhold – som for eksempel kvaliteten af boldene i frikvarteret. Det kan forstås således, at behovet for medbestemmelse i selve undervisningen ikke fremstår relevant for ham, fordi han i det store hele oplever trivsel og føler sig anerkendt, blandt andet gennem sin deltagelse i elevrådet og den måde lærerne møder ham på.

Med inspiration fra Ricœur (1992) kan denne situation opfattes som et udtryk for, at medbestemmelse ikke nødvendigvis handler om eksplicit deltagelse i beslutningsprocesser, men om at blive anerkendt i det relationelle møde. Ifølge Ricœur opstår forståelsen af selvet i mødet med den anden, hvor gensidig anerkendelse er en forudsætning for at erfare sig selv som nogen. Når en elev ikke efterspørger medbestemmelse, kan det således tolkes som et tegn på allerede at føle sig mødt og taget alvorligt.

Denne forståelse harmonerer med Miller, Feudtner og Jawads (2017) undersøgelse, som viser, at børn oplever indflydelse, når de bliver inddraget på måder, der anerkender deres perspektiv. Det åbner for en bredere forståelse af medbestemmelse, hvor betydningen også ligger i relationen og oplevelsen af at blive hørt, snarere end i selve deltagelsesformatet.

Med frikvarteret som omdrejningspunkt kan man reflektere over skolens dannelsesopgave: Bør vi i højere grad anerkende frikvarterets og relationernes betydning for elevernes oplevelse af medbestemmelse? Måske ligger der netop her en overset mulighed for at forstå og styrke elevers demokratiske dannelse – ikke kun i undervisningens formelle rum, men i de mellem menneskelige og selvorganiserede fællesskaber, som eleverne selv skaber og tilskriver mening.

3.3 Medbestemmelse drevet af interesse og ejerskab

Et måske ikke overraskende, men alligevel væsentligt fund er, at eleverne udviser større motivation for medbestemmelse, når det handler om noget, der interesserer dem. Både i elev-elev-interviewet og i elevrådet nævnes bla. valgfag som et område, de gerne vil have reel indflydelse på. Som det er nu, tilbyder skolen kun musik som valgfag, hvilket gør selve betegnelsen "valgfag" misvisende, for eleverne har reelt ikke noget valg.

Denne pointe underbygges af et udsagn fra en elev, som udtrykker: *"at hvis man selv vælger, så har man mere lyst til at gøre det"* (Kodningsark, videoobservation, 04.04.25, tid: 01:08:51). Her kobles lysten til at lære direkte sammen med muligheden for selv at vælge. Det fremstår som et udtryk for, at eleven sikrer sig engagement gennem interesse. Men med et *childist* perspektiv – som Wall (2022) udfolder – kan vi forskyde fokus fra motivation til aktørstatus. Måske er det ikke blot engagement, eleven søger, men mulighed for at tage del i egen læring på egne præmisser.

Denne kobling mellem interesse og medbestemmelse genfindes i første samtale med elevrådet, hvor både en elev fra 9. og 4. klasse giver udtryk for, at de har større lyst til at bestemme i de fag, de holder mest af – her har de en mening og et ønske om indflydelse.

I samme samtale opstår en interessant refleksion, da jeg spørger, om de oplever at have medbestemmelse i de fag, de elsker. En elev fra 9. klasse svarer: *"Jeg synes vores klasse*

faktisk har meget god medbestemmelse. Vi har valgt basket, håndbold og sådan et volleyballstævne. Det er også fordi vi har Christian (lærer), og han er meget åben” (Flere stemmer i) (Transskribering, videooptagelse, 24.03.25, 00:38:45–00:40:00).

Her fremhæves ikke alene indholdet, men også relationen til læreren som afgørende for, at medbestemmelse opleves som meningsfuld. Det peger på, at medbestemmelse opstår i spændingsfeltet mellem elevens interesse og lærerens anerkendelse og med Ricœur (1992) kan dette forstås som en relationel proces, hvor elevens handlekraft formes i mødet med den anden.

Wall (2022) bidrager med en *childist* linse, hvor situationen kan anskues som et udtryk for en grundlæggende positiv forståelse af eleven som aktør. Her bliver medbestemmelse ikke en fastlagt struktur, men noget, der opstår, når elever får mulighed for at handle og blive taget alvorligt på egne præmisser. Når relation og relevans mødes, træder elevens stemme frem. Ud fra det perspektiv kan det opfattes som nødvendigt, at den voksnes syn på eleven som etisk og handlende subjekter er afgørende, hvis medbestemmelse skal blive reel.

I forlængelse af Ricœurs (2002) perspektiv på livsverdenen som udgangspunkt for forståelse og handling, kan elevernes interesse og engagement tolkes som forbundet med deres situerede erfaringer. Ligesom det gør sig gældende i frikvarteret, synes motivationen for at handle også her at udspringe af konkrete, levede erfaringer, der giver mening for dem.

I en mere kritisk tolkning af og i tråd med Hartoft (2019) er der snarere tale om interessedrevet deltagelse end egentlig medbestemmelse.

I Hartofts optik befinder vi os her på et niveau af *pseudoindflydelse*, hvor elevens stemme ganske vist kommer til udtryk, men uden adgang til de rettigheder og ansvar, der kendetegner formel medbestemmelse. Det er ikke resultatet af en strukturel invitation, men snarere et udtryk for elevens egen vilje og engagement – noget, læreren reagerer på i det konkrete øjeblik.

Denne form for deltagelse rummer imidlertid en risiko for eksklusion. Elever, som ikke har faglig selvtilid, mangler interesse for bestemte fag eller ikke oplever motivation, kan blive overset i sådanne processer. Når deltagelse baseres på initiativ og interesse, risikerer man, at det primært er de allerede engagerede elever, der kommer til orde.

Dette ses også i samtalen med eleven fra 9. klasse, hvor det er engagement, der gør en forskel for elevens medindflydelse. Her reflekterer eleven over forskelle mellem drenge og piger i

klassen. Han påpeger, at det ofte er pigerne, der bliver hørt og får medbestemmelse. Da jeg spørger, om det handler om køn, svarer han:

"Nej det er jo ikke fordi du er en pige. Det er jo bare fordi pigerne har mere at sige. Det er pigerne der gerne vil lave noget andet, så er det pigerne der prøver at få os til at lave noget andet. Men drengene er bare sådan, det er fint nok". (Transskribering, videooptagelse, d. 24.03.25, tid: 00:36:00)

Her knytter medbestemmelse sig ikke til formelle strukturer, men til engagement og initiativ – og til en oplevelse af, hvem der tager ordet og hvem der tier. Eleven peger på, at det i praksis er dem, der udviser handlekraft, som får indflydelse.

Med et *childist* perspektiv og med skolens dannelsesopgave som bagtæppe bliver det derfor afgørende at sikre, at alle elever får mulighed for deltagelse – ikke kun dem, der naturligt tager ordet. Det kræver strukturelle tiltag, der skaber inkluderende rammer for medbestemmelse og understøtter elevers forskellige måder at udtrykke sig og engagere sig på.

3.4 Relationelt forankret medbestemmelse

Når elever taler om medbestemmelse, er det tydeligt, at relationen til læreren spiller en central rolle. For nogle elever beskrives denne relation som en form for "pingpong" – en gensidig dynamik, hvor elev og lærer engagerer sig i en uformel og ofte legende dialog.

En elev fra 7. klasse beskriver en situation, der synliggør, hvordan adgang til medbestemmelse ikke blot afhænger af struktur, men af relationel og social dynamik. Hun fortæller, at det ofte er pigerne, der bliver set og hørt af læreren Christian, fordi de har en form for "pingpong" med ham – en hyggelig og legende stemning, hvor der bliver lavet sjov (Videooptagelse, 24.03.25, tid: 00:40:26). Det er en beskrivelse, der tyder på, at hun – i relation til emnet medbestemmelse – har observeret og reflekteret over, hvem der får opmærksomhed og hvordan.

Med inspiration fra Miller, Feudtner og Jawad (2017) kan man anskue dette som en situation, hvor relationel tryghed og *autonomistøttende kommunikation* skaber adgang til oplevet deltagelse. For hende synes det at blive set og hørt i samspillet med læreren at være tæt knyttet til, hvad medbestemmelse betyder.

Men elevens udsagn peger også på, at denne adgang ikke er lige fordelt – og her åbner Anna Nylunds (2020) studier op for en forståelse af, hvordan deltagelse ofte forudsætter bestemte kommunikative og sociale kompetencer. Medbestemmelse bliver dermed ikke kun et spørgsmål om vilje eller åbenhed fra læreren, men også om elevens evne til at navigere i de uformelle koder, der giver adgang til den voksnes opmærksomhed. Det forudsætter, at eleverne har sociale og relationelle kompetencer til at indgå aktivt i fællesskabet – hvilket kan risikere at ekskludere dem, der er mere generte, tilbageholdende eller ikke føler sig socialt trygge.

3.4.1 Case: Kaspers position og muligheder i fællesskabet

Fortællingen om Kasper er et eksempel på, hvordan nogle elever kan have begrænset adgang til deltagelse og medbestemmelse i skolen. Kasper, som fremgår af en 5. klasses elevs egen empiriske indsamling, beskrives som en, der ikke ønsker medbestemmelse. Han er stille i timerne, men ikke blandt vennerne. Han er ikke blandt de populære i klassen, og hans fire nære venner er de eneste, der vil være i gruppe med ham. Kasper giver udtryk for gerne at ville bestemme mere i timerne, men siger samtidig, at han "ikke kunne lide at bestemme" og har det fint med, at vennerne tager styringen (kodningsark, videoobservation, 24.03.25, tid: 00:13:49–00:19:28).

Med afsæt i Ricœurs (2002) hermeneutiske forståelse af det relationelle selv, bliver det muligt at betragte Kaspers udsagn som mere end blot til- eller fravalg af medbestemmelse. Ricœur understreger, at forståelse altid må forankres i individets livssammenhæng, og at mening opstår i spændet mellem erfaring, kontekst og den andens blik. Mit kendskab til Kasper som underviser giver netop mulighed for en mere helhedsorienteret fortolkning af hans udtalelser og handlinger.

Kasper har tidligere gået på en skole med et dårligt fagligt og socialt miljø og kæmper stadig med skoletrivsel. Hans generelle engagement er lavt, men jeg har observeret, at han bliver mere aktiv og interesseret, når han får mulighed for at arbejde med emner, han selv har valgt, og i grupper, hvor han føler sig tryk.

Kasper illustrerer, hvordan elevernes fortællinger ikke altid kommer til udtryk gennem tydelige eller verbale ytringer. Lavt engagement, tavshed og passivitet i timerne kan – set i et *childist* perspektiv – forstås som legitime udtryksformer. Wall (2022) fremhæver, at børns stilhed og tilbagetrækning kan være en form for aktivisme: en måde at ytre sig på gennem det, de vælger ikke at sige eller gøre. Kaspers fravær af medbestemmelse kan dermed ses som

en reaktion på tidligere erfaringer, hvor hans stemme ikke blev hørt, og hvor tilliden til at kunne påvirke er blevet svækket.

Denne position synliggør en vigtig pointe: Elever er forskellige og har ikke lige adgang til at fremstå som handlende aktører i deres eget skoleliv. Nogle – som Kasper – mangler måske det sociale overskud, sproglige repertoire eller den selvtillid, som relationel medbestemmelse ofte forudsætter.

Med Ricœurs (1992) forståelse af mennesket som relationelt og sårbart bliver det tydeligt, at anerkendelse netop må tage udgangspunkt i forskellighed. At møde den anden i deres sårbarhed – og ikke først, når de taler samme sprog som flertallet – er en grundlæggende etisk gestus.

Medbestemmelse må derfor ikke reduceres til en metode for de allerede deltagende, men forstås som et relationelt og etisk ansvar: At skabe betingelser, hvor også de stille stemmer får mulighed for at tage del i skolens fællesskab og blive handlende aktører – på egne præmisser.

3.4.2 Relationer mellem elever – anerkendelse og deltagelse på tværs

Et tredje vigtigt perspektiv, der bør belyses med afsæt i Kaspers case, er betydningen af det nære og relationelle miljø. For det kan se ud til, at Kaspers trivsel i høj grad er forbundet med samværet med dem, han kender – især hans venner. Dette peger på, at det relationelle i skolen ikke udelukkende handler om relationen til læreren, men i lige så høj grad, og måske endda mere, om de sociale dynamikker og relationer mellem eleverne.

Denne pointe underbygges også i en samtale med to elevrådsrepræsentanter, særligt en pige fra 7. klasse, der begrundet sin deltagelse i elevrådet med ønsket om at gøre skolen til et bedre og mere rummeligt sted, hvor der er plads til alle. Da jeg spørger nærmere ind til, hvordan dette skal forstås, udvikler samtalen sig på følgende måde:

E: At man har trygge rammer

M: Jaa?

E: Jeg ved godt at det er en kristen privatskole, ikk' oss'? Men det er lige meget hvad man tror på, så kan man godt sige noget, uden at der er konsekvenser.

M: Ja. Hvad skulle det være for nogle konsekvenser?

E: Det ved jeg ikke. At man bliver grinet af bag sin ryg.

M: Har du oplevet det?

E: Ikke for mig, men for en anden en fra klassen.

(Transskribering, videooptagelse Mandag d. 04.04.25, tid:27:50)

Dette kan anskues i lyset af Ricœurs (1992) forståelse af selvet som formet gennem det sociale samspil med andre. Det er i mødet med den anden – ikke kun den voksne, men også jævnaldrende – at vi forstår os selv som betydningsfulde. I denne optik bliver anerkendelse ikke en ensidig handling, men noget, der opstår gensidigt i fællesskabet.

Når E forbinder deltagelse – dét at kunne udtale og udfolde sig som den, man er – med tryghed og respekt blandt eleverne, peger det netop på, at oplevelsen af at kunne deltage formes i den sociale tone og i de små, daglige møder, hvor man enten inviteres ind eller ekskluderes.

Medbestemmelse bliver her tæt forbundet med relationel tillid og fælles ansvar. Det kan i lyset af dette se ud til, at muligheden for at træde frem som aktør også afhænger af, hvordan man bliver mødt af de elever, man deler sin skolehverdag med.

På den baggrund bliver det vigtigt at medtænke elevfællesskabets dynamikker, når man ønsker at fremme medbestemmelse – for uden oplevelsen af social tryghed risikerer retten til medbestemmelse at forblive en mulighed, som kun nogle få føler sig i stand til at gribe.

Hvis jeg vender tilbage til Kasper og forsøger at stille mig uden for situationen og anlægger en vis *distance* til det sagte, samtidig med at jeg midlertidigt ser bort fra den kontekstuelle viden om Kaspers baggrund, åbner der sig en modfortolkende mulighed.

Set med den udenforståendes blik – uden indsigt i hans tidligere skolegang eller sociale præferencer– kunne Kaspers udsagn fremstå som et klart og legitimt udtryk for, at han ganske enkelt ikke ønsker at være den, der bestemmer i classesammenhænge. I denne læsning bliver hans tilbagetrukne position ikke nødvendigvis et tegn på mistrivsel, men et udtryk for personlig præference. Et perspektiv inspireret af *childism* inviterer til at betragte forskellighed som en etisk fordring frem for en udfordring, der skal overvindes. Det enkelte barn må forstås i sin egen rytme, med egne forudsætninger og udtryksformer – også når det gælder deltagelse. I det lys fremstår Kaspers måde at være i skole på ikke nødvendigvis som et fravalg af medbestemmelse, men snarere som en anden måde at være deltagende på. Observationerne antyder, at han trives bedst i mindre grupper med nære kammerater, hvor han får mulighed for at være sig selv og deltage i eget tempo.

Dette illustrerer at medbestemmelse kan udfolde sig på flere planer – ikke kun i dialogen med læreren, men også i samspillet med jævnaldrende og i trygge, mindre fællesskaber. Det kalder på en rummelighed over for den forskellighed, der præger elevers måder at forholde sig til medbestemmelse på – hvor nogle søger indflydelse aktivt, mens andre har brug for mere tid, tryghed og tillid for at træde frem.

3.5 Medbestemmelse - et kropsligt udtryk

Som Ricœur (2002) påpeger, begynder forståelsen i kroppen – det er gennem vores kropslige væren i verden, at mening først opstår. Dette kropslige første møde bliver en forudsætning for, hvordan medbestemmelse overhovedet kan komme til udtryk og opleves som meningsfuld. Medbestemmelse kan derfor ikke udelukkende forstås ud fra det sagte eller formelle rammer, men må også ses i det, der udspiller sig i gestik, stemninger og lyd. I forlængelse heraf vil jeg rette opmærksomheden mod de nonverbale udtryk, der opstod undervejs i forløbet, og som ikke nødvendigvis blev italesat, men som alligevel kan læses som betydningsfulde udsagn. Disse kropslige signaler – tegn på uro, engagement, modstand eller tilbagetrækning – kan forstås som elevers indirekte feedback på den medbestemmelsesproces, de deltog i. Undersøgelsen var netop et forsøg på at skabe rum for elevinddragelse, og det bliver derfor centralt at analysere, hvordan medbestemmelse blev modtaget og oplevet af eleverne med særligt fokus på det nonverbale.

Efter at have gennemgået begge videooptagelser er det tydeligt, at stemningen, sproget, gestik og den generelle dynamik mellem eleverne adskilte sig markant mellem de to møder. Det første møde var præget af en fælles spænding og nysgerrighed. Alle deltog, og rammen var ny og måske lidt særligt motiverende: emnet, medbestemmelse, var ukendt og potentielt engagerende, forældrene havde skrevet under, og ikke mindst havde eleverne fået lov til at beholde deres telefoner som led i den empiriske indsamling. Denne særlige opmærksomhed og forventning kunne mærkes i samtalen – svarene bar præg af refleksion, engagement og en tone, der var let og imødekommende.

Det andet møde fandt sted en fredag morgen, hvor de fleste mennesker er trætte efter en lang uge og trænger til weekend. Derudover, var det med kun to fremmødte elever, hvilket i sig selv ændrede dynamikken. Den ene elev gav udtryk for ikke at have spist morgenmad, og virkede træt og uoplagt fra starten. Hendes gestik og sprogbrug – gab, stille tale, vrede

vendinger, nedlæggelse af hovedet på armen – kunne tolkes som tegn på manglende engagement og lavt energiniveau. Det er naturligvis vigtigt at tage hendes alder (7. klasse) og konteksten – fredag morgen, reduceret deltagerantal, ingen morgenmad – med i betragtningen. Drengen fra 4. klasse virkede derimod mere pligttopfyldende og indstillet på at komme i gang.

Pigen fra 7. klasse sad og tegnede gennem hele mødet, hvilket kan tolkes som en strategi for at komme igennem en situation, hun oplevede som kedelig. Hendes udtryk bar præg af irritation og modvilje, og tonen var sur og afvisende – som om emnet allerede var gennemgået og ikke længere relevant. Det kunne indikere, at hun oplevede samtalen som gentagelse, og at hun ikke havde lyst til at engagere sig yderligere.

Denne adfærd står i kontrast til hendes deltagelse ved det forrige møde, hvor hun nysgerrigt hjalp de yngre elever med at formulere deres svar og tog aktivt del i samtalen (Kodningsark, videoobservation, 24.03.25, tid: 15:08). I den aktuelle samtale blev der i stedet givet korte svar, spørgsmål måtte gentages, og det var vanskeligt at fastholde en naturlig samtalerytme (Kodningsark, videoobservation, 04.04.25, tid: 00.09.09).

Det bliver tydeligt, at elevers deltagelse ikke er statisk eller entydig, men formes af stemning, situation, tryk og oplevet relevans. Pigens ændrede adfærd fra første til andet møde – fra aktivt engageret til træt og modvillig – kan indikere, at medbestemmelse ikke nødvendigvis handler om evne eller vilje, men i høj grad om kontekst og timing.

Set i lyset af Hartofts (2019) begreb om *pseudoindflydelse* kan situationen tolkes som udtryk for en deltagelsesform, hvor eleverne nok inviteres ind i en proces, men uden reelt at opleve betydning eller ejerskab. Det kan være med til at forklare, hvorfor elever reagerer med træthed, modstand eller uengagerede svar – ikke som ligegyldighed, men som respons på en ramme, de ikke genkender som meningsfuld.

Med Ricœurs hermeneutiske tænkning (2002) kan det forstås sådan, at forståelse altid opstår i en cirkulær bevægelse mellem det, vi allerede forstår, og det nye, vi møder. I denne bevægelse bliver det afgørende, at nye indtryk kan forbindes til tidligere erfaringer. Hvis samtalen om medbestemmelse ikke kan relateres til elevernes kropsligt erfarede skoleliv, risikerer den at fremstå fremmed, abstrakt eller meningsløs i deres forståelseshorisont.

Tegn på kedsomhed kan også spores i den første videoobservation, hvor en elev fra 5. klasse gentagne gange kommer med indskydende bemærkninger, der bevæger sig væk fra samtals

emne om medbestemmelse. Dette kan opfattes som en strategi til at aktivere sig selv og styre samtalen i retning af noget, der opleves som mere interessant eller meningsfuldt. Lignende tegn ses hos en elev fra 9. klasse, som gennem store dele af samtalen laver kliklyde på kuglepennen (kodningsark, videoobservation, 24.03.25, tid: 00:49:00).

Det handler ikke nødvendigvis om, at eleverne er uinteresserede i medbestemmelse, men om måden vi – voksne – introducerer og taler om emnet på, ikke spejler deres sprog, erfaringer eller kontekst. Når voksne beder elever om at “samtale om medbestemmelse” i et mere abstrakt sprog og i mere formelle rammer end de er vant til, kan det opleves som langt fra den måde, de faktisk møder og forstår medbestemmelse i deres hverdag – som noget konkret, praksisnært, legende eller relationelt. Derfor kunne det tyde på, at det er afgørende, hvordan vi som voksne inviterer elever til denne samtale, så rammen ikke bliver adultistisk men møder eleverne på deres præmisser. For at eleverne oplever reel medbestemmelse, kan det dermed være endnu mere relevant at fokusere på *hvordan* vi taler med eleverne frem for *hvad* vi taler om.

Denne erfaring bidrager væsentligt til den aktuelle samtale om demokratisk dannelse i skolen, hvor det ofte antages, at medbestemmelse blot skal gives – uden tilstrækkelig refleksion over, hvordan det faktisk modtages og opleves af eleverne. Her bliver det tydeligt, at medbestemmelse ikke blot er et spørgsmål om intention eller struktur, men om oplevelse, timing og relevans.

I lyset af ovenstående kan medbestemmelse fra et elevperspektiv være svært at få øje på – netop fordi den måde, det præsenteres på, ofte er præget af voksenrammer. Det kalder på en form for distancering, som Ricœur (1992) beskriver det: En bevægelse væk fra det selvfølgelige og allerede forståede, og hen mod et blik, der tør tage det andet – her elevernes perspektiv – alvorligt som noget grundlæggende anderledes. Det er først i denne bevægelse, at vi kan begynde at se de mønstre, hvor voksne – også med de bedste intentioner – kommer til at reproducere en adultistisk kultur, hvor børns stemmer enten overses, omfortolkes eller blot ikke forstås på deres egne præmisser.

3.5.1 Meningsfuld deltagelse

I forlængelse heraf kan kroppens signaler – som gab, rastløshed, lav stemmeføring eller undvigende blikke – forstås som umiddelbare og meningsbærende udtryk for elevernes forhold til emnet. Med afsæt i Ricœur (1992) kan man hævde, at forståelse opstår kropsligt

før den bliver sprogligt artikuleret. Det vil sige, at kropslige reaktioner – såsom undvigende blik, uro, tavshed eller lav energi – kan tolkes som udtryk for en manglende forståelse eller meningsfuldhed i situationen. Når vi som voksne insisterer på, at elever skal forholde sig til abstrakte begreber som medbestemmelse, risikerer vi at reproducere et adultistisk greb: En antagelse om, at børn bør kunne sætte ord på erfaringer og refleksioner, de endnu ikke har haft mulighed for at erfare som meningsfulde. I værste fald kan det føre til en form for symbolsk udmalkning, hvor vi forsøger at fremkalde refleksioner, som eleverne ikke nødvendigvis har kognitive, følelsesmæssige eller erfaringsmæssige forudsætninger for at udtrykke.

Denne pointe blev tydelig under et af møderne, hvor energien allerede fra begyndelsen var lav (kodningsark, videoobservation, 04.04.25, tid: 00:21:38). Jeg præsenterede her en opgave – udarbejdet med afsæt i Styrelsen for Undervisning og Kvalitets materiale til elevinddragelse (2023) – hvor eleverne fik mulighed for at bestemme alt: emne, mål, rammer, form, indhold, produkt og feedback. Intentionen var at skabe maksimal grad af medbestemmelse. Men da eleverne blev præsenteret for alle de aspekter, de potentielt kunne få indflydelse på, gik luften fuldstændigt ud af rummet.

Reaktionen fra en af eleverne i 7. klasse var sigende: *“Wow, wow, wow, hvor meget har du?”* (transskribering, videooptagelse 04.04.25, tid: 00:36:18), efterfulgt kort tid efter af et blik på uret og spørgsmålet: *“Hvornår er vi egentlig færdige?”* Det manglende engagement skal i dette lys ikke nødvendigvis forstås som modstand mod deltagelse, men som et udtryk for kognitiv overbelastning. Opgaven fremstod ganske enkelt for omfattende og abstrakt. Der var ingen synlig lyst til at tage ansvar for valg, planlægning og struktur – og ingen tydelig forståelse af, hvad medbestemmelse egentlig betød i denne sammenhæng.

I tråd med Ricœurs (1992) kan det forstås således, at medbestemmelse kun giver mening for eleverne, når det opstår i situationer, hvor de kan handle, genkende og erfare med kroppen. Når opgaven om at planlægge og strukturere et forløb fremstod for abstrakt og løsrevet fra deres daglige praksis, udeblev engagementet.

Man kunne pege på, at opgaven kunne have været bedre tilpasset eller brudt ned – men elevernes reaktion peger på noget mere grundlæggende: At medbestemmelse må tage afsæt i deres egen virkelighed, hvis det skal opleves som relevant. Deres modvilje bliver i den forstand ikke en afvisning af medbestemmelse som idé, men en tavs kritik af, at den blev givet på en måde, der ikke passede til deres måde at forstå og være i skolen på.

Det giver en vigtig indsigt i arbejdet med demokratisk dannelse: at rettigheder og inddragelse kun bliver meningsfulde, når de forbindes med elevernes sanselige, emotionelle og erfaringsnære udgangspunkt.

3.6 Den aktuelle samtale - opsamling

I min empiri beskriver flere elever, at medbestemmelse ikke nødvendigvis forbindes med det at blive spurgt direkte eller få valgmuligheder, men snarere med at blive lyttet til og taget alvorligt. Det er i de relationelle møder – når en voksen eller medelev viser oprigtig interesse og anerkender deres perspektiv – at eleverne oplever medbestemmelse. Denne forståelse er i tråd med Miller, Feudtner og Jawads (2017) pointe om, at børn oplever sig inddraget, når de tages alvorligt i relationen – ikke nødvendigvis når de gives valg. Det udfordrer en funktionel forståelse af elevinddragelse som et teknisk middel til læring eller motivation og åbner for en mere etisk og relationel tilgang. Her tilbyder Ricœur (2002) et centralt blik: Medbestemmelse må forstås som en måde, hvorigennem mennesket – her eleven – forholder sig til sig selv og til andre. Forståelsen er situeret og kropsligt forankret; det er i mødet med den anden og i gensidig anerkendelse, at identitet og mening formes.

Set i dette lys bliver elevernes udsagn vidnesbyrd om, at medbestemmelse også er et spørgsmål om etik og subjektivitet. I stedet for at være et mål i sig selv eller et middel til bedre læring, kan medbestemmelse – med John Walls (2022) childist perspektiv – forstås som en demokratisk og eksistentiel praksis, hvor eleven anerkendes som en handlende og betydningsbærende aktør. Når elever oplever, at deres ord gør en forskel, at deres erfaringer vægtes, og at de ikke blot bliver spurgt, men lyttet til, skabes der mulighed for en skole, hvor deltagelse ikke blot er en aktivitet, men et fælles ansvar.

Denne tilgang åbner samtidig for, at vi må gentænke, hvor og hvordan medbestemmelse faktisk foregår. Medbestemmelse findes ikke kun i skolens formelle og strukturerede rum, men måske i endnu højere grad i de uformelle og selvorganiserede rum – såsom frikvarteret – hvor elever allerede handler, forhandler og udøver indflydelse. Som Hartoft (2019) understreger, kan netop disse frie rum styrke elevers trivsel, fordi de her oplever sig selv som handlende aktører, der ikke blot følger andres instruktioner, men skaber mening og fællesskab på egne præmisser. Det åbner for en bredere forståelse af medbestemmelse, hvor elevernes egne erfaringer og handlemuligheder bliver centrale – også selvom de ikke nødvendigvis deltager gennem de kanaler, som de voksne har defineret på forhånd. Ved at

rette opmærksomheden mod disse rum, og tage dem alvorligt som arenaer for demokratisk dannelse, åbnes der for en bredere forståelse af medbestemmelse, der er forankret i elevers egne behov, rytmer og udtryksformer.

Den aktuelle samtale og den eksisterende forskning på området peger på flere væsentlige forhold. Særligt for læreren opstår der et dilemma: På den ene side har læreren ansvar for at lytte og give plads til elevernes perspektiver; på den anden side er undervisningen bundet af mål, planer og strukturer.

I mit forsøg på at anvende materialepakken fra ministeriet, for at undersøge, hvordan eleverne ville gribe den an, opstod der hurtigt en opgivende stemning. Eleverne virkede uengagerede og måske endda præget af oplevelsen af ikke at blive reelt hørt (kodningsark, videoobservation, 04.04.25, tid: 00:36:12)

Set i bakspejlet kunne det tyde på, jeg skulle have ændret tilgang. Men det ville have krævet, at jeg gav afkald på styringen og risikerede at miste muligheden for at få indsamlet min empiri i tide. Denne situation afspejler en generel praksis i undervisningen: At give slip på kontrollen kan betyde, at det planlagte ikke gennemføres, og at man dermed kommer på kant med forventningen om at nå læringsmålene.

I forlængelse heraf kan min egen effektiviserende tilgang – præget af tidspres og en insisteren på at gennemføre det planlagte – tolkes som udtryk for en adultistisk logik, hvor strukturen sættes over elevens behov. Dette kan med Haas (2021) afspejle en bredere samfundstendens, hvor skolens dannelsesopgave i stigende grad er blevet tilpasset samfundets krav om effektivitet, konkurrence og målbarhed. Hvor skolen tidligere blev forstået som et relativt frit rum for refleksion og kritisk dannelse, er den i dag i højere grad præget af effektivitetstænkning, målstyring og konkurrencelogik.

Denne udvikling, set i lyset af mine fund, vil højst sandsynligt skabe et grundlæggende spændingsfelt: Når præstation og målbare resultater gøres til skolens primære succeskriterier, reduceres pladsen til elevperspektiver og medbestemmelse. Og derudover kan læreren ende i en kompleks dobbeltrolle, både som formidler af de krav, samfundet stiller, men samtidig som den voksne, der etisk og pædagogisk er forpligtet til at møde eleven i dennes tempo og livskontekst (Wall, 2022).

Hvis man – med afsæt i analysen – ser elevernes perspektiver som en appel om relationel forankring, fællesskab og tryghed, peger det på et behov for at gentænke skolens

dannelsesopgave. I denne skolekontekst – og på baggrund af analysen – bliver fællesskab og relationel anerkendelse afgørende for, om elever oplever medbestemmelse. Med den forståelse kan netop disse sociale dimensioner komme under pres i en skole, der er domineret af præstationsmål og individuelle konkurrenceparametre.

På baggrund af fundene, kunne det se ud til at kalde på en ramme, hvor medbestemmelse ikke blot forstås som deltagelse i strukturelle beslutninger, men som en relationel og meningsbåret praksis, der tager udgangspunkt i elevernes livsverden og erfaringer, hvor fællesskab og relationer er i centrum og hvor konkurrence og individuelle præstationer træder i baggrunden. Set i dette lys bliver det relevant at spørge, hvilken skole vi ønsker at udvikle – og hvordan vi som samfund, skoler og lærere kan skabe betingelser, hvor demokratisk dannelse bliver noget, eleverne faktisk oplever og deltager i – ikke bare noget, de bliver undervist i.

Dermed kan man argumentere for, at idealet om fælles ansvar og demokratisk deltagelse kan komme i konflikt med skolens overordnede styringslogikker. Hvis fællesskabet ikke understøttes aktivt, risikerer medbestemmelse at blive et tomt begreb – især for de elever, der ikke føler sig trygge nok til at ytre sig i et konkurrencepræget miljø.

4 Diskussion: Et spændingsfelt mellem teori og empiri

Et centralt spændingsfelt i denne undersøgelse opstår mellem idealerne i *childism* og de konkrete udsagn, eleverne giver. *Childism* (Wall, 2022) insisterer på at anerkende børn som kompetente aktører og etiske subjekter, hvis perspektiver skal tages alvorligt i sociale og institutionelle sammenhænge. Men når elever – som i denne undersøgelse – udtrykker et ønske om, at voksne tager ansvar og lederskab, opstår et paradoks: Hvordan håndteres medbestemmelse, når ønsket om autonomi ikke kommer fra barnet selv?

Childism fungerer som et kritisk blik, der synliggør de måder, hvorpå børns stemmer marginaliseres – enten gennem ignorering, omfortolkning eller negligering. Teorien udfordrer adultistiske logikker og opfordrer til et opgør med *adultisme* som strukturel asymmetri. Men netop ved at tage børns udsagn alvorligt, viser denne undersøgelse, at *childism* også har sine begrænsninger: Det antager ofte, at børn ønsker mere indflydelse og autonomi – en antagelse, som ikke alle elever bekræfter.

Flere elever udtrykker en klar præference for, at voksne sætter rammer og tager lederskab – men samtidig med mulighed for at blive hørt og inddraget. Dette er ikke udtryk for passivitet, men for en tillid til, at voksne – qua erfaring og overblik – bør tage ansvar for helheden. Medbestemmelse forstås her som noget, der skal ske i trygge rammer, hvor relationen til voksne spiller en afgørende rolle.

Hvis *childism* skal forblive relevant som teoretisk og etisk ramme, må den tage højde for børns egne udsagn – også når de ikke følger den emanciperende logik om øget frihed og medindflydelse. I stedet må teorien åbne for, at børn også kan ønske tydelig voksenledelse, struktur og støtte – uden at det reducerer deres status som etiske og kompetente subjekter. Dette aktualiserer *childism* som en dynamisk tilgang, hvor fokus ikke alene er at give elever medbestemmelse, men at udvikle skolekulturer, hvor voksnes ansvar og elevers perspektiver sameksisterer og gensidigt beriger hinanden.

Elevernes udsagn viser, at de ikke nødvendigvis afviser medbestemmelse, men at de forstår det som noget relationelt og situationsbestemt. Når de overlader ansvar til de voksne, kan det både være udtryk for en internaliseret voksenlogik (*adultisme*), men også for en tillid til, at de voksne ved bedst – og dermed bør tage ledelsen. Dette understreger, at demokratisk deltagelse i skolen ikke blot handler om at give eleverne mere plads, men også om at gentænke, hvordan vi voksne forstår vores ansvar i skolens dannelsesopgave. Når eleverne får reel medbestemmelse, rykker det ved de etablerede roller – også den voksnes. Den voksnes rolle er ofte underbelyst i debatten om elevinddragelse, men den er afgørende. For når elevens position forskydes, forskydes den voksnes samtidig. I denne sammenhæng viser min undersøgelse, at *childism* som perspektiv har sine begrænsninger – netop fordi det i sin stræben efter at fremhæve elevens stemme risikerer at underbelyse den voksnes rolle og den gensidige dynamik, der udspiller sig i relationen. Når eleven gives mere plads, forskydes også den voksnes position. Det peger på nødvendigheden af at forstå medbestemmelse som et fælles anliggende, hvor både elev og voksen er forpligtet i en relationel bevægelse, og hvor gensidighed bliver afgørende for, at reel deltagelse kan finde sted.

5 Konklusion

Undersøgelsen peger på, at medbestemmelse i skolen ikke nødvendigvis opleves som nærværende eller meningsfuldt for eleverne, men ofte fremstår abstrakt og løsrevet fra deres hverdag og erfaringer. Når medbestemmelse formidles gennem voksenstyrede – adultistiske – strukturer og idealer, som ikke umiddelbart relaterer sig til elevernes livsverden, kan det skabe en følelse af afstand og fremmedgørelse. I nogle tilfælde fører det til opgivenhed, fordi eleverne ikke genkender sig selv i de former for deltagelse, der tilbydes.

Samtidig peger undersøgelsen på en anden væsentlig dimension: Elevernes oplevelse og forståelse af medbestemmelse udspringer af konkrete, praksisnære situationer og de relationer, de indgår i. Medbestemmelse handler for dem ikke om formel magtdeling, men om at blive taget alvorligt – både af lærere og jævnaldrende. Det er ofte i spontane situationer, hvor eleverne tager initiativ, stiller spørgsmål eller reagerer på undervisningens rammer, at oplevelsen af medbestemmelse opstår. Her bliver lærerens respons afgørende: Når læreren møder elevens udspil med åbenhed og anerkendelse, opleves deltagelsen som reel.

Denne form for situeret og relationel medbestemmelse rummer imidlertid også en udfordring: Netop fordi den ofte forudsætter initiativ, engagement og sociale ressourcer, risikerer den at ekskludere elever, som har faglige, sproglige eller sociale vanskeligheder. Disse elever kan have sværere ved at komme til orde og dermed få mindre reel indflydelse. Det peger på behovet for en mere bevidst og inkluderende pædagogik, hvor medbestemmelse ikke kun er for dem, der naturligt træder frem, men også gives plads og form til dem, der har brug for andre måder at deltage.

Eleverne efterspørger fællesskab, leg, tydelige voksne og meningsfuld deltagelse. Det tyder på, at de ikke ser voksenstyring som et problem i sig selv, men som en nødvendig del af en relationel forståelse af medbestemmelse – hvor den voksne både tager ansvar og skaber plads. Det peger på, at medbestemmelse ikke blot handler om at give eleverne mere plads, men også om at gentænke den voksnes rolle og ansvar i skolens fællesskab.

Set i et bredere perspektiv kan elevernes erfaringer bidrage til samtalen om skolens dannelsesopgave og demokratiske kultur. Det peger på et behov for at gentænke både form og indhold i medbestemmelse – særligt i en skole, der i stigende grad præges af præstationslogikker og effektivisering (jf. Haas, 2021).

Topstyrede modeller og standardiserede materialepakker – som eksempelvis Børne- og Undervisningsministeriets initiativer (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023) – rummer gode intentioner, men risikerer at overse den kompleksitet og situerede karakter, som medbestemmelse har i praksis.

Eleverne efterspørger ikke blot indflydelse, men fællesskab, leg, tydelige voksne og meningsfuld deltagelse. Denne efterspørgsel peger desuden på, at voksenrollen i medbestemmelse ikke står i modsætning til elevernes ønsker – tværtimod. Undersøgelsen viser, at eleverne ikke nødvendigvis afviser voksenstyring, men snarere forstår medbestemmelse som noget, der må opstå i relationen – med voksne, der både leder og lytter. Det peger på, at medbestemmelse ikke blot handler om at give eleverne mere plads, men også om at gentænke den voksnes rolle og ansvar i skolens fællesskab.

I forlængelse heraf forstås *medbestemmelse* som en levende og situeret del af skolens demokratiske kultur – hvor etik, relationer og elevernes perspektiver vægtes højere end standardiserede løsninger. Med inspiration fra Ricœur og Wall bliver medbestemmelse her ikke kun et mål i sig selv, men en måde at være i fællesskab på – og en forudsætning for, at elever oplever sig selv som betydningsfulde medskabere af skolen.

Afslutningsvis skal fundene ikke forstås som repræsentative, men som et stedsspecifikt bidrag, der kan indgå som en del af den større helhed og kvalificere den bredere samtale om medbestemmelse og demokratisk dannelse i skolen.

6 Artikel: Medbestemmelse i skolen - et demokratisk anliggende

Denne artikel henvender sig til politikere, forskere og andre aktører med interesse for den danske folkeskole. Artiklen er skrevet med afsæt i et childistisk perspektiv⁵, der – i lighed med feminismen – søger at udfordre strukturer og normer, som marginaliserer eller negligerer en bestemt gruppe. I childism er det børn, der stilles i centrum, ikke blot som fremtidige voksne, men som individer med ret til at blive hørt og taget alvorligt på egne præmisser. Artiklen anlægger derfor også en aktivistisk karakter: ikke i traditionel forstand, men i sin vilje til at åbne for nye forståelser og udfordre gængse forestillinger om både skole og elevernes rolle i den.

Den baserer sig på et mindre casestudie med en gruppe elever fra en privatskole i Frederiksberg, hvor elevgruppen adskiller sig fra gennemsnittet i folkeskolen – både i sociale ressourcer og i adgang til nærværende relationer med lærere og kammerater. Denne forskel er ikke genstand for analyse i artiklen, men bør medtænkes, da konteksten kan have betydning for fundene. Artiklen gør ikke krav på repræsentativitet. I stedet søger den – gennem elevers egne perspektiver – at give bidrag til samtalen om *medbestemmelse i skolen* og kaste lys over sider af skolen, der sjældent får opmærksomhed. Artiklen skal ikke læses som en universel sandhed, men som et bidrag til en mere refleksiv og børnesensitiv tilgang til skoleudvikling.

Et centralt argument i artiklen er, at elever ikke kan forstås som én samlet kategori. De udgør ikke en ensartet gruppe, men bringer forskellige erfaringer, forståelser og behov med ind i skolen. Elevernes stemmer – selv fra en enkelt skole – bør derfor ikke afskrives som irrelevante afvigelser, men betragtes som betydningsfulde bidrag til forståelsen af børns skoleliv.

Analysen viser desuden, at børns udsagn – ligesom voksnes – altid er forankret i en konkret situation og påvirket af stemninger, relationer og kontekstuelle forhold. Især i arbejdet med børn er det afgørende at være opmærksom på, at deres udtryk ofte ikke er udelukkende verbale. Gestik, tonefald og stemninger kan bære betydningslag, der ikke umiddelbart kan

⁵ Denne artikel trækker på forskning af bl.a. Paul Ricœur (1992; 2002), John Wall (2022), Hanne Hartoft (2019), Claus Haas (2021) m.fl.

sprogliggøres, men som må fortolkes i lyset af den sammenhæng, de optræder i.

Elevernes ytringer er præget af mange samtidige påvirkninger og fremstår ofte mindre stabile og reflekterede end voksnes – i hvert fald i denne undersøgelse af medbestemmelse i skolen. Det understreger behovet for tid og et indgående kendskab til den enkelte for at kunne forstå deres udtalelser i lyset af den helhed, de er en del af.

Medbestemmelse som relationel praksis

Når man taler om medbestemmelse i skolen, er det ikke tilstrækkeligt at tænke det som en standardiseret indsats, der kan implementeres gennem en pædagogisk pakkedløsning – som fx ministeriets materialepakke til elevinddragelse. Undersøgelsen peger i stedet på, at medbestemmelse i praksis primært manifesterer sig som en relationel erfaring: noget, der opstår, når elever oplever at blive lyttet til og anerkendt – både af lærere og medelever. Det ser ud til, at følelsen af medbestemmelse i særlig grad opstår i de situationer, hvor fællesskabet aktivt ser og lytter til den enkelte, og hvor der tages ansvar for hinanden i det nære samspil. Medbestemmelse bliver i denne forstand ikke et mål i sig selv, men en social erfaring, der opstår i betydningsfulde relationer og i praksisfællesskaber.

Medbestemmelse viser sig også i de små handlinger: når elever henvender sig til læreren, tager initiativ eller engagerer sig i undervisningen, særligt når det angår emner, der interesserer dem. Her bliver medbestemmelse drevet af eget initiativ og afhænger i høj grad af lærerens modtagelighed. Det står i kontrast til strukturelt betingede løsninger, som materialepakken søger at tilbyde. På den undersøgte skole er det imidlertid ikke denne form for strukturel medbestemmelse, eleverne efterspørger.

Dog viser analysen også, at denne form for relationel og initiativdrevet medbestemmelse kan tage sig ulige ud. Elever med stærke sociale eller faglige kompetencer kommer ofte lettere i kontakt med læreren og fællesskabet, og har dermed større adgang til deltagelse og indflydelse. For elever, der er mere stille, usikre eller oplever sig som anderledes, kan følelsen af at have stemme og betydning være sværere at opnå.

Medbestemmelse og måden, hvorpå vi anerkender hinanden, må forstås som et fælles anliggende for både lærere og elever. Det peger i retning af et behov for en mere relationel praksis, der bygger på værdier som fællesskab, anerkendelse og respekt for forskellighed. Det handler ikke om at finde én rigtig model for elevinddragelse, men om at udvikle en

skolekultur, der rummer elevernes forskellige forudsætninger – og som giver alle mulighed for at opleve sig selv som betydningsfulde og medbestemmende aktører i skolens fællesskab.

Medbestemmelse kræver mere forskning

På baggrund af undersøgelsen bør strukturelle tiltag ikke tage afsæt i færdige løsninger, men i en mere grundlæggende forståelse af elever og deres livsverden. I den forbindelse kan det være relevant at rette blikket mod Norge, hvor FN's Børnekonvention – i modsætning til Danmark – er forankret i lovgivningen. Samtidig findes der i Norge en mere omfattende forskningsindsats i forhold til børns deltagelse i beslutningsprocesser – en forskning som formentlig har udviklet sig netop fordi børns rettigheder er juridisk sikret.

I et dansk skoleperspektiv fremstår elevers medbestemmelse som et relativt uudforsket område. Det kalder på en styrket indsats for at udvikle både forståelse og rammer, der kan danne afsæt for reel inddragelse af elever i skolens praksis og på en meningsfuld måde. Undersøgelsen viser, at eleverne ikke efterspørger færdige løsninger udefra, men relationelle og meningsfulde måder at blive taget alvorligt på. Derfor må enhver overordnet strategi begynde med en åben og undersøgende tilgang til, hvordan elever faktisk oplever og forstår deres skoleliv – før man kan udvikle redskaber og initiativer, der giver mening i praksis.

Det konkrete og praksisnære

Det, eleverne i undersøgelsen især havde lyst til at tale om, var konkrete og håndgribelige forhold fra deres hverdag – særligt i og omkring frikvarteret. Ønsker som flere bolde eller ændringer i skolegården blev formuleret klart, og netop disse temaer vakte engagement og lyst til deltagelse. Frikvarteret trådte frem som et centralt rum for medbestemmelse – ikke blot fordi det opleves som relativt frit og elevstyret, men også fordi det rummer praksisser, hvor eleverne allerede har erfaring, handlekraft og følelsen af at høre til.

Samtidig viste undersøgelsen, at elevernes forståelse af medbestemmelse ofte er tæt knyttet til det nære, konkrete og erfaringsbaserede – og sjældent til de mere abstrakte og didaktisk styrede dele af skoledagen. Det peger på, at deltagelse ikke alene handler om formelle strukturer, men også om at føle sig set, taget alvorligt og lyttet til i praksis. Frikvarteret bliver dermed ikke blot en pause, men et erfaringsrum, hvor deltagelse og tilhørsforhold leves – og hvor en etisk og relationel forståelse af medbestemmelse kan tage form.

Overraskende fund

En af de største overraskelser i undersøgelsen var, at flere elever direkte gav udtryk for, at de ikke ønskede mere medbestemmelse – i hvert fald ikke i abstrakte eller overordnede spørgsmål som undervisningsmål, arbejdsformer eller feedbacksystemer. Det oplevedes som uvedkommende og demotiverende. I stedet ønskede de medbestemmelse i konkrete og nære aspekter af skoledagen.

Det, der efterspørges, er altså ikke nødvendigvis medbestemmelse i lærerens planlægning, men snarere fleksible rammer, hvor der er tid og rum til at blive hørt og taget alvorligt. Samtidig efterspørger eleverne tydeligere rammer og en klar voksenledelse, hvilket indikerer, at de ikke ønsker at overtage styringen, men snarere ønsker faste og gennemskuelige strukturer, hvor leg, deltagelse, relationer og fællesskab kan udfolde sig trygt og meningsfuldt.

Afsluttende refleksion

I en artikel om skolens udvikling gør Claus Haas det tydeligt, hvordan skolen som dannelsesinstitution gradvist er blevet underlagt mål- og resultatstyring, standardiserede tests og individualiserede præstationskrav. Hvor skolen tidligere blev forstået som et frirum – beskyttet fra markedets og samfundets nytteorienterede logikker – fremstår den i dag som en forlænget arm af konkurrencestaten. Det betyder, at skolens historiske opgave med at danne hele mennesker er trængt i baggrunden til fordel for effektivitet, målopfyldelse og styrbarhed.

I lyset af undersøgelsens fund fremstår denne orientering som problematisk. Det, eleverne efterspørger, er ikke flere målorienterede initiativer eller individuelle handleplaner, men fællesskaber, hvor man tager ansvar for hinanden, bliver anerkendt som den, man er, og oplever at høre til. De giver udtryk for, at det er i relationerne – til både lærere og medelever – at medbestemmelse får mening. Når skolen i stigende grad tænkes i mål, målinger og sammenlignelighed, risikerer den at overse netop det, der gør skolen levende og meningsfuld for eleverne: det sociale, det legende og det fælles.

Denne spænding kalder på et opgør med forestillingen om, at medbestemmelse kan "implementeres" gennem pakkeløsninger eller strategier. Hvis vi reelt ønsker at styrke børns deltagelse, må vi begynde med at lytte – ikke for at dokumentere, men for at forstå. Måske er elevernes tilsyneladende manglende interesse for bestemte former for medbestemmelse ikke udtryk for apati, men for en stille protest mod en skole, der taler om fællesskab, men organiserer sig omkring individet.

7 Citerede værker

- Alvesson, M. (September 2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), s. 167–193.
- Bruun, J., & Lieberkind, J. (2023). *Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid: Hovedresultater af ICCS 2022*. Aarhus: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Folketinget. (30. August 2018). *Friskoleloven (LBK nr. 1111 af 30/08/2018)*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1111>
- Folketinget. (5. Oktober 2022). *Folkeskoleloven (LBK nr. 1396 af 05/10/2022)*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Hartoft, H. (2019). Children's Right to Participation in Denmark: What is the Difference between Hearing, Co-Determination and Self-Determination. I A. Nylund, R. Sigurdsen, L. Bendiksen, & T. Haugli, *Children's Constitutional Rights in the Nordic Countries* (s. 295-314). Brill Academic Publishers .
- Haas, C. (2021). Demokrati som livsform. Folkeskole og elever i 2000-tallet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(4).
- Jakobskoln. (u.d.). *Vores værdier*. Hentet fra <https://www.jakobskoln.dk/hvem-er-vi/vores-vaerdier/>
- Miller, V. A., Feudtner, C., & Jawad, A. F. (April 2017). Children's Decision-Making Involvement About Research Participation. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal* , 12(2), s. 87-96.
- Nylund, A. (2020). Chapter Title: Children's Right to Participate in Decision-Making in Norway: Paternalism and Autonomy. I T. Haugli, R. Sigurdsen, A. Nylund, & L. Bendiksen, *Children's Constitutional Rights in the Nordic Countries* (s. 201-222). Brill.
- Qvortrup, A. (April 2021). Elevcentrerede og undersøgelsesbaserede undervisningsformer som god og succesfuld undervisning. *KvaN*, 41(119), s. 29-36.
- Rappaport, J. (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1, s. 1-31.
- Ravn, I. (2021). Skole og læring. I *Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster* (s. 161-168). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ricœur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago.

- Ricœur, P. (1999). Hvad er en tekst? I J. Gulddal, & M. Møller, *Hermeneutik - En antologi om forståelse* (s. 238-240). Haslev: Nordisk Forlag A.S.
- Ricœur, P. (2002). *En hermeneutisk brobygger*. (M. Hermansen, & J. D. Rendtorff, Red.) Århus: Forlaget Klim.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Januar 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, s. 68-78.
- Skivenes, M., & Astrid, S. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), s. 10-27.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2023). *Elevers medbestemmelse: En materialepakke til at styrke elevers medbestemmelse i grundskole og på ungdomsuddannelser*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Tænketanken Mandag Morgen & LEGO Fonden. (2024). *Motiverende undervisning 2024: Veje til mere engagement og trivsel i skolen*. København: Tænketanken Mandag Morgen.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Evalueringsrapport – Elevernes egenproduktion og elevinddragelse*. København: Styrelsen for It og Læring .
- UNICEF Danmark. (2024). *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv*. København: Børnerådet.
- Wall, J. (Oktober 2006). Childhood Studies, Hermeneutics, and Theological Ethics. *The Journal of Religion*, 86(4), s. 523-548.
- Wall, J. (2022). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), s. 257–270.
- Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I K. E. Petersen, & L. Ladefoged, *orskning med børn og unge: Etik og etiske dilemmaer* (s. 69-80). København: Hans Reitzels Forlag.

8 Bilag

1. Trivselsrapport
2. Kodningsark
3. Transskribering
4. Samtykkeerklæring
5. Konkurrencen