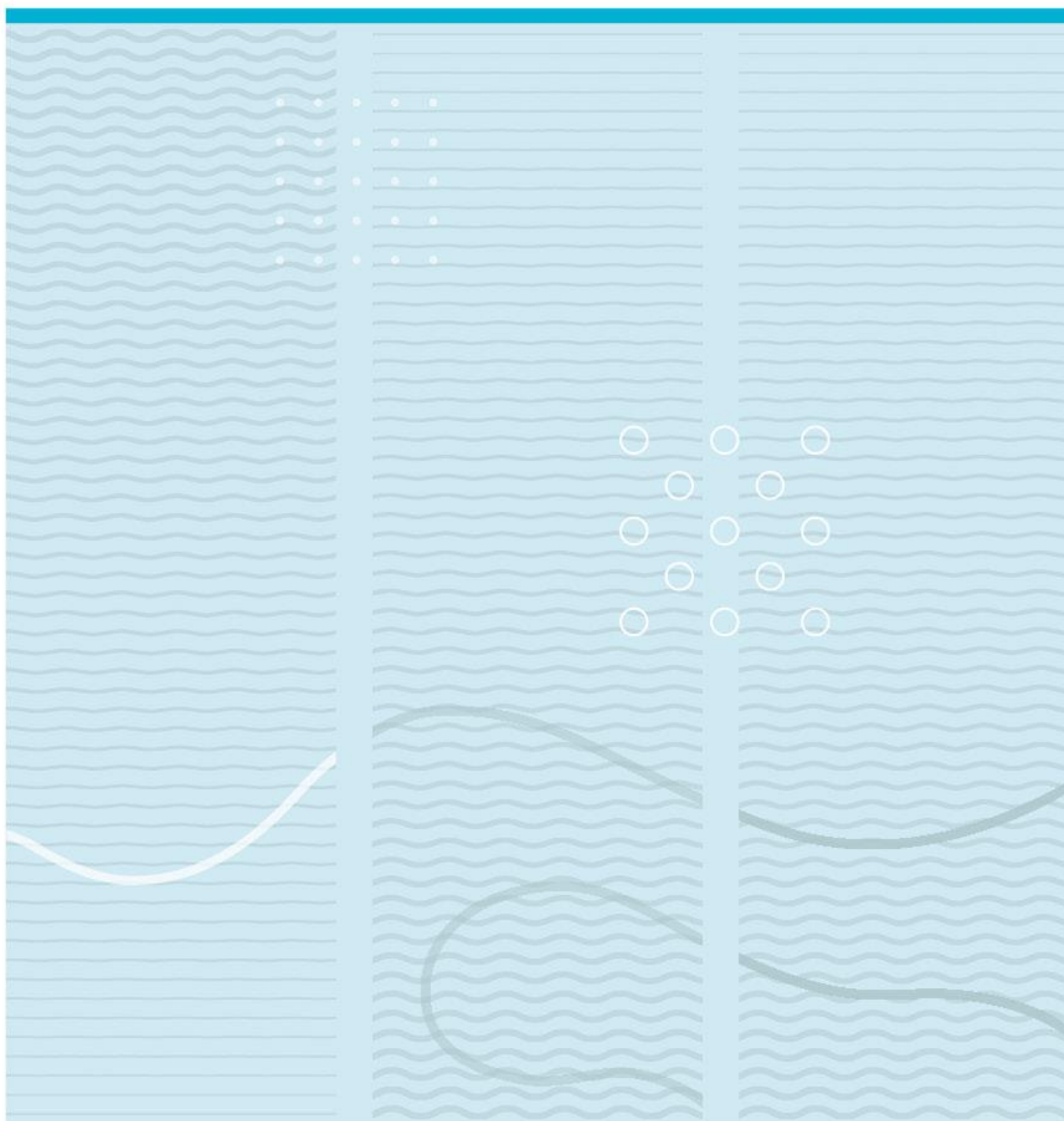


Ingrid Karoline Bak

Stasjonsundervisning som en demokratisk praksis

Aksjonsforskningsprosjekt



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ingrid Karoline Bak

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Dette studiet startet på bakgrunn av et ønske om å sette meg dypere inn i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og gjennomføre et praksisnært prosjekt. Jeg ønsket å gjennomføre et prosjekt som kan utvikle min undervisningspraksis, og valgte derfor å utvikle, gjennomføre og analysere et undervisningsopplegg.

Denne oppgaven vil utforske sammenhengen mellom stasjonsundervisning og utviklingen av elevenes demokratiske ferdigheter. Hva inngår i temaet demokrati og medborgerskap? Og hvordan kan man bruke det tverrfaglige temaet i undervisningen er temaer som blir nevnt i denne oppgaven. Muntlige ferdigheter, kritisk tenkning, samarbeid og sosial læring er sentrale temaer i teoridelen, som blir flittig brukt gjennom hele oppgaven.

Jeg har valgt å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt, og forsker på min egen undervisning. Jeg har en dobbeltrolle som lærer og forsker, noe som vil si at jeg både er lærer og holder undervisningen, samtidig som jeg forsker på min egen undervisningstime. Først planlegger jeg et undervisningsopplegg, før jeg gjennomfører opplegget, analyserer det, videreutvikler det og gjennomfører det nye, videreutviklede opplegget. Jeg ser på egen undervisning med et kritisk blikk og noterer ned mine observasjoner underveis, før jeg tolker notatene mine i forhold til oppgavens problemstilling.

Dette studiet viser til gjennomføringen av stasjonsundervisningen i to ulike elevgrupper på 6. trinn, og det vises til i kapittel 5. *Analyse av resultater*, hvorvidt og hvordan stasjonsundervisning kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Etter å ha analysert undervisningsøktene kom jeg fram til at stasjonsundervisning kan bidra til utvikling av elevenes demokratiske ferdigheter, og at samarbeid er en ferdighet som blir satt på prøve. Elevene blir satt i en situasjon der de er nødt til å samarbeide for å løse oppgaven på stasjonen, og jeg opplevde at flere av elevene ble bedre til å lytte, respektere hverandre, argumentere og dele meninger i løpet av økten. Noen av elevene syntes det å samarbeide på stasjoner var svært utfordrende, men jeg opplevde at disse elevene fikk øvelse i å samarbeide når ting ikke er så lett, noe jeg også anser som god læring for elevene.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	6
1 INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	8
1.1.1 Demokrati som tverrfaglig tema i læreplanen	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.2.1 Definerings av begreper som er brukt i problemstillingen.....	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
2 TEORI.....	14
2.1 DEMOKRATIOPLÆRING I SKOLEN.....	14
2.1.1 Bruk av demokratibegrepet.....	14
2.1.2 Demokratiopplæring og demokratisk medborgerskap	15
2.1.3 Fortolkninger av demokratibegrepet	17
2.2 DIALOGBASERT UNDERVISNING OG DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP	19
2.2.1 Muntlige ferdigheter i læreplanen for samfunnsfag.....	20
2.2.2 Hva er dialog?	20
2.2.3 Deliberativ demokratilæring.....	21
2.2.4 Argumentasjon som muntlig kompetanse.....	22
2.2.5 Bruk av språket til å tenke sammen.....	23
2.2.6 Hvordan klasseromssamtalen ofte kan foregå:	23
2.3 KRITISK TENKNING OG DANNING.....	25
2.4 SOSIAL LÆRING	26
2.5 LÆRINGSTEORI.....	26
2.5.1 Sosiokulturell tilnærming til læring	26
2.6 TIDLIGERE FORSKNING OM DEMOKRATIOPLÆRING.....	30
3 METODE.....	34
3.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	34
3.2 FORSKNINGSDESIGN.....	35
3.3 VITENSKAPSTEORETISKE HENSYN OG VALG	38
3.3.1 Kvalitet på forskningsprosjektet.....	39
3.4 DATAINNSAMLING I DETTE STUDIET.....	40
3.4.1 Utvalget.....	41
3.4.2 Forskningsetikk.....	41
3.4.3 Klasseromsobservasjon.....	42
3.4.4 Spørreundersøkelse.....	44
3.5 FREMGANGSMÅTE: AKSJONSFORSKNINGSMODELLO.....	44

3.5.1	<i>Beskrivelse av hvordan jeg bruker modellen i mitt arbeid</i>	45
3.5.2	<i>Fra analyse av aksjon 1 og 2 til resultater</i>	47
4	GJENNOMFØRING AV AKSJON 1 OG 2	49
4.1	GJENNOMGANG AV STASJONENE:	50
4.2	GJENNOMFØRING AV AKSJON 1	51
4.2.1	<i>Steg 5 og 6 i aksjonsforskningssirkelen</i>	52
4.3	GJENNOMFØRING AV AKSJON 2	53
5	ANALYSE AV RESULTATER	56
5.1	DEL 1: RESULTATER FRA ELEVEVALUERINGEN AV TIMEN	56
5.2	DEL 2: RESULTATER FRA OBSERVASJONER	61
5.3	RESULTATER FRA AKSJON 1	61
5.3.1	<i>Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1</i>	61
5.3.2	<i>Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2</i>	64
5.3.3	<i>Konklusjon aksjon 1: svar på problemstilling</i>	67
5.4	RESULTATER FRA AKSJON 2	67
5.4.1	<i>Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1</i>	67
5.4.2	<i>Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2</i>	74
5.4.3	<i>Konklusjon aksjon 2: svar på problemstilling</i>	78
5.5	RESULTATER KNYTTET TIL FORSKNINGSSPØRSMÅL 3.....	79
6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	82
6.1	SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	82
6.2	VIDERE FORSKNING.....	84
	REFERANSER	85
	OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	88
	VEDLEGG	89
	VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA	89
	VEDLEGG 2: DIDAKTISK RELASJONSMODELL	93
	VEDLEGG 3: STASJONER	98
	VEDLEGG 4: ELEVEVALUERING	101

Forord

Et spennende lærerstudium er snart over, noe som har gitt meg mye spennende og nyttig kunnskap de siste fem årene. Å skrive en masteroppgave har vært en langvarig prosess. Veien frem til mål har bydd på flere utfordringer, og det har til tider vært vanskelig å se for seg hvordan sluttresultatet skal se ut. Nå som jeg er i mål med oppgaven ser jeg nytten av fagstoff jeg har lært tidligere i studiet i en større sammenheng, og kan på en bedre måte knytte teori mot praksis. Jeg har blitt mer bevisst i min rolle som lærer, og masteroppgaven har gitt meg mye nyttig kunnskap som jeg kan bruke videre i min hverdag som lærer.

Masteroppgaven har hatt mange ulike vinklinger og former, men med god hjelp av min veileder Anders Davidsen har oppgaven kommet i mål. Takk til Anders som tok utfordringen og kom inn som ny veileder etter nyttår, på grunn av fravær fra forrige veileder. Takk til skolen og elevene som bidro til at forskningen ble gjennomført, og studievenninner som jeg har drøftet sammen med. Jeg vil også takke mamma som har lest korrektur, og støttet meg gjennom hele studiet.

Drammen, 19.05.2023

Ingrid Karoline Bak

1 Innledning

Noe av det særegne med den norske og også den nordiske skolemodellen i internasjonalt perspektiv er vektleggingen av sammenheng mellom skolen og demokrati. Et sentralt element i demokratiet generelt og i skolen spesielt er samtalen. Uten samtalen vil demokratiet stoppe opp. (Arneberg & Overland, 2013, s. 35)

Dette sitatet er hentet fra Arneberg og Overland sin bok «Lærerrollen», og sikter til viktigheten av samtalen og gode kommunikative ferdigheter for å utvikle og opprettholde demokratiet. Et relevant premiss for denne uttalelsen er at samtalen er en forutsetning for enhver demokratisk utvikling. Samtale, kommunikasjon og samarbeid er begreper jeg finner interessante, og som er viktige faktorer i enhver demokratisk prosess. Sitatet til Arneberg og Overland fanget min interesse rundt samtalen og demokrati, og har vært med på å forme denne oppgaven. Demokrati og samtale er to flertydige begreper, og jeg skal i denne oppgaven avklare min forståelse av begrepene.

Sammenhengen mellom samarbeidsoppgaver og demokrati i skolen er temaer jeg skal gå inn på i min masteroppgave. Jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg der elevene jobber med stasjonsarbeid. I løpet av timen jobber elevene på fire ulike stasjoner, og jeg skal observere og forske på om og hvordan samhandlingsorienterte arbeidsmåter med fokus på diskusjon-, argumentasjon-, og samtalebasert oppgaver i samfunnsfagdidaktikk kan styrke elevenes demokratiske ferdigheter.

Stasjonsundervisning er en undervisningsmetode der elevene jobber på ulike stasjoner i løpet av timen. Elevene arbeider i grupper på fire stasjoner, der de får utdelt forskjellige oppgaver på de ulike stasjonene. Målet med denne undervisningsformen er å skape en variert undervisning der elevene jobber med ulike type oppgaver i løpet av timen, samtidig som elevenes samarbeidsevner blir utfordret. Elevene blir satt i en posisjon der de er nødt til å samarbeide for å få løst oppgaven. Samarbeide kan være krevende for elevene, derfor mener jeg at det er en viktig ferdighet å øve på, og praktisere i skolen. Stasjonsundervisning er en arbeidsmetode hvor elevene arbeider mye selvstendig, og får øving i å måtte lese oppgaveteksten nøye, tenke selv og spørre de på gruppen dersom man trenger hjelp. Siden man ofte er en lærer i klasserommet er det utfordrende å veilede alle gruppe, og gruppene må derfor øve seg på å løse oppgaver mer selvstendig enn i en annen undervisningssituasjon hvor læreren er mer tilgjengelig for hele elevgruppen. For at stasjonsundervisningen skal fungere, er elevene nærmest avhengig av å bruke sine demokratiske ferdigheter til å løse samarbeidsoppgavene i enighet og respekt for hverandre.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I min masteroppgave ønsker jeg å koble stasjonsarbeid opp mot demokratiske ferdigheter, da dette er temaer som interesserer meg. Formålet med studien er å undersøke hvorvidt og hvordan stasjonsundervisning kan fungere som en form for demokratisk praksis i skolen, og dette skal jeg gjøre ved å teste ut undervisningsopplegg med fokus på samarbeid. Aktiv og engasjerende undervisning er noe jeg brenner for, og jeg vil skape rom for mer aktiv elevdeltakelse og gode samtaler. Jeg vet at mange elever kan kvie seg for å delta i diskusjoner og snakke høyt foran hele klassen, derfor jeg vil teste ut stasjonsundervisning der elevene jobber i mindre grupper. Som lærer ser jeg at det er mye stillesitting og individuell oppgaveløsning, og samarbeid der elevene ikke samarbeider, men jobber sammen. Derfor vil jeg utfordre elevene og se om de klarer å løse oppgaver i fellesskap, inkludere hverandre og respektere ulike synspunkt. Jeg har valgt å benytte meg av stasjonsundervisning, da jeg ønsker å få til en variert undervisningstime. Elevene lærer på ulike måter, og jeg har et mål om at elevene skal føle mestring på minst en av oppgavene.

Demokrati har blitt et spesielt aktuelt tema i skolen, etter det ble innført som et av de tre tverrfaglige tema i læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, derfor har jeg et ønske om å sette meg grundigere inn i temaet og få mer kunnskap om hva demokrati i skolen innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). I overordnet del av læreplanverket, 2.5 står det «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Demokrati er et begrep som også er representert i opplæringsloven § 1-1, som innebærer tiltak alle lærere skal gjennomføre (Opplæringslova, 1998). Temaet er lovpålagt, og skal ikke være avhengig av den enkelte lærer- eller skole.

Det tverrfaglige temaet skal følge undervisningen i alle fag, og står spesifisert under kjerneelement og tverrfaglige tema i læreplanen i samfunnsfag. Skolen skal legge til rette for læring innenfor det tverrfaglige temaet, og elevene skal utvikle kompetanse om temaet demokrati og medborgerskap, gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). «Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Demokrati og medborgerskap er et stort tema å dra inn i skolen, og i denne oppgaven vil mitt fokus være på sammenhengene mellom muntlige ferdigheter og demokrati. Jeg ønsker å se på hvordan elevene kan opplæres i demokratiske ferdigheter ved å øve på deliberasjon og samhandlingsorienterte arbeidsmåter (Lenz, 2020). Demokratiske ferdigheter som kommunikasjon,

problemløsning og samhandling med andre mennesker, mener jeg er nødvendige ferdigheter for at elevene skal beherske skolegangen, senere arbeid og for å kunne fungere godt i vårt demokratiske samfunn.

1.1.1 Demokrati som tverrfaglig tema i læreplanen

Som nevnt tidligere er demokrati og medborgerskap et tverrfaglig tema som er implementert i læreplanen og står sentralt i grunnskoleopplæringen. I den overordnede delen av læreplanverket 2020, står det beskrevet verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Verdiene og prinsippene for opplæringen legger føringer for hva lærere skal ta hensyn til, og ta med i betraktning når de legger opp undervisningen, men det står ikke skrevet hvordan det konkret skal gjennomføres. I læreplanverket står det formulert: gjennom opplæringen skal elevene få muligheten til å medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis. Det står at elevene skal lære om demokratiske verdier, demokratiske spilleregler, og betydningen av at disse holdes. Gjennom undervisningen skal elevene få forståelsen for, og praktisere ulike oppgaver, slik at de får øvd på demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse og tros- og ytringsfrihet. Skolen skal skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting, og respektere uenighet, elevene skal erfare å bli lyttet til, og bli bevisste på å ta egne valg. Når elevene får praktisert de demokratiske verdiene, får de erfaringer og ferdigheter som er viktige her og nå, og som forbereder de på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Læreplanverket er essensielt for min oppgave, da jeg gjennom min forskning skal skape et undervisningsopplegg innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. For at jeg skal kunne bedømme om min undervisningsøkt er en form for demokratisk praksis, er det nødvendig å ha klarhet i hva læreplanverket definerer som demokrati i skolen.

Samfunnsfag er et fag der det er godt egnet å trekke inn demokrati og medborgerskap, og øve på demokratiske ferdigheter, da det er et fag som er spesielt knyttet til dagens samfunn og levemåter. I læreplanen i samfunnsfag, under fagrelevans og sentrale verdier, står det skrevet at samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter som gjør de i stand til å delta i demokratiske prosesser. Faget skal gi elevene innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Gjennom arbeid med faget skal elevene tenke kritisk, se og ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytninger og vise aktivt medborgerskap.

Samfunnsfag er et fag hvor samfunnsproblemer, kritiske temaer, og følelser kan være relevante temaer å diskutere. Innenfor disse temaene er det spesielt viktig å ha kunnskap om hvordan vi både snakker og er sammen. Punktene den overordnede delen av læreplanen formidler som omhandler respekt av ulike meninger, toleranse, meningsbrytning og at en skal føle at en blir hørt, er det spesielt viktig at elevene har kunnskap om, når det undervises om utfordrende- eller temaer med mye meningsbrytninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Som masterstudent på siste året i lærerutdanningen synes jeg de tverrfaglige temaene i læreplanen er interessante, men jeg synes det er vanskelig vite hvordan jeg skal trekke de inn som en naturlig del av undervisningen. Jeg kunne selv ønske det var mere forskning på dette feltet, og mer tilgjengelig kunnskap til hvordan jeg kan dra disse temaene inn i min undervisning. På bakgrunn av dette, velger jeg å skrive en masteroppgave innenfor samfunnsgagsdidaktikk og demokrati som tema. Jeg velger å benytte meg av stasjonsundervisning, for å teste ut om det kan være en demokratisk praksis, da jeg mener det er en god måte å la elevene samhandle på. Elevene må lære å respektere hverandre, lytte, forklare og jobbe demokratisk for at alle skal delta aktivt på gruppearbeidet.

Jeg skal bruke aksjonsforskning som metode, og håper jeg kan bruke det jeg lærer under forskningsprosessen videre under mitt arbeid som lærer.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvorvidt og hvordan kan stasjonsundervisning på 6. trinn bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?

For å konkretisere problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål som jeg skal sette søkelys på.

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Undersøke om og i hvilken grad stasjonsundervisning kan legge til rette for at elevene klarer å samhandle på en demokratisk måte.
2. Undersøke om og hvordan elevene klarer å tenke kritisk, argumentere fornuftig og sette seg inn i flere sider av en sak når de arbeider med samarbeidsoppgaver.
3. Hvilke endringer må gjøres for å oppnå en bedre undervisningspraksis, og hvordan fungerte endringene som ble gjort i aksjon 2?

Avgrensning av oppgaven:

Denne oppgaven avgrensers seg til å undersøke om, og hvordan en lærer kan gjennomføre et undervisningsopplegg der det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kommer til syne. Temaet det skal undervises om kan være et hvilket som helst samfunnsfaglig tema, der det er fokus på hvordan undervisningsmetoden fungerer for å oppnå målet om en demokratisk praksis. Problemstillingen til denne studien går ut på å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg basert på muntlige arbeidsoppgaver og samarbeid, der hensikten er å undersøke om og hvordan stasjonsundervisning kan fungere som en form for demokratisk praksis i skolen.

Demokrati som begrep er i denne oppgaven knyttet til demokratiske ferdigheter. Det er lagt fokus på å utvikle elevene demokratiske ferdigheter i undervisningen, slik at elevene kan bli gode demokratiske medborgere både på skolen og vårt demokratiske samfunn.

Kort om aksjonsforskning:

For å besvare forskningens problemstilling skal jeg bruke aksjonsforskning som datainnsamlingsmetode. Jeg skal gjennomføre en undervisningstime hvor elevene jobber i grupper på fire og fire, som flytter seg rundt på fire stasjoner. Når elevene arbeider på stasjonene skal jeg observere hvordan de jobber, og notere ned hvordan de løser oppgavene ut ifra forskningsspørsmålene. Aksjonsforskning i klasserommet handler om å forske på hvordan man underviser og hvordan undervisningen fungerer, med et mål om å forbedre egen praksis (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Aksjonsforskning kan beskrives som en prosess som består av planlegging og gjennomføring, observasjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Hvordan jeg går frem i denne prosessen har jeg utdypet i metodekapitlet, ved hjelp av det jeg kaller *Figur 2-5 Aksjonsforskningssirkelen*.

1.2.1 Definerings av begreper som er brukt i problemstillingen

Demokratisk praksis: Med demokratisk praksis mener jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg der elevene får utviklet sine demokratiske ferdigheter. Elevene blir satt i situasjoner der de er nødt til å samarbeid, kommunisere og argumentere med hverandre. Arbeid i fellesskap kan være utfordrende, og elevene må jobbe for å utvikle de demokratiske ferdighetene som trengs for at gruppearbeidet skal være inkluderende og lærerikt. Demokratiske ferdigheter er etter min forståelse ferdigheter elevene trenger å utvikle, for å i skolesammenheng kunne samarbeide med jevnaldrende elever. Elevene må lære seg å jobbe i par eller grupper, og kunne akseptere at de ikke alltid får velge samarbeidspartnere. De må lære seg å samarbeide og lære av hverandre, akseptere uenighet, og la andre få ordet selv om en selv har mye en har lyst til å si. Er det uenigheter på gruppen kan en

demokratisk praksis være at flertallet bestemmer. Min definisjon av demokratisk praksis er formet etter Dürr sine beskrivelser av demokratibegrepet, som han har fordelt i tre elementer, styring og ledelse, en samfunnsform og et levesett (Dürr, 2004, s. 21, sitert i Biseth, 2014, s. 29). Dürr omtaler demokrati som en samfunnsform med stikkordene mangfold, fredelig konfliktløsning og sosial læring. Demokrati som et levesett beskriver han med ordene toleranse, søke lykken, solidaritet, rettferdighet, selvbestemmelse og lærer gjennom erfaring.

Demokratiske ferdigheter: Demokratiske ferdigheter er ferdigheter til å samhandle med andre, kommunisere, lytte, respektere ulikhet og ulike meninger. Kritisk tenkning, argumentasjon, refleksjon og det å kunne se to sider av en sak, går også inn under begrepet demokratiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Kritisk tenkning: Kritisk tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener eller ytringer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). For en elev på mellomtrinnet vil kritisk tenkning omhandle å stille spørsmål til ting som blir sagt. Dersom en elev eller lærer kommer med en mening eller ytring som elevene stiller seg mistenksom til, vil kritisk tenkning være å analysere og reflektere over det som ble sagt, stille oppklarings spørsmål og eventuelt komme med et motargument til det han eller henne er uenig i. Kritisk tenkning handler gjennomgående om å reflektere over det en hører, og aktivt ta en vurdering over vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11). Kritisk tenkning handler om å ikke ta for gitt at alt en leser eller hører er korrekt, og danne seg sine egne meninger dersom man hører noe som muligens ikke stemmer. For en mellomtrinns elev innebære det også å stå for sine egne meninger i en diskusjon der det nødvendigvis ikke bare er et korrekt svar.

Samhandlingsorienterte læringsmåter: Samhandlingsorienterte arbeidsmåter omhandler arbeidsformer der elevene jobber sammen med andre, og i denne oppgaven er det fokus på stasjonsarbeid i grupper. Elevene skal samarbeide og løse oppgaver i fellesskap, og det er et viktig mål med arbeidsmetoden at alle skal bidra for å felles løse den konkrete oppgaven og komme til et felles mål (Helseinnovasjonssenteret, 2023).

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Innledningsvis sier jeg noe om oppgavens tema, og begrunner mitt valg av fokusområdet. Deretter følger oppgavens problemstilling og oppgavens tre forskings spørsmål. Problemstillingen er grunnlaget for det som skjer videre i oppgaven. I kapittel to redegjør jeg for oppgavens teoretiske forankring. Teoridelen er delt opp i flere kapitler, der den

første delen omhandler demokratibegrepet, og hvordan jeg har valgt å bruke demokrati i min oppgave. Videre kan du lese om dialogbasert undervisning, kritisk tenkning og sosiokulturell læringsteori.

Kapittel 3 viser til oppgavens metodedel. I denne delen forklares valg av metode, samt en beskrivelse av hvordan jeg går frem i min forskning. Videre har jeg valgt å presentere kapittel 4, gjennomføring. I denne delen vises undervisningsopplegget som er gjennomført i to skoleklasser, og jeg presenterer hvordan jeg har gått frem i undervisningen. I kapittel 5 presenterer jeg hovedfunn fra datainnsamlingen, og drøfter funnene opp mot teoretisk forankring og oppgavens problemstilling. Dette har jeg gjort ved å trekke frem noen av resultater fra elevenevalueringen, og eksempler fra mine observasjoner. Kapittel 6 omfatter en konklusjon av oppgaven, avsluttende refleksjoner og kort om veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg legge frem litteratur, tidligere forskning og teori rundt demokratiopplæring, opplæring i muntlighet og sosiale ferdigheter.

I første delkapittel redegjør jeg for demokratiopplæringen i skolen. Videre trekker jeg inn relevant teori om demokratibegrepet, og demokratiforståelse som kan knyttes til formålet med denne oppgaven. Deretter redegjør jeg for bruk av dialog og kommunikasjon i skolen. Jeg vil vise hva styringsdokumentene sier om muntlige ferdigheter, og vise til annen faglitteratur rundt muntlighet i skolen. I dette delkapittelet vil jeg også redegjøre for flere begreper under kategorien muntlighet, som jeg velger å bruke i min masteroppgave. Sosial læring er også et tema i min masteroppgave, da det skal foregå stasjonsundervisning i mitt forskningsprosjekt. Det vil derfor bli presentert teori om sosiokulturelle læringsteori.

2.1 Demokratiopplæring i skolen

2.1.1 Bruk av demokratibegrepet

I denne oppgave er demokrati et relevant begrep, da oppgaven utforsker om stasjonsundervisning kan være en demokratisk praksis, og utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Demokratibegrepet er tvetydig og kan forstås på ulike måter, derfor er det viktig å få en klarhet i hva som legges i ordet demokrati. I denne oppgaven er demokratiske ferdigheter vektlagt, og det er lagt fokus på hvilke ferdigheter elevene trenger å utvikle, for å bli gode, demokratiske medborgere. Det å kunne føre en god samtale og samhandle med andre mennesker er viktige egenskaper, dersom man skal få gjennom en mening på en demokratisk måte. Dette er egenskaper jeg som lærere mener det er viktig at elevene tilegner seg i tidlig alder. Demokratiopplæring kan deles opp i tre kategorier; undervisning om demokratiet, undervisning gjennom demokratiet og undervisning for demokratiet (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Hva denne tredelingen innebærer, blir fulgt opp senere i kapittelet.

Demokrati er et grunnleggende verdisyn. Dette verdisynet innebærer goder for fellesskapets interesser og den enkelte medborgers mulighet til å ta kontroll over sitt eget liv innenfor noen felles rammer (Madsen & Biseth, 2014, s. 15). Demokrati er et begrep som berører dagliglivet til oss alle. Demokrati omhandler politisk organisering, men er også et grunnsyn som regulerer levesett og fellesskap. For at demokratiet skal fungere, må alle leve i henhold til dette grunnleggende verdisynet (Madsen & Biseth, 2014, s. 15).

Demokratibegrepet må ikke defineres så absolutt at det stenger for andre viktige nyanseringer (Koritzinsky, 2020, s. 93). Demokrati praktiseres i større eller mindre grad, og ingen samfunn bærer preg av bare diktatur eller demokrati. En kan ikke alltid handle demokratisk, og i noen situasjoner bærer samfunnet preg av diktatur. Dette kan være nyttig kunnskap å presentere for elevene, og kan sees i sammenheng med at læreren ikke alltid kan handle demokratisk etter elevenes premisser. Demokratibegrepet har ulik betydning i ulike sammenhenger, og er et begrep som er sosialt konstruert (Biseth, 2014, sitert i Eriksen, 2018, s. 395). På grunn av de ulike betydningene til demokratibegrepet er en del av demokratisk dannelse og pedagogikk å skape rom for refleksjon av begrepet, og å lære og akseptere at mennesker er og oppfatter ting forskjellige (Carr, 2011, s. 5, sitert i Eriksen, 2018, s. 395). Et begrenset perspektiv på demokrati er å kun anse det som et politisk system. Dette perspektivet beskrives kritisk i pedagogikken som en svak demokratiforståelse (Eriksen, 2018, s. 395). En sterkere forståelse av begrepet forbinder man med å forstå at demokrati er transformativ prosesser preget av sosial rettferdighet (Barber, 1984; Gandin & Apple, 2002, sitert i Eriksen, 2018, s. 395). Denne demokratiforståelsen skaper et skille i demokratiopplæringen, fra å kun undervise om demokrati, til å også kunne undervise for og gjennom demokratisk medborgerskap.

Demokrati er en prosess som stadig må fornyes og videreutvikles, og dagens unge er de som må gjøre denne jobben etter oss. For at elevene våre skal bli rustet til å fornye og videreutvikle demokratiet i Norge, er demokratiske ferdigheter nødvendig. Derfor vil jeg i min masteroppgave fokusere på de demokratiske ferdighetene elevene skal utvikle i løpet av skolegangen.

2.1.2 Demokratiopplæring og demokratisk medborgerskap

I skolen opplærer vi elevene til å bli demokratiske medborgere, slik at de kan samhandle med andre og bli demokratiske samfunnsborgere. Styringsdokumentene uttaler at demokratiopplæringen skal omfatte læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse (Meld. st. 28 (2015-2016), s. 38). Demokratiopplæringen skal altså gi elevene en bred demokratisk kompetanse. Elevene skal lære om ulike politiske systemer og styresett (utdanning om demokratiet). De skal utvikle kompetanse til å si sine meninger, lytte aktivt og respektere ulike meninger (utdanning for demokratiet), og de skal lære å føre diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, inngå kompromisser og komme til enighet (Utdanning gjennom demokrati) (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Utdanning om demokratiet er ofte å anse som et tema som inngår i samfunnsfag, mens utdanning for og gjennom demokratiet inneholder viktige kunnskaper og ferdigheter elevene får bruk for i alle fag, også utenfor skolen.

Utdanning for og gjennom demokrati kan sees i sammenheng med hva Biseth omtaler demokrati som en samfunnsform og demokrati som et levesett (Dürr, 2004, sitert i Biseth, 2014, s. 29).

Demokrati som en samfunnsform omhandler hvordan man lever sammen i et moderne samfunn (Biseth, 2014, s. 29). Aksept av mangfold og fredelig konfliktløsning er eksempler på egenskaper som læres gjennom sosialisering som er preget av demokratiske verdier. Demokrati er også et levesett hvor verdier som solidaritet, rettferdighet og selvbestemmelse har en sentral betydning.

Tidligere har det vært et større fokus på undervisning om demokratiet, mens de nye læreplanene legger større vekt på at elevene skal utvikle demokratiske verdier og holdninger, og legger til rette for at elevene kan delta i demokratiske prosesser (Stray & Sætra, 2018, s. 101). I følge Stray henger demokrati og medborgerskap tett sammen (Stray, 2018). Stray begrunner med at samfunnet må være demokratisk for at medborgerne skal være aktive handlende demokrater, og dermed et samfunn uten demokratiske medborgere kan vanskelig opprettholde demokratiet som politisk styreform (Stray, 2018). Demokratisk medborgerskap er ikke medfødt, men er noe som må læres, gjennom fagene og i samvær med andre. Skolen blir regnet som den beste institusjonen for denne type læring og erfaring (Stray, 2018). Skoleprestasjoner kan derfor ikke bare sees i lys av karakterer og resultater i enkeltfagene, men hva som skjer på skolen som et fellesskapsprosjekt og hvilken demokratierfaringer elevene får (Stray, 2018). Ferdighetene man trenger for å ha et sterkt demokrati, og mange av de samme ferdighetene elevene trenger for å bli gode medborgere og fungere i flerkulturelt samfunn som Norge. Stray viser til at demokratiet strykes av befolkningens utdanningsnivå (Stray, 2018). Demokrati og utdanning henger i denne forbindelse sammen, men det er ikke skolerresultater i form av karakterer som er avgjørende for demokratiet. Det som spiller en rolle for utviklingen av demokratiske borgere er 1) at samfunnet har et utdanningssystem som er tilgjengelig for alle, 2) at demokratiet ikke er isolert til det politiske, men til alle samfunnets institusjoner, inkludert skolen og utdanning, 3) at skolen bidrar med å gi elevene demokratiske verdier, holdninger og tenkemåter (Stray, 2018). Strays perspektiver på demokratiopplæringen kan sees i sammenheng med hvordan læreplanene og opplæringsloven setter føringer for hvordan skolens mandat skal utdanne elevene i temaet demokrati og medborgerskap.

Breivega et al. skriver at «demokratisk medborgerskap handler om *fullverdig deltakelse*, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke» (Breivega et al., 2019, s. 19).

Enkeltmenneskene er kjernen i et hvert demokrati. På bakgrunn av dette så er medborgerskap noe mer enn det å være innbygger i et demokrati og ha statsborgerlige rettigheter, som for eksempel stemmerett (Breivega et al., 2019, s. 19). Breivega et al. anser ikke bare barn og unge som

kommende medborgere, men som demokratiske medborgere allerede. Barn og unge har påvirkningskraft, og å lære å bruke sin demokratiske stemme i tidlig alder er viktige ferdigheter å lære seg og muligheter en får i et demokratisk samfunn.

Dewey var en pedagogisk tenker som tidlig satte demokrati og utdanning i direkte sammenheng. Dewey definerer demokrati som et samfunn «i hvilket varje människa har en möjlighet och vet om att hon har det» (Burman, 2014, s. 24, sitert i Breivega et al., 2019, s. 19). Om de mulighetene som det enkelte mennesket har, legger Dewey til følgende: «en möjlighet som inte låter sig begränsas, en möjlig-het som i sanning er oändlig, möjligheten att bli en person» (Burman, 2014, s. 24-25, sitert i Breivega et al., 2019, s. 19). Et slikt menneske som Dewey her beskriver: et menneske som har og vet at de har muligheter, er en demokratisk medborger.

2.1.3 Fortolkninger av demokratibegrepet

Begrepet demokrati kan altså bli tolket på ulike måter, og det er også blitt kategorisert inn i fire fortolkninger (Østerud, 2003, s. 13). De fire fortolkningene er:

- Demokrati som statsform med folkestyre
- Demokrati som rettferdigheter og rettsstat
- Demokrati som aktiv deltagelse
- Demokrati som et felles verdigrunnlag (Østerud, 2003, s. 13).

Tradisjonelt sett har de to første fortolkningene blitt sett på som de viktigste kjennetegnene ved demokratiet, men de siste årene har de to siste dimensjonene blitt viktigere og fått økt oppmerksomhet (Stray, 2011, s. 26). Skolen skal gi elevene opplæring i alle punktene for å skape en bredere forståelse av demokratiet, og gi elevene ferdighetene som trengs for å bli demokratiske samfunnsborgere. De to siste dimensjonene Østerud presenterer har flere likhetstrekk med, og jeg vil si de går inn under kunnskapen elevene skal utvikle i demokratiopplæringen som omhandler utdanning for- og gjennom demokrati.

I denne oppgaven er det lagt fokus på de to siste punktene, demokrati som aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag, og utdanning for og gjennom demokrati. *Demokrati som aktiv deltagelse*, det deliberative demokratiet, avhenger av at grupper eller personer aktivt deltar i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 27). Denne formen for demokratiutførelse kjennetegnes av dialog og deliberasjon. *Demokrati som felles verdigrunnlag* handler om å utvikle en felles demokratisk identitet. Som pedagogisk prosjekt er særlig disse to dimensjonene sentrale. «Kjerner i teorier om demokratisk medborgerskap, handler om hvordan vi kan leve sammen i et politisk fellesskap, hvordan

demokratisk deltagelse kan styrkes, og hvordan individet kan utvikle en demokratisk identitet» (Stray, 2011, s. 27-28). Skolen har en sentral samfunnsoppgave med å skape demokratiske medborgere, og derfor synes jeg det er viktig å sette søkelys på disse formene for demokrati i undervisningen. «Opplæringen til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati» (Stray, 2011, s. 45). Skoledagen er satt sammen av pauser og undervisning i ulike fag, men mye av det som skjer bak kulissene er sosial læring. Elevene møter daglig utfordringer som må løses i fellesskap, og skolen er en praksisarena hvor de tilegner seg kompetanse og kunnskap som de kan bruke i samfunnet som samfunnsdeltagere. Elevene skal lære seg å erfare og praktisere demokratiet her og nå, og ikke kun læres opp til å bli demokratiske borgere i fremtiden, slik mange kanskje tenker når det er snakk om demokrati i form av valg og politiske partier.

Sætra og Stray presenterer tre idealtyper av utdanning til demokratisk medborgerskap, som skiller ulike vinklinger demokratibegrepet innebærer (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Nedenfor ligger en tabell som gir en kort oversikt over de tre idealtypene, som er hentet fra forskningsartikkelen til Sætra & Stray.

Tabell 1-1 Oversikt over idealtyper

Politisk informert medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap	Sosialt intelligent medborgerskap
<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever kunnskap om politikk. Samfunnsborgere velger politisk representasjon som gjenspeiler deres preferanser og interesser.	<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever rasjonell autonomi. Samfunnsborgere kan bruke sin intelligens på egenhånd, uten å ledes av andre.	<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever sosial intelligens. Samfunnsborgere anvender sin intelligens i sosial interaksjon med andre.
<u>Pedagogiske implikasjoner</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg først og fremst om representasjon og valg. Elevene skal bli informerte borgere, og tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre et informert valg mellom ulike politiske programmer.	<u>Pedagogiske implikasjoner</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap handler om å frigjøre individets iboende kapasitet til rasjonell autonomi. Elevene må tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til at denne ambisjonen kan realiseres.	<u>Pedagogiske implikasjoner</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg om å utvikle elevenes sosiale intelligens. Sosial intelligens utvikles i samspill med andre. utdanning for demokrati skjer gjennom demokrati. Elevene lærer gjennom å erfare og praktisere demokratiet.

Denne kategoriseringen av utdanning til demokratisk medborgerskap, viser tre vinklinger en lærer kan når en underviser om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Både *rasjonelt autonomt medborgerskap* og *sosialt intelligent medborgerskap* er temaer som diskuteres i denne oppgaven. Spesielt den tredje kategorien *Sosialt intelligent medborgerskap*. I denne oppgaven skal gjennomføre stasjonsundervisning og sosialt samspill er i fokus for å tilegne elevene demokratiske ferdigheter. Sosialt samspill er viktige ferdigheter elevene lærer i løpet av grunnskolen. For noen kan samarbeidsoppgaver være utfordrende, og det kan være vanskelig å jobbe sammen eller komme til enighet på en gruppe med ulike personligheter. Enkelte elever liker samarbeidsoppgaver, men får lite læringsutbytte da de har problemer med å løse oppgavene sammen. Siden samarbeid kan være vanskelig, er det viktig å øve på det i tidlig alder, og lære elevene hvordan man er gode samarbeidspartnere. Innenfor samarbeid vil jeg også at evnene innenfor *rasjonelt autonomt medborgerskap* også er viktige ferdigheter å arbeide med for elevene. For å definere begrepet er en betydning av rasjonelt medborgerskap at elevene skal kunne «bruke sin fornuft, ta valg og bestemme sine handlinger på egenhånd». Når elevene skal samarbeide er det viktig å lytte og respektere hverandres meninger, men det er også viktig å stå for sine valg, tenke selv og bidra med noe til gruppen. Elevene kan ikke bare lene seg på de andre gruppemedlemmene. Elevene må tenke på hva hen kan fra før, og dele sin kunnskap med gruppen.

2.2 Dialogbasert undervisning og demokratisk medborgerskap

Et fungerende demokrati er avhengig av at befolkningen har ferdigheter som gjør dialog og diskusjoner gjennomførbare. Deler av demokratiet handler om å uttrykke sine meninger, og begrunne de, enten det er beslutninger som skal tas nasjonalt, eller på mindre arenaer som i et klasserom. For å kommunisere og samarbeide med andre, er muntlige ferdigheter nødvendig. Muntlige ferdigheter er også et nødvendig grunnlag for læring og forståelsen i alle fagene på skolen (Aksnes, 2016, s. 21).

«I alle slags gruppe- og samarbeidsoppgaver er samtalen den viktigste kommunikasjonsformen og læringsveien» (Aksnes, 2016, s. 24). Å delta i en samtale handler ikke kun om å snakke, men om å konsentrere seg, lytte og reflektere over det en hører, for å kunne ta stilling og gi en respons. Stasjonsundervisning gjør slike samtaler mulig, og er en arena der elevene får øvd på å demokratiske ferdigheter som muntlighet og samhandling.

2.2.1 Muntlige ferdigheter i læreplanen for samfunnsfag

I samfunnsfag er det flere likheter mellom kunnskapen elevene skal tilegne seg gjennom arbeid med de muntlige ferdighetene, som kunnskapen elevene skal få av å jobbe med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

De muntlige ferdighetene det skal jobbes med i samfunnsfag innebærer å kunne lytte til, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere med andre. Samt det å få tak i andre sine meninger, og stille oppklarende spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Elevene skal utvikle de muntlige ferdighetene sine, ved å «gå fra å uttrykke egne meninger, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og begrunne argumentasjon i større sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Elevene skal utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å sette seg inn i ulike perspektiv av en sak, og kunne argumentere for påstander de selv kanskje er uenige med. Disse ferdighetene er viktige for utviklingen av faget, samtidig som det er sentrale ferdigheter elevene bør kunne for å bli gode demokratiske borgere.

Demokrati og samtale

Ifølge Arneberg & Overland er demokratifokuset vi har i den norske skolen noe særegent, og samtalen er et nødvendig element i demokratiet.

«Noe av det særegne med den norske og også den nordiske skolemodellen i internasjonalt perspektiv er vektleggingen av sammenheng mellom skolen og demokrati. Et sentralt element i demokratiet generelt og i skolen spesielt er samtalen. Uten samtalen vil demokratiet stoppe opp». (Arneberg & Overland, 2013, s. 35)

Et demokrati uten deltakende, ivrige og talende medborgere vil ikke være noe demokrati, og skolen har derfor en sentral rolle i å opplære elevene til å kunne beherske den deltakende rollen som fører demokratiet videre. Å kunne samhandle, føre en dialog og se ulike sider av en sak, er eksempler på samtaleferdigheter som er nødvendige i demokratiske prosesser.

2.2.2 Hva er dialog?

Arneberg & Overland omtaler noen av Kirsten Reisbys (1992) uttalelser om dialog (Reisby, 1992, sitert i Arneberg & Overland, 2013, s. 59). Med utgangspunkt i Reisbys uttalelser forstår vi dialog på følgende måte:

- Dialog innebærer å prøve å forstå, ikke å overtale eller manipulere andre til å få samme forståelse som en selv.

- Dialog innebærer at en tror de andre snakker sant, og at en selv snakker sant.
- Man bruker ikke samtalsituasjonen til å innhente opplysninger en senere kan bruke som et maktmiddel.
- Tid til samtale og refleksjon
- Samtalepartnere kan stille åpne spørsmål
- En dialog mellom lærer og elev skal innebære at en er bevisst på det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev (Reisby, 1992, sitert i Arneberg & Overland, 2013, s. 59).

For å kunne gjennomføre god samhandling og dialog i undervisningen, er disse punktene viktig. Å gjennomføre en lærerik og nyttig samtale kan være utfordrende, både på og utenfor skolen, og er derfor nyttig å øve. Klasserommet er en fin arena å øve samhandling, der man både er enige og uenige med resten av gruppen, og lære seg å argumentere saklig. At læreren bruker tid til å lære elevene hvordan de snakker sammen og har en god dialog, kan være avgjørende for hvordan utfallet av gruppearbeidet blir.

2.2.3 Deliberativ demokrati læring

Deliberativ demokrati læring er en dialogbasert tilnærming til demokrati opplæring. Filosofen Jürgen Habermas er sentral for ideen om det deliberative demokratiet (Aashamar, 2021, s. 97). Habermas hentet inspirasjon fra framveksten av debattkulturen på 1700-tallet, som han kalte «den borgerlige offentligheten». En kommende kafékultur og tidsskrifter gjorde det mulig å dele tanker og meninger på en annen måte enn tidligere, noe som utfordret enedeldene i Europa (Habermas, 2002). Habermas mener demokratiet bør være en offentlig, jevnbyrdig og rasjonell meningsutvikling der målet er å finne konsensus om de beste løsningene for samfunnet gjennom argumentasjon (Aashamar, 2021, s. 97). Denne organiseringen av demokratiet kaller han deliberasjon. «Deliberasjon er en inkluderende dialog der deltakerne argumenterer for og imot noe og forplikter seg til å gi de mest velfunderte argumentene i dialogen tilslutning» (Aashamar, 2021, s. 97). Denne samtaleteknikken er ikke bare gjeldende i politikken, da den ofte kommer til synet i alle organer og grupper i et demokratisk samfunn. språklig enighet gjennom deliberasjon er ifølge Habermas viktig for å legitimere beslutninger som blir tatt i samfunnet, også i skoleklassen. Deliberativ demokrati har blitt et synligere begrep i samfunnsfagsdidaktisk forskning, og det er blitt diskutert hvordan teorien kan overføres til skolen. Eksempelvis kan elevene trene på å vurdere egne og andres argumenter og erfare verdien av gjensidighet og respekt for andre, gjennom deltakelse i deliberative dialoger (Samuelsson & Bøyum, 2015).

Thomas Englund, professor i pedagogikk, utformet kriterier for den deliberative samtalen. Aashamar omtaler Englund sine fem kriterier for bruk av deliberative samtaler i opplæringen (Aashamar, 2021, s. 97). Englunds kriterier for den deliberative samtalen blir i Aashamar formulert slik:

- a) Det er rom for flere synspunkter og argumenter.
- b) Det utøves toleranse og respekt for andre i samtalen, for eksempel gjennom å lytte til og reflektere over andres argumenter.
- c) Deltakerne har som mål å oppnå konsensus, i det minste midlertidig.
- d) Det stilles spørsmål ved tradisjonelle oppfatninger.
- e) Det er rom for at deliberative samtaler kan oppstå uten direkte innflytelse fra læreren (Englund, 2007, sitert i Aashamar, 2021, s. 97-98).

Englund mener at de tre første kriteriene er vesentlige i deliberative samtaler (Englund, 2007; Aashamar, 2021, s. 98). Dette er vesentlig fordi forskjellige synspunkt, gjensidighet og viljen til å komme til enighet må være tilstede for at en samtale kan kalles deliberativ (Englund, 2007). Kriteriet d) viser til en viktig del av demokratiske dialoger, og viktighetene av å gi rom for kritiske vurderinger av det aktuelle temaet. Det er viktig at dialogbasert undervisning ikke ukritisk skal reprodusere lærerens eller lærebokens meninger (Aashamar, 2021, s. 98). I klasserommet kan læreren gjennom deliberativ demokratiopplæring sette fokus på hvordan samfunnet påvirker synspunktene våre, og at en skal være kritisk til kildene våre, selv om det er en pålitelig lærer eller lærebok. For å få til en deliberativ samtale mellom elevene er det viktig at læreren ikke tar for stor plass, og elevene får selvstendigheten til å gjennomføre en deliberativ samtale uten lærerens påvirkning, dette inngår i kriteriet e).

2.2.4 Argumentasjon som muntlig kompetanse

«Å argumentere betyr å ta stilling til noe og invitere til andres vurdering» (Børresen et al., 2012, s. 115). En viktig ferdighet man skal lære gjennom skolegangen, er å argumentere. Å argumentere uten å gå til personangrep, er viktig for å ha et godt klassemiljø, og for å kunne fungere i et samfunn sammen med andre mennesker. Å være enige om at man kan være uenige etter endt argumentasjon er viktige ferdigheter å ha med seg inn i demokratiet. Gjennom argumentasjon kan vi finne fram til den beste løsningen på et problem, eller hvordan noe stemmer eller ikke. Dette gjør vi ved å presentere en påstand eller en mening, og støtter den med argumenter begrunnelser.

Om man skal gå inn i en samtale med et argument, kan det være lurt å støtte begrunnelsene opp med hjelp av fakta, ekspertuttalelser, eksempler, eller logiske slutninger. Begrunnelsen skal bevise at påstanden er sann eller mulig.

I undervisning handler argumentasjon om at elevene ikke bare skal komme med et svar, men komme med en begrunnelse for hvorfor det er slik, eventuelt kunne si noe om hvorfor det ikke er slik (Børresen et al., 2012, s. 115). Denne kunnskapen er spesielt viktig å ha med seg når elevene jobber på grupper, og sammen skal komme sammen til svar og løsninger på en oppgave.

Argumentasjonsoppgaver er god læring for elevene, da de sammen må tenke seg fram til løsninger, og eventuelt løse problemer som oppstår i fellesskap.

2.2.5 Bruk av språket til å tenke sammen

Mercer og Littleton skriver om dialog og klasseromsamtalen i sin bok «Dialogue and the Development of Children's Thinking», om hvorfor dialog og samtale er viktig for barns læring (Mercer & Littleton, 2007). Mercer og Littleton poengterer tidlig i boken at å bli en utdannet person innebærer å lære ulike måter å bruke språket på: og språket er lærerens viktigste pedagogiske verktøy. På bakgrunn av disse grunnene, fortjener språk og muntlig dialog en spesiell oppmerksomhet (Mercer & Littleton, 2007, s. 2). Når vi bruker muntlig dialog i læring, er det viktig at vi betrakter barn som sosiale aktører og ikke bare som utviklende individer. Den sosiale erfaringen elevene har med seg påvirker språkoplevelsene deres. Derfor kan vi ikke ta det som en selvfølge at alle elevene har de samme mulighetene til å bruke språket som et verktøy for å lære, resonnere og løse problemer.

2.2.6 Hvordan klasseromssamtalen ofte kan foregå:

I nyere klasseromsforskning har det blitt bemerket at barn ofte jobber i grupper, men sjeldent som grupper (Mercer & Littleton, 2007, s. 50). Selv når elevene får samarbeidsoppgaver, er samspillet deres sjeldent produktivt. Man ser ofte at elever jobber ved siden av hverandre, men ikke med hverandre. De samhandler, men tenker sjeldent sammen for å komme frem til et felles svar. Det er ikke uvanlig å se elever sitter sammen i grupper og jobbe individuelt (Bennett & Dunne, 1992; Galton & Williams, 1992; Alexander, 2004; Dawes and Sams, 2004, sitert i Mercer & Littleton, 2007, s. 59)

Prosjektet Spoken Language and New Technology (SLANT) observerte på begynnelsen av 90-tallet barns samtale og samarbeid i klasserommet (Wegerif & Scrimshaw, 1997, sitert i Mercer & Littleton, 2007, s. 50).

Analysen av elevenes samarbeidsøker viser at de fleste samhandlingene ikke var oppgavefokuset, produktive eller rettfærdige.

- I noen grupper er et barn dominerende, og de andre deltar passivt.
- I andre grupper ignorerer de hverandre, elevene byttet på å snakke eller skrive på dataen når det var deres tur. Det var lite samarbeid og diskusjoner som bidro til et felles svar.
- Uproduktive uenigheter. Samarbeidet var preget av irritasjoner og personlige konflikter.
- Mye av gruppesamtalen var kort, overfladisk og enkel. Elevene var ukritiske og aksepterte hverandres ideer utforskende (Mercer & Littleton, 2007, s. 51).

Tidvis var det også tegn til en særegen type interaksjon, som anses som pedagogisk produktiv. Elevene deltok i diskusjoner, delte ideer og hjalp hverandre med å forstå problemer. Gjensidig støtte og konstruktiv kritikk til hverandres ideer var til stede i samtalen. De utfordret hverandre og begrunnet svarene. Denne interaksjonen passer under den Barnes & Todd (1995) kalte utforskende (Mercer & Littleton, 2007, s. 51).

Med utgangspunkt i Barnes og Todds analyse av dataen fra SLANT, delte forskerne delte klasseromsamtalen inn i tre kategorier: disputerende samtaler, kumulative samtaler og utforskende samtaler (Fisher, 1993; Mercer, 1995, sitert i Mercer & Littleton, 2007, s. 51)

- «*Disputerende samtale*», denne samtalen kan være preget av uenighet og individuell beslutningstenkning. Det er korte utvekslinger bestående av påstander eller mot argumenter med svar som «ja, det er det» eller «nei, det er det ikke».
- «*Kumulativ samtale*», denne samtaleformen beskriver en samtale der den som snakker svarer positivt men ukritisk til det den andre har sagt. Partnerne snakker sammen for å komme frem til felles kunnskap. Samtalen er preget av repetisjoner, bekreftelser og utdypninger.
- «*Utforskende samtaler*», gjenkjennes ved at partnerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt til andres ideer. Forslag diskuteres sammen, utfordres og drøftes. Alle parter deltar aktivt, de lytter til hverandres meninger og vurderes de før beslutninger tas i fellesskap. Sammenlignet med de to andre samtalekategoriene, blir kunnskapen som utvikles i utforskende samtaler et mer felles produkt fra gruppen, og resonnering kommer i større grad frem i samtalen.

Alle slags prat har ikke samme pedagogiske verdi, og muntlige øvelser vil derfor ikke alltid være det beste pedagogiske verktøyet for læring.

2.3 Kritisk tenkning og danning

Begrepet kritisk tenkning blir definert på ulike måter, men handler gjennomgående om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11). For å få et reelt og troverdig innblikk av verden og samfunnet vi lever i, er kritisk tenkning viktig. Kritisk tenkning er spesielt viktig i dagens samfunn, da informasjon aldri før har vært så tilgjengelig som nå (Ferrer et al., 2019, s. 11). Enhver som søker etter informasjon på nett, må foreta valg, og plukke ut noe stoff og kilder fremfor noe annet. Nyheter og såkalte sannheter blir hyppig spredd i nyhetskanaler og aviser, og mange av artiklene vi leser henvender seg følelsene fremfor fornuften (Ferrer et al., 2019, s. 12). Journalistikk er lettere tilgjengelig enn empirisk basert vitenskapelig kunnskap, og det er lett å bli påvirket av det enn leser på sosiale medier og magasiner.

Ordet «kritisk» kommer fra det gammelgreske ordet *krínein*, som betyr «å skjelne» (Ferrer et al., 2019, s. 12). Kritisk tenkning er viktig i møte med utfordringer, og sjelden før har det vært et større behov for å kunne skille mellom sanne eller falske, gyldige eller ugyldige anateksler. Kritisk tenkning er en forutsetning for å kunne utøve et demokratisk medborgerskap (Ferrer et al., 2019, s. 12). I et demokratisk samfunn er kritisk tenkning det en forutsetning for å handle på en velbegrunnet måte, ytre et politisk argument, demonstrere eller gå til en stemmeurne.

I samfunnsfag handler kritisk tenkning om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 15). I utdanningsfeltet kan kritisk tenkning inngå i en grunnleggende normativ tradisjon, *danning*, som i vid forstand betyr personlighetsforming (Ferrer et al., 2019, s. 17). I nyere pedagogikk er danning forbundet med selve evnene til å lære og beredskapen til å handle. Danning handler ikke bare om å samle materiale (kunnskap), men å bruke verktøy og aktivt tenke, reflektere og finne svar på egen hånd. Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki kom med sitt begrep, senere utviklet til kritisk-konstruktiv didaktikk (Ferrer et al., 2019, s. 17). «I følge Klafki er formålet med all utdanning å støtte utviklingen av elevers selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne» (Ferrer et al., 2019, s. 17). Dette innebærer å lære elevene til å ta egne informerte valg, delta i demokratiske prosesser i samfunnet og utvikle forståelse og engasjement for at retten til selvbestemmelse, medbestemmelses og solidaritet gjelder alle mennesker. Den kritiske delen av Klafkis didaktikk handler om at dannelsesidealet ikke alltid gjenspeiles i virkeligheten. Fri selvbestemmelse for alle mennesker er utfordrende å få til, da

dette er knyttet til maktforholdene i samfunnet. Det konstruktive aspektet handler om hvordan handlinger kan forme samfunnet i tråd med det normative idealet. «Først når virkeligheten «åpner seg» for elevene og elevene åpner seg for den, blir den mulig å kritisere og forandre» (Ferrer et al., 2019, s. 18). Dette betyr at elevene må tilegne seg kunnskap til å både forstå verden og kunne gjøre seg forstått.

2.4 Sosial læring

Sosial læring, samhandlingsorienterte læremåter og dialog, og er viktige komponenter som trengs for å gi elevene demokratisk kompetanse. Sosial læring og utvikling står som et eget punkt under verdier og prinsipper for opplæringen, i den overordnede delen av læreplanen. Skolen skal bidra til elevenes sosiale læring, ved å arbeide i samspill med andre. «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Sosial læring er viktig i skolen, og dialog er et sentralt element i dette. Skolen skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å stå opp for seg selv, og si ifra på andres vegne. På skolen skal elevene lære å samarbeide, fungere sammen med andre, og utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar. Sosial læring er viktig for å skape et godt fellesskap og trivsel på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10).

2.5 Læringsteori

En læringsteori er ikke det samme som didaktisk teori, som omhandler hvordan man skal undervise og ulike undervisningsmetoder. Læringsteori er teori om hva læring er, og viser til ulike tilnærminger til hvordan læring foregår. Ifølge psykologen Jerome Bruner har alle mennesker sin egen forklaring på hva kunnskap er, og hvordan de gjør denne kunnskapen til sin egen og lærer (Wittek & Brandmo, 2014, s. 113). En undervisningstime trenger ikke å være inspirert av kun en tilnærming til læring, men læreren kan bruke komponenter fra flere læringsteorier til å planlegge og begrunne sin undervisningspraksis.

2.5.1 Sosiokulturell tilnærming til læring

Sosiokulturell læringsteori er et sentralt læringssyn i denne oppgaven. Det er fordi det i denne oppgaven legges frem at læring og utvikling av demokratiske ferdigheter kan skje gjennom sosiale kontekster og muntlig deltakelse, noe jeg skal teste ved å gjennomføre stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning med fokus på samarbeid og muntlighet kan plasseres innenfor sosiokulturell læringsteori, fordi dette læringsperspektivet bygger på en ide om at «vi lærer gjennom samspill med

andre mennesker» (Wittek, 2004, s. 13). Wittek begrunner sitatet med å formidle at nye tanker eller løsninger mennesker finner på våre problemer, sjeldent foregår utelukkende som en individuell prosess (Wittek, 2004, s. 13). Alle tenkere som har fått en plass i verdenshistorien, har enten arbeidet sammen med andre, eller bygget videre på ideer som andre har utviklet. Flere hoder tenker nesten alltid bedre enn ett.

I et sosiokulturelt perspektiv har begrepet redskap en spesiell betydning (Säljö, 2001, s. 21). Med redskap menes de ressursene vi bruker til å forstå og handle i omverden. Generasjoner før oss har utviklet redskaper for å handtere hverdagen, og som har stor betydning for menneskene i dag. Disse redskapene gjør at vi kan gjøre handlinger ut ifra hvordan samfunnet forteller oss at vi skal handle. Med et sosiokulturelt utgangspunkt er problemet med hvordan mennesker lærer et spørsmål om hvordan vi tilegner oss ressurser for å tenke og utføre praktiske prosjekter som er en del av vår kultur og samfunn (Säljö, 2001, s. 21). Redskapene vi bruker kan vi kalle kulturelle ressurser (Wittek, 2004, s. 13). Når vi baker, må vi ta i bruk hjelpemidler som er utviklet av mennesker før oss opp gjennom historien. Måledeskaper, bakeboller og oppskrifter er eksempler på slike redskaper. Vi vet hvordan redskapene skal brukes, fordi vi har lært å bruke de i samspill med andre.

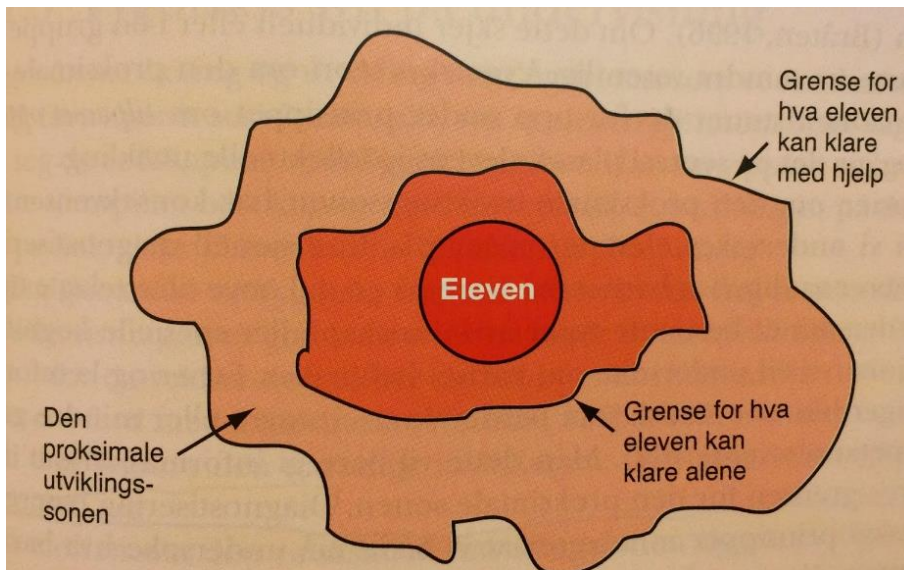
En sosiokulturell tilnærming til læring tar utgangspunkt i at læring skjer i interaksjon med andre mennesker (Säljö, 2001, s. 22). Med ressurser i form av intellektuelle og praktiske redskaper og gjennom samspill med andre, kan vi tilegne oss andre kunnskaper enn hva enkeltpersoner ville ha fått alene. Redskapene vi får gjennom sosialt samspill inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, og vi utnytter disse når vi bruker et redskap (Säljö, 2001, s. 22). Historisk utvikling og fremgang er til stede i det nåværende, og hvordan vi utvikler kunnskap i dag. En sentral og grunnleggende faktor i et sosiokulturelt perspektiv er at i alle disse prosessene, er interaksjon mellom mennesker avgjørende for læring. Det er gjennom kommunikasjon og sosialt samspill at sosiokulturelle ressurser blir skapt, og det er gjennom kommunikasjon ressursene blir ført videre (Säljö, 2001, s. 22).

En grunnleggende oppfatning i et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring, er at mennesker handler innenfor rammen for praktiske og kulturelle sammenhenger, i direkte eller indirekte samspill med andre (Säljö, 2001, s. 107). Sammenhengene og de sosiale settingene vi befinner oss i gjør at vi tenker og handler på bestemte måter. Når vi er på skolen, lærer og følger vi de bestemte spillereglene det forventes at vi skal følge. Våre handlinger er med på å reprodusere en sosial praksis.

Sosialisering er en viktig faktor som påvirker hvordan vi handler, og menneskers handlinger kan i liten grad forklares ut ifra genetiske eller biologiske forutsetninger. Tenking er også en vesentlig del

av et sosiokulturelt perspektiv. For å lære er en nødt til å tenke og resonnere over inntrykkene en har fått, og tenking kan karakteriseres som en slags samtale som skjer ved hjelp av språklige redskaper i den aktuelle personen (Säljö, 2001, s. 108). Tenking og kommunikasjon henger tett sammen, og «det er gjennom deltakelse i kommunikasjon at individer møter og kan ta seg til nye måter å tenke, resonnere og handle på» (Säljö, 2001, s. 117). Et viktig poeng er at det også er viktig å skille tenking og kommunikasjon. Tenkingen som skjer i mennesker, er en usynlig prosess som det ikke er mulig å følge for en utenforstående. «Det en kan følge, er det mennesker sier og gjør, men det vi sier og gjør er ofte noe annet enn det vi tenker» (Säljö, 2001, s. 118). Sosialt samspill og kommunikasjon er en viktig faktor for læring og har en stor påvirkning på handlingene og tankemønsteret vårt, men de er ikke avgjørende for læring. Individet selv er en viktig aktør i sin egen læreprosess, og læring er en kontinuerlig prosess. Alle kan ikke lære alt, og ulike mennesker som befinner seg i samme situasjon, vil ta med seg ulik læring og erfaring ut fra situasjonen.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet har et tydelig utgangspunkt i ideene til den russiske psykologen Vygotsky. «En suggestiv tanke i Vygotskys idéverden er at mennesker hele tiden utvikler og forandrer seg» (Säljö, 2001, s. 122). Mennesker kan i alle situasjoner bli påvirket av medmennesker, og andre meninger til noe de syntes virker mer fornuftig. Samtaler som fører til ny innsikt og meningsendringer kan være en samtale som fører til læring. Læring skjer gjennom hele livet, og man får stadig ny innsikt om man er åpen for det, og omgås sosialt. Vygotsky forklarer menneskers utvikling ved å bruke begrepet «den proksimale utviklingssonen». Vygotsky forklarer denne utviklingssonen som et samarbeid mellom det et individ kan prestere på egenhånd, og det individet kan prestere under ledelse eller samarbeid med en kompetent veileder (Säljö, 2001, s. 123).



Figur 1-5 Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, p. 192)

I skolen kan dette flyttes over til en elev – lærer relasjon eller samarbeid mellom elevene. Den proksimale utviklingssonen kan vise til hva en elev er kapabel til å oppnå alene, for så å se hva elevene kan oppnå med veiledning fra en lærer eller klassekamerat. Dersom elevene får utdelt en oppgave de skal løse individuelt, hender det ofte at en elev stopper opp og ikke vet hva hen skal gjøre. Dersom eleven får veiledning, kan elevene forstå på en annen måte og utvikle kunnskap en ikke hadde før veiledningen. Andre elever kan også være en kompetent veileder for eleven, da ulike elever sitter med forskjellige bakenforliggende kunnskaper og erfaringer. Selv om elevene kan lære av elever som kan noe mer, så er det også viktig å ta hensyn til. Utviklingssonen Vygotsky presenterer gjør det klart at bare en voksen, eller en person som kan noe mer enn eleven, kan fungere som en veiledende hjelper for eleven. Annet samarbeid mellom elevene bidrar også til læring, men går ikke inn under den proksimale utviklingssonen.

Vygotsky ser på læring og utvikling som er historisk løp som både har en fortid og framtid. Han sier det slik

Pedagogiken må orientere sig mod morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen. Først da vil den kunne vække de utviklingsprosesser til live, som ligger i den nærmeste utviklings zone. (Vygotsky, 1982, s. 290)

Undervisningen må altså se fremover og ha et mål om å lære elevene noe nytt for å oppnå utvikling. Elevene skal på den ene siden utfordres gradvis, samtidig som det ønskes at de skal kjenne på mestring.

Utviklingssonen er stadig i endring, og oppnådd kompetanse vil stadig formere seg. Utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, og for at et elev skal lære noe nytt må en først utføre handlingen i samspill med andre, før en klarer det selv (Imsen, 2014, s. 192). «Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi hjelp og støtte på barnets vaklende vei mot å klare oppgaven på egen hånd» (Imsen, 2014, s. 192). Det må altså være en balanse. Det er viktig at eleven aktivt arbeider med å løse oppgaven på egen hånd, og at veilederen veileder og ikke løser oppgaven for eleven. Eleven må veiledes og få redskaper nok til å etter hvert klare å løse oppgaven selv. Vygotsky er opptatt av at elevene skal få utfordringer. Elevene skal få utfordringer de må bryne seg på, men samtidig er kapable til å løse, om det så er med veiledning fra andre. Læring i et sosialt samspill er sentralt i et sosiokulturelt læringssyn, og det er derfor ikke et poeng at oppgavene nødvendigvis skal være enkle nok til at de kan løses alene.

Sosiokulturell tillæringsteori er sentralt i denne oppgaven, da jeg skal teste ut om demokratiske ferdigheter styrkes gjennom dialog og arbeid i fellesskap. Målet med undervisningen er at elevene skal utvikle kunnskap ved å samarbeide, diskutere og jobbe med problemløsningsoppgaver i fellesskap. På denne arbeidsmåten kan elevene lære av hverandre. Det en elev ikke kan, kan muligens en annen elev, og sammen kan de forklare og hjelpe hverandre til å forstå. Vygotskys teori har et utgangspunkt i at samspill med andre er en grunnleggende faktor for læring (Witteck, 2004, s. 53). Språk og tanke er uløselig knyttet sammen i Vygotskys teori, og språket står i en særstilling av alle redskapene menneskene har utviklet (Witteck, 2004, s. 55). Språket har en vesentlig faktor for læring, og en stor betydning for hvordan det sosiale spillet utvikler seg.

Et hovedtrekk i Vygotskys tenkning er å karakterisere menneskelig utvikling, og se på hvordan utviklingen er blitt formet gjennom menneskelig historie og hvordan den utvikler seg individuelt i menneskene i nåtid (Vygotskij, 1978, s. 19). Vygotsky vil altså se på hvordan mennesker lærer og utvikler seg individuelt i dag, og hvordan dette henger sammen med tidligere utvikling i historien.

2.6 Tidligere forskning om demokratiopplæring

I undersøkelser som er gjort om undervisningspraksis og holdninger rundt år 2000, kommer det frem at lærere legger ensidig vekt på å undervise om demokrati (Koritzinsky, 2020, s. 105). I Civil Education Study fra 2001 svarer rundt 80 prosent av norske ungdomsskolelærere fra 150 skoler at de legger størst vekt på kunnskapsformidling i deres demokratiopplæring, mens opplæring i demokratisk deltakelse, kritisk tenkning og demokratiske verdier til sammen bare prioriteres 20

prosent (Koritzinsky, 2020, s. 105). Av de samme lærerne mener bare 7 prosent «at innholdet i demokratiundervisningen først og fremst *bør* legge hovedvekt på kunnskapsformidling, mens over 90 prosent mener at denne undervisningen bør legge hovedvekten på elevenes kritiske tenkning, elevenes sosiale og politiske deltakelse og utviklingen av demokratiske verdier» (Koritzinsky, 2020, s. 105). Denne forskningen finner jeg interessant, da det er stor differanse mellom hvordan lærere gjennomfører demokratiopplæringen, og hvordan de mener den bør gjennomføres. Senere studier, inkludert en studie fra 2008, viser også at undervisning om demokrati og politiske system i samfunnsfag i stor grad handler om partier og valg, altså undervisning om demokratiet (Koritzinsky, 2020, s. 106). En faktor som spiller inn på demokratiopplæringen er lærerutdanningen. Lærerutdanningen i samfunnsfag vil være med å påvirke lærernes undervisning om, for, gjennom og til demokrati (Koritzinsky, 2020, s. 106). Sara Grødem undersøkte i sin masteroppgave i samfunnsfag hvilke prioriteringer i demokratiopplæringen som preget de lokale fagplanene, undervisningen og studentenes holdninger (Koritzinsky, 2020, s. 107). I Grødems undersøkelser kom det frem at kognitivt lærestoff om det representative demokratiet var dominerende i demokratiopplæringen.

Når demokrati og medborgerskap ble implementert som tverrfaglig tema i læreplanen fra 2020, kom temaet på dagsorden og ble et viktig element undervisningen i grunnskolen. Forskningsprosjektet BRIDGES gjennomførte i 2019 en spørreundersøkelse som kartlegger læreres perspektiver på og med arbeidet med tverrfaglighet i forberedelse med Fagfornyelsen. BRIDGES er et forskningsprosjekt som har et mål om å utvikle, styrke og systematisere tverrfaglig undervisning og læringsaktiviteter i lærerutdanningen. Ett av spørsmålene i undersøkelsen var som følgende *Hva forbinder du med demokrati og medborgerskap?* På dette spørsmålet skulle lærerne sette opp til dem kryss på de ulike svaralternativene. I denne undersøkelsen kom det i likhet med undersøkelsen fra 2000-tallet frem at å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning er noe lærer forbinder med temaet demokrati og medborgerskap, og er noe det bør legges vekt på i undervisningen.

Nordic Journal of Comparative and International Education, gjennomførte i 2016 «en undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen» (Sætra & Stray, 2019, s. 19). Denne undersøkelsen kartlegger hva som vektlegges av lærere i demokratiundervisningen. I undersøkelsen ble det gjennomført en spørreundersøkelse og et intervju blant lærer, jeg fokuserer på spørreundersøkelsen. Et spørreskjema ble sendt ut til lærere og skoleledere ved 148 ungdomsskoler som en del av den internasjonale ICCs 2016-undersøkelsen (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Datamaterialet inneholder svar fra hele 2010 individuelle lærere, hvorav 587 av disse er

samfunnsfaglærere. To av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen var: «Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen?» et spørsmål som ble stilt til alle i undersøkelsen, og «Hva bruker du mest tid på i undervisning i demokrati og medborgerskap?», et spørsmål som kun ble stilt samfunnsfaglærerne. «Ved begge spørsmålene fulgte 10 svaralternativer, der informantene ble bedt om å krysse av for de tre svaralternativene de anså som viktigst eller brukte mest tid på» (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Det som kommer frem i undersøkelsen er at både hva lærerne ser på som de viktigste målene for undervisningen om demokrati og medborgerskap er, og hva de bruker mest tid på stemmer overens. Også i denne undersøkelsen kommer punktet som omhandler kritisk tenkning ut som det mest fremtredende. Hele 77,6 prosent av samfunnsfaglærerne svarte at *å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning* var et av de tre viktigste målene med demokratiopplæringen, og 73 prosent svarte også at dette er det de bruker mest tid på i undervisningen. Videre svarer 57 prosent av samfunnsfaglærerne at *Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner* er noe de ser på som et viktig mål med undervisningen, dette er også noe 65,7 prosent svarer at de bruker mest tid på. *Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning* kommer på tredje plass av hva alle lærere og skolelederne anser som et av de viktigste målene for undervisning om demokrati og medborgerskap. Dette målet er derimot noe bare 18,4 prosent av samfunnsfaglærerne sier at de bruker mest tid på i undervisningen sin om demokrati og medborgerskap. Svarene fra denne undersøkelsen samsvarer godt med tidligere forskning jeg har presentert i denne oppgaven.

Et interessant funn når vi sammenligner undersøkelsen gjort rundt år 2000-tallet med undersøkelsen fra 2016, er at det har skjedd en utvikling i demokratiopplæringen. Over 90 prosent av lærerne fra undersøkelsen i 2001 mente at kritisk tenkning, elevenes sosiale og politiske deltakelse, og utviklingen av demokratiske verdier burde være hovedfokuset i demokratiopplæringen (Koritzinsky, 2020, s. 105). Selv om lærerne mente dette, utgjorde disse temaene bare 20% av undervisningen deres. Nyere undersøkelser fra 2016 viser til en positiv trend, og kritisk tenkning som lærerne anså som viktig på tidlig 2000-tallet, er nå både der lærernes anser som det viktigste med demokratiopplæringen, og det det brukes mest tid på. Funnene som er gjort i undersøkelsen fra 2016 viser til at lærere er på god vei til å jobbe med de nye overordnede målene som kom inn i fagfornyelsen i 2020. Kritisk tenkning er et sentralt poeng under hva som skal inn under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap for samfunnsfag.

Denne forskningen er relevant for min oppgave, da kritisk tenkning er også noe jeg anser som et relevant mål med min demokratiopplæring. Gjennom arbeidet med stasjonsarbeid skal elevene få

oppgaver der de skal utvikle sine demokratiske ferdigheter. Kritisk tenkning er et punkt jeg i denne oppgaven har med under definisjonen av hva jeg anser som demokratiske ferdigheter elevene skal utvikle.

Ettersom demokrati og medborgerskap har blitt et tverrfaglig tema i skolen, er det viktig å vite hva dette innebærer og hva slags undervisning dette temaet omfatter. I tidligere studier kom det frem at det var lagt størst vekt på kunnskapsformidling i demokratiopplæringen, og at det var lagt mindre fokus på dannelse, kritisk tenkning og demokratiske verdier. I nyere tid er det lagt mer vekt på kritisk tenkning og å utvikle elevenes evner til konfliktløsning. Selv om læreplanen presiserer hva demokratiopplæring innebærer, kan det være utfordrende å gjennomføre opplæringen i praksis. På bakgrunn av dette syns jeg forskning om læreres syn på demokratiopplæringen er interessant å ta med i denne oppgaven, slik at dette kan sees i sammenheng med mitt undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget som testes i denne oppgaven er utformet med en hensikt om å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere valg og begrunnelse av forskningsmetoden som er gjort i denne masteroppgaven. Det vil i dette kapitlet være naturlig å trekke inn relevant teori og begrunne valg av forskningsdesign og metode, for å belyse hvorfor denne metoden passer inn i mitt prosjekt.

Jeg vil starte med å presentere det kvalitative forskningsdesignet som er brukt i dette forskningsprosjektet. Videre kan du lese om vitenskapsteoretiske hensyn og valg som er tatt i prosessen og hvordan datainnsamlingen foregår. Bakerst i kapitlet presenteres aksjonsforskningsmodellen, som viser forskningsprosessen steg for steg.

Metoder i et forskningsprosjekt omhandler hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon Larsen (2007, s. 17). En metode kan beskrives som et redskap, og metodevalget er brukt som fremgangsmåte for å få svar på forskningsspørsmål, (Larsen, 2007, s. 17). Metodevalget er svært relevant i en vitenskapelig undersøkelse, der hensikten er å utvikle kunnskap. Metodevalget setter føringer for hvordan kunnskap vi kan innhente og hvordan forskningsspørsmål vi bør produsere.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Jeg velger å benytte meg av en tilnærming til aksjonsforskning i min masteroppgave, da jeg vil utvikle min egen praksis, og har et ønske om å gjøre praksisnær forskning. Aksjonsforskning er en forskningsmetode som kombinerer både aksjons og forskning, noe som gjør at jeg i mitt prosjekt virkelig må sette meg inn i situasjonen og prøve å analysere eget arbeid (Ulvik, 2022a, s. 41). Samfunnsdagsdidaktikk er et tema som interesserer meg som lærerstudent, noe som motiverte meg til å skrive en oppgave der jeg skal utvikle et undervisningsopplegg med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Ved å velge aksjonsforskning som metode vil jeg få en praksisnær oppgave som har mye til felles med arbeidet jeg skal gjøre videre som lærer, og det ser jeg på som en bonus. Aksjonsforskning som metode har flere likheter med hvordan lærere arbeider før og etter undervisningstid, dette står det mer om videre i metodekapitlet. Aksjonsforskning vil også være en krevende metode, der det er en stor fordel å være to samarbeidende forskere. I dette prosjektet skriver og arbeider jeg alene, noe som kan være en utfordring. Å jobbe med et aksjonsforskningsprosjekt alene er utfordrende da jeg ikke har en samarbeidspartner jeg kan drøfte med, og som kan observere undervisningen sammen med meg. Jeg gjennomfører både undervisningen og observasjonene av timen alene, og det vil derfor være utfordrende å være helt nøytral og objektiv til prosjektet. Jeg hadde et ønske om å skrive en praksisnær oppgave og ble oppfordret av veileder til å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt. Selv om metoden er utfordrende å gjennomføre alene, må jeg arbeide

med de forutsetningene jeg har, og mener selv at jeg har presentert et realistisk og troverdig bilde av undervisningen.

3.2 Forskningsdesign

I denne masteroppgaven har jeg utviklet og gjennomført et undervisningsopplegg, deretter har jeg analysert og undersøkt om stasjonsundervisning kan fungere som en form for demokratisk praksis i skolen. Derfor er det hensiktsmessig for denne oppgaven å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign med en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming tilsier at målet er å få en helhetsforståelse av temaet (Larsen, 2007, s. 22). Vitenskapsfilosofen Peter Godfrey-Smith fremhever projeksjon når han snakker om betydningen av induktiv metode (Knutsen, 2018, s. 202). Metoden Godfrey-Smith trekker frem handler om at man trekker en slutning fra observerte tilfeller, til neste tilfelle. Induktiv metode kan brukes i situasjoner der forskeren velger ut bestemte hendelser hen syns er interessante, og på bakgrunn av disse søker etter troverdige forklaringer. Deduktiv metode kan forklares som systematisk testing av hypoteser, som da kan være oppgavens problemstilling eller forskningsspørsmål (Knutsen, 2018, s. 198).

For få en helhetsforståelse av hvordan undervisningsmetoden fungerer i klasserommet, velger jeg å både ha en deduktiv og induktiv tilnærming til forskningen. Jeg går inn i forskerrollen med en deduktiv tilnærming ved at jeg har en klar problemstilling og forskningsspørsmål som utgangspunkt for forskningen. Jeg har på forhånd bestemt meg for noen kategorier som jeg syns det er viktig å undersøke. Samtidig så vil jeg ikke utelukke annen viktig data som kan komme frem gjennom undervisningen, og jeg velger derfor å fritt notere ned detaljer jeg finner relevante. Jeg har valg å gjøre små endringer av forskningsspørsmålene etter datainnsamlingen, da jeg oppdaget hendelser under datainnsamlingen som jeg syntes det var relevant å ta med. Dataen har påvirket presentasjonene av problemstillingen og forskningsspørsmålene slik at de viser til en klarer sammenheng mellom kategoriene jeg analyserer i analysekapitlet. Hendelser som har vært gjentagende og interessante har jeg brukt som resultater, og analysert disse for å finne treverdige forklaringer. Dermed er oppgaven også preget av en induktiv forskningstilnærming, da all data er nyttig og gode resultater for oppgaven.

Kvalitativ utdanningsforskning handler ofte om å studere menneskelig samhandling i en praksissituasjon (Krumsvik & Jones, 2019, s. 17). Slik jeg har forstått det, kan metoden brukes når man ønsker å forstå et fenomen, og kan være basert på egne erfaringer, observasjoner, og oppfattelser av et fenomen. Kvalitativ forskningsdesign er ofte preget av nærhet til temaet og

situasjonen man skal studere, og til feltarbeid (Krumsvik, 2019, s. 156). På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, og bruke elementer fra aksjonsforskning som innsamlingsmetode. En definisjon på aksjonsforskning er:

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.
(Carr & Kemmis, 1986, s. 162)

Aksjonsforskning kan altså anses som en form for en selvreflekterende undersøkelse utført av deltakere i sosiale situasjoner for å forbedre praksisen deres til noe bedre. Det å reflektere over egen praksis og få en forståelse over egne styrker og svakheter kan gi gode data til hvordan man bør eller ikke bør gjøre ting ved en senere anledning. Slik forskningsdata vil jeg si passer godt inn i lærerprofesjonen, da didaktikk og en forståelse over hvorfor vi gjør som vi gjør er viktig kunnskap å ha med seg i møte med ulike barn og unge.

Det som skiller aksjonsforskning fra annen forskning, er at forskningen både er handling og forskning (Ulvik, 2022a, s. 41). Et unikt trekk ved denne forskningsmetoden er at man ikke forsker på en situasjon, men med en situasjon (Høgheim, 2020, s. 151). Som forsker i denne masteroppgaven forsker jeg sammen med praksisfeltet. Jeg er deltaker i egen undervisning og forsker på situasjonene som oppstår mens jeg underviser for en skoleklasse. Metoden kan beskrives som en selvreflekterende syklus som består av planlegging, handling og gjennomføring, observasjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Et sentralt mål med aksjonsforskning er å øke kvaliteten på undervisningen.

Kurt Lewin, som skapte begrepet aksjonsforskning, beskrev begrepet som en prosess av planlegging, faktainnsamling og utførelse (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Lewin anså metoden som avgjørende for framdriften av samfunnsforskning. Lewin kom med tre viktige kjennetegn til moderne aksjonsforskning, dens deltakende karakter, demokratiske form, og dens bidrag til samfunnsvitenskap og sosial endring (Carr & Kemmis, 1986, s. 164). Ettersom jeg som forsker er et deltakende objekt i forskningsprosessen, må jeg forholde meg aktivt og reflekterende til hvordan jeg bidrar til å forme det jeg observerer, og til hvordan min egen forståelse former tolkningene av situasjonene som oppstår (Riese, 2022, s. 66). Tolkning og refleksjon over praksissituasjonen er en viktig del av forskningen, og det vil derfor være nærmest umulig å være helt nøytral som forsker. Ved datainnsamlingen er det viktig at jeg kommer inn så nøytral som mulig, og har et åpent blikk for

alle situasjoner og handlinger som kan oppstå. Jeg har derfor notert ned det jeg oppdager så presist og kort som mulig, slik at jeg har fått med meg mest mulig. Det er viktig at jeg som forsker har et mål med aksjonen, og har vært forberedt på hva jeg skal sette søkelys på når aksjonene pågår. Formålet med aksjonsforskningen er ikke å innhente data om hvordan resultater elevene oppnår, men å undersøke hvordan min undervisning fungerer for elevene, hva jeg kan gjøre for å oppnå ønskede resultater med undervisningsøkten. Hvordan elevene løser oppgavene er data jeg bruker til å forbedre oppgavene og undervisningen min, slik at den passer bedre for elevgruppen. I aksjonsforskning er det et sentralt element at søkelyset skal rettes mot læreren praksis og ikke mot elevene, da det er lærerens praksis som skal endres (Ulvik, 2022b, s. 117). For å få til å utvikle undervisningen bruker jeg elevenes praksis og endring av den som en ressurs, for å utvikle min egen praksis.

Jeg har valgt å bruke aksjonsforskning som metode, da jeg vil utvikle meg selv som lærer, og få en bedre forståelse av det tverrfaglige temaet demokrati i skolen. Læreryrket har flere likhetstrekk med aksjonsforskning, da vårt yrke også består av planlegging, handling og gjennomføring av undervisning, samt refleksjon i ettertid for å skape en bedre praksis. Disse arbeidsoppgavene samsvarer med hvordan Carr & Kemmis beskriver aksjonsforskning, og jeg tenker denne forskningsmetoden gir meg god erfaring jeg kan bruke i arbeidslivet. Som nevnt ovenfor er et sentralt mål med aksjonsforskning å endre praksisen til noe bedre, et mål lærere også ønsker å oppnå med sin praksis. I denne oppgavens problemstilling er hensikten å teste ut og finne ut om stasjonsundervisning kan være en undervisningsmetode som kan bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Jeg er ute etter å skape og forbedre et undervisningsopplegg, og mener da at etter definisjonen på aksjonsforskning, så er aksjonsforskning er en relevant datainnsamlingsmetode i dette prosjektet.

Det har blitt et økende fokus på praksisbasert forskning når det gjelder lærerprofesjonen, og et behov for å utvikle mer relevant kunnskap om utøvelsen av læreryrket (Hiim, 2010, s. 15). På bakgrunn av dette vil jeg bidra i forskningsfeltet og gjøre et aksjonsforskningsprosjekt.

Kort oppsummert, etter min forståelse handler aksjonsforskning om å utprøve etter undervisningsopplegg, evaluere det i etterkant, reflektere, forbedre arbeidet, for så å utprøve opplegget på nytt. Det stilles også krav til at arbeidet skal publiseres, og spredning av resultatene. For å få en god validitet i prosjektet, stilles det også krav til prosess og rapportføring (Øgreid, 2021, s. 233)

3.3 Vitenskapsteoretiske hensyn og valg

I denne masteroppgaven gjennomføres det en vitenskapelig undersøkelse der hensikten er å utvikle kunnskap om og hvordan stasjonsarbeid kan fungere som didaktisk praksis. Vitenskapsteoriens oppgave er å undersøke om den valgte metoden, aksjonsforskning holder mål, og undersøker det en skal. Det er viktig å poengtere at dette er en 45 poengs masteroppgave hvor jeg arbeider med prosjektet alene, og derfor har begrenset tid til å utføre forskningen, noe som vil påvirke resultatene. I dette prosjektet gjennomføres det et undervisningsopplegg i to ulike sjette klasser, og jeg har innhentet data ut ifra hvordan opplegget fungerer i de ulike klassene. Ettersom jeg har gjennomført det samme opplegget i to ulike klasser, har det vært rom for tilpasninger og endringer av opplegget ut ifra hvordan det fungerte i den første klassen som gjennomførte opplegget. Hvordan resultatene har utpekt seg har også vært avhengig av ulike faktorer som klassesammensettinger, ulike tider på dagen og andre faktorer som påvirker dagsformen til både læreren og elevene.

Min rolle i dette prosjektet er både som lærer og forsker, noe som bringer med seg både fordeler og begrensninger. Fordelene med denne dobbeltrollen er at elevene kjenner meg som lærer, og det kommer ikke inn en ukjent forsker eller en tilleggsperson som tar oppmerksomhet i rommet. Samfunnsfagtimen er en naturlig undervisningssituasjon som har foregått på lik linje med en ordinær undervisningstime. Siden dette har vært en tilsvarende normal undervisningsøkt, fikk jeg også reel data om hvordan undervisningsopplegget fungerte. Arbeidet med å fokusere på å observere økten i tillegg til å undervise, ga meg innsikt i hvordan elevene hadde forstått oppgavene og hvordan elevene arbeidet i timen. Som lærer fikk jeg god data i forhold til hvordan undervisningen min fungerte. I denne prosessen var jeg mer oppmerksom på egne valg underveis, og fikk bedre mulighet til å observere hvordan elevene arbeidet enn hva som ville vært tilfellet i en ordinær time utenfor dette prosjektet. Denne dataen er god til utviklingen av masteroppgaven, samtidig som fremgangsmåten gjør meg bedre i stand til å utvikle gode undervisningsøkt senere. Begrensningene ved denne dobbeltrollen, er at det er utfordrende å både være lærer og observatør. Det å på den ene siden skulle veilede elevene til å forstå og gjennomføre oppgavene, og på den andre siden observere hva som blir gjort, hvordan elevene forstår oppgavene og hvordan de samarbeider har vært krevende. Jeg har dermed ikke fått med meg alt elevene har gjort denne timen, men jeg vil påstå at jeg har observert og fått med meg mye forskningsdata likevel.

Jeg har observert klassen og elevene gruppevis og tolket hvordan de aktuelle gruppene tar til seg oppgavene, utfører de og oppnår resultatene som er ønsket for timen. For å få gode og troverdige

data har jeg brukt mer tid på enkelte grupper, og det vil derfor være variasjoner på hvor mye data jeg har med meg fra de ulike gruppene.

I pedagogisk aksjonsforskning er det å vise og dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser, et grunnprinsipp (Hiim, 2010, s. 22). En hovedhensikt med studien er å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeid, som i mitt tilfelle blir en undervisningssituasjon for å styrke elevenes demokratiske ferdigheter. I denne masteroppgaven har forskningen blitt utført i et pragmatisk perspektiv. «Forskningen som har til hensikt å utvikle og dokumentere læreres yrkeskunnskap, skal fra et pragmatisk perspektiv vise hva utdanningsarbeidet består i, og hvordan det erfares og utøves» (Hiim, 2010, s. 22). Jeg har gjennom mitt prosjekt utviklet kunnskap ved å vise til hvordan jeg gjennomfører et undervisningsarbeid, hvordan jeg analyserer det, og hvilke erfaringer jeg sitter igjen med i etterkant. Det er et krav om at dette grundig skal dokumenteres for at det skal kalles aksjonsforskning.

3.3.1 Kvalitet på forskningsprosjektet

I mitt aksjonsforskningsprosjekt er det kun jeg som gjennomfører forskningen og analyserer min egen data, derfor får jeg subjektiv data. Jeg er nødt til å se på meg selv og min undervisning med et kritisk blikk. Etersom jeg er alene i klasserommet, som både forsker og lærer, vil en svakhet være at jeg ikke kan få med meg alt som skjer. På grunn av at jeg gjennomfører prosjektet individuelt, og ikke i samarbeid med en annen forsker, velger jeg innledningsvis i metodekapitlet å bruke begrepet «tilnærming til aksjonsforskning». Alle kravene til at det kan kalles aksjonsforskning er ikke til stede. Men på grunn av at datainnsamlingen, bearbeiding av data og dokumentasjon av prosessen finne plass i oppgaven, så er det såpass nært aksjonsforskning at jeg velger å bruke dette begrepet i min oppgave.

Jeg har valgt å presentere gjennomføringen av aksjonene i kapittel 4, før jeg presenterer analyse av resultater i kapittel 5. På denne måten vil jeg si at jeg sikrer oppgavens troverdighet og relabilitet, da leseren kan sette seg inn i gjennomføringen av timen og undervisningsaktivitetene og se dette i sammenheng med resultatene. Andre lærere eller forskere kan ved en senere anledning etterprøve undervisningopplegget, og teste hvordan undervisningen appellerer til en annen klasse. Etersom jeg tester undervisningsopplegget i to 6. klasser, vil det nok på den ene siden oppleves at noen av resultatene stemme over ens med resultatene en annen forsker ville ha oppnådd. På den andre siden så er det stor sannsynlighet for at denne læreren oppnår noe annet. Elever og klasser er dynamiske, og hva som fungerer i en elevgruppe kan være en motsetning til hva som fungerer i en annen.

En svakhet med dataen i prosjektet er at jeg har valgt å notere ned data underveis, istedenfor å filme. Ved å notere samtidig som jeg underviser og veileder elevene, er det begrenset hva jeg får notert. Selv om jeg ikke får notert ned alt som skjer i undervisningen, føler jeg allikevel at jeg har fått et godt overblikk over undervisningssituasjonene og hva som har skjedd på gruppene. Jeg har måtte bruke alle sansene mine til å tolke hendelser som skjer i timen, og utviklet mine evner som lærer da jeg har analysert undervisningssituasjonen og klassen grundigere enn hva jeg har gjort tidligere. En styrke ved prosjektet er at jeg som lærer og forsker er alene med elevene i klasserommet. At det kun er en lærer til stede under utprøvingen gjør at prosjektet er mer i tråd med en realistisk klasseromssituasjon, da man som lærer ofte er alene i klasserommet. Dette medfører at prosjektet lettere kan overføres og etterprøves av en lærer.

Elevene får på naturlig vis ikke ferdigutviklet sine demokratiske ferdigheter etter en undervisningsøkt, men dette forsøket kan gi samfunnsfaglærere en pekepinn på hvordan de kan få inn det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i sin undervisning. Temaet kan videreutvikles og må jobbes mer med for at elevene skal bli gode og trygge på disse ferdighetene.

Ideelt hadde vært å gjennomføre et tilsvarende undervisningsopplegg i flere klasser og gjentatte ganger i de aktuelle klassene. Flere aksjoner ville gitt meg et større sammenligningsgrunnlag og et bredere elevutvalg å teste undervisningen på. Det hadde jeg dessverre ikke mulighet til, da dette er en 45 poengs masteroppgave og det er begrenset hvor mye datamaterialet jeg har tid til å samle inn og bearbeide i denne perioden. Allikevel vil jeg påstå at jeg har et godt utvalg av data. Klassene jeg teste undervisningsopplegget på var to ulike klasser basert på faglig styrke, og jeg fikk et bredt mangfold av elever.

3.4 Datainnsamling i dette studiet

For å samle inn data til dette prosjektet har jeg valgt å forske på egen og utbedring av egen praksis i klasserommet. Jeg har brukt både klasseromsobservasjon og etter evaluering av undervisningen som hjelpemidler. Ettersom jeg både observerer elevene under undervisningen, samt at noen av elevene svarer på en spørreundersøkelse etter timen, har elevene vært informanter i denne oppgaven. Jeg har utprøvd stasjonsundervisning som en metode for å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter, da jeg hadde en oppfattelse før prosjektet av at elevene samhandler bedre når de jobber i mindre grupper, og at mindre grupper kan bidra til mer aktiv elevdeltakelse og muntlighet. Gjennom aksjonen har jeg sammen med mine informanter prøvd ut ett undervisningsopplegg, og analysert hvordan opplegget fungerer for elevgruppene. Det er viktig å påpeke at hensikten med studien er å teste

undervisningsopplegg, og at det er mine og elevenes erfaringer med undervisningsmetodene og læringsaktivitetene som er i fokus under observasjonene og spørreundersøkelsen.

I denne forskningen er den ene delen av oppgaven basert på gjennomføringen av undervisningsopplegget og hvordan det fungerte, mens den andre delen går ut på å reflektere over elevenes demokratiske ferdigheter og hvordan disse kan utvikles gjennom opplegget. Som lærer og forsker mener jeg at begge delene er viktig å fokusere på, og at disse påvirker hverandre. Hvordan undervisningsopplegget fungerer for elevgruppen vil påvirke hvordan deres demokratiske ferdigheter blir praktisert, utfordret og utviklet.

3.4.1 Utvalget

For oppgavens empiriske del er det valgt ut to klasser på 6. trinn, med om lag 16 elever som skal delta i undervisningen. Jeg valgte å bruke klasser fra en skole hvor jeg selv har vært i praksis, og har kjennskap til både lærere og elever fra før. Siden jeg kjenner til elevene, vil jeg si det er enklere å lage et undervisningsopplegg tilpasset gruppen, enn om jeg hadde brukt en ukjent gruppe elever i mitt forskningseksperiment. Jeg valgte å teste ut undervisningsopplegget i tre klasser, da et opplegg kan fungere på ulike måter i ulike klasser. Ulike elever og elevgrupper både lærer og trives best i klasserommet på ulike måter. Derfor er det hensiktsmessig å teste opplegget i flere klasser, for å få et best mulig datamateriale på hvordan opplegget fungerer. Å kun teste opplegget i en klasse med mange sterke elever, vil gi et feilaktig resultat da man kun ser resultatene fra denne elevgruppen. Mangfold er viktig i skolen, og det er derfor viktig å vurdere og analysere hvordan undervisningen fungerer for et bredt spekter av elever.

3.4.2 Forskningsetikk

Som medlem av BRIDGES omfattes mitt aksjonsforskningsprosjekt NSD-godkjenning med meldeskjema nr. 732278. I studien min sørger jeg for å følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Jeg har fått godkjenning av både rektor og avdelingslederen til å gjennomføre aksjonsforskningen på det aktuelle trinnet, samt kontaktlærerne. Siden klasseromsforskningen er helt anonym, og elevene deltar i en ordinær undervisningstime og svarer på om en spørreundersøkelse om denne timen, er det ikke nødvendig å kreve foreldrenes samtykke. Jeg valgte likevel å sende ut et informasjonsskriv til foresatte, der de måtte samtykke til å være med i spørreundersøkelsen. Dette gjorde jeg fordi jeg anser det som viktig at foresatte er godt informert om hva barna deres er en del av. Jeg valgte å kreve

samtykke fra foresatte til å være med på spørreundersøkelsen, da jeg og min kontaktperson i BRIDGETS kom frem til at det var den mest ryddige måten å gjøre det på. Jeg informerte elevene om prosjektet noen dager før gjennomføringen, da jeg anser det som viktig at elevene vet hva de er med på, hva forskningen skal brukes til å tydeliggjøre at deres deltakelse i undervisningen og i spørreundersøkelsen holdes helt anonym.

Jeg brukte tjenesten Nettskjema til å gjennomføre spørreundersøkelsen, en nettside som sørger for at innhenting av data skjer helt anonymt. I denne spørreundersøkelsen kom det ikke frem noe personsensitiv informasjon, men informasjon som kan videreutvikle min undervisningspraksis.

3.4.3 Klasseromsobservasjon

Hva er observasjon som metode?

For å undersøke oppgavens formål, om stasjonsundervisning kan fungere som en form for demokratisk praksis, har jeg observere hvordan elevene tar til seg min undervisning. Observasjon kan defineres som «[s]ystematisk overvåkning av atferd eller tale i naturlige situasjoner» (Krumsvik, 2019, s. 181). Observasjon betyr iakttagelse, som betyr å studere noe grundig og oppmerksomt (Dalland et al., 2021, s. 127). Som lærer og forsker er jeg ute etter å finne ut av hvordan noe fungerer i praksis, og «når vi observerer, er idealet å være mest mulig objektiv» (Dalland et al., 2021, s. 129). Selv om vi går inn for å kun observere og registrer ned hva som skjer, vil observasjonene være preget av vår egen bakgrunn og tidligere erfaringer. En av de viktigste feilkildene i observasjonsundersøkelser er faktisk oss selv. Som observatør kan vi kun få med oss det vi ser og hører, og det vil ikke være mulig for en forsker å få med seg alt som skjer i et klasserom til samme tid. Dersom to forskere skulle observert en situasjon, ville det sannsynligvis blitt to ulike resultater ettersom observatørene vil prioritere forskjellig og får med seg ulike hendelser. Observasjon er et viktig hjelpemiddel da det gjør oss mer bevisste på hvordan ting egentlig er, og på at vi ofte baserer konklusjoner og beslutninger på mer tilfeldig informasjon (Gjørund & Huseby, 2017, s. 13). Som lærer kan en ofte ta valg ut ifra hva man tenker er best for elevene, men ved å ha et større fokus på observasjon av elevarbeidet kan vi få et mer reelt innblikk på hvordan valgene vi tar egentlig fungerer for elevene. For å få observasjonsnotatene best mulig er det derfor viktig å legge vekk fordommer og tidligere erfaringer, og prøve å ha et mest mulig objektiv syns på hva som faktisk skjer i situasjonene, før man begynner å analysere resultatene.

Ulike observatørroller

Når man som forsker skal observere et fenomen, kan man gå inn i ulike observatørroller. De ulike observatørrollene sier noe om hvor mye man deltar og er til stede i situasjonene som skal skje. Ettersom jeg både var lærer og ledet en undervisningstime, samtidig som jeg gikk inn i rollen som forsker og skal forsket på undervisningen, var jeg en fullt deltakende observatør (Dalland et al., 2021, s. 137). Jeg deltok i selve aktiviteten samtidig som jeg undersøkte hva det er som fungerte, og ikke fungerte, samt hvorfor det var slikt.

Styrker med en slik rolle er at elevene ikke blir påvirket av at det sitter en observatør i klasserommet. Som lærer og tidligere vikar i klassen er jeg en kjent person for elevene, og undervisningen blir ikke forstyrret av at en ny voksenperson entrer rommet. Begrensninger ved å være en fullt deltakende observatør vil være at det er krevende å både være underviser og veilede elevene gjennom timen, samtidig som en skal observere og få med seg mest mulig av det som skjer i timen. Som deltakende observatør har jeg ikke muligheten til å skrive grundige notater underveis, derfor valgte jeg å skrive ned korte notater gjennom økten, som jeg måtte se over og renskrive rett etter observasjonen hadde tatt slutt.

Observasjon som datainnsamlingsmetode

En observasjonsmetode er en godt beskrevet fremgangsmåte for å hente inn observasjonsdata (Gjørund & Huseby, 2017, s. 47).

For å samle inn data og dokumentere hendelser som skjer i klasserommet, er det ulike observasjonsmetoder en kan benytte seg av for å dokumentere ned opplysningene man er ute etter. Siden denne oppgaven baserer seg på en problemstilling og forskningsspørsmål, var det hensiktsmessig å utvikle et kategoriseringsskjema med tydelige punkter over hva som skulle observeres. Et kategoriseringsskjema er «et skjema der vi registrerer om en bestemt type atferd er til stede eller ikke» (Gjørund & Huseby, 2017, s. 57). Kategoriseringsskjemaet gjorde at jeg hadde kontroll på hva jeg skulle se etter og observere. Dette skjemaet var til stor nytte for meg under den første aksjonen, da jeg raskt kunne krysse av på punkter jeg på forhånd hadde bestemt meg for å observere.

For å få et reelt blikk over hva som faktisk skjedde, og ikke være for låst til de forhåndsbestemte kategoriene, valgte jeg også å benytte meg av loggbok. Loggbok er en enkel måte å registrere observasjoner på, da den i prinsippet består av blanke ark (Gjørund & Huseby, 2017, s. 50). I loggboka valgte jeg å notere ned viktige ting som skjedde i timen, og korte detaljer om hvordan elevene jobbet og samarbeidet. Jeg fant tidlig ut i aksjonen at å benytte seg av loggbok var et viktig

hjelpemiddel, da det var enklere å fritt beskrive hva som skjedde i timen, enn å være for opphengt i de forutbestemte kategoriene. Det var i denne fasen viktig å skrive korte og nøyaktige beskrivelser av hva jeg observerte, og ikke legge til for mye tolkning. Dersom vi legger for mye tolkning ned i notatene, vil det styre hvordan vi observerer og hva vi fokuserer på.

Etter undervisningen gikk jeg gjennom observasjonsnotatene, og stilte meg selv kritiske spørsmål som «hva kan endres for at undervisningen, aktiviteter og oppgaver skal fungere bedre?» (Dalland et al., 2021, s. 125). Notatene ble lest igjennom, og det ble tilføyd hendelser som jeg kom på i etterkant.

Jeg har observert to klasser på 6 trinn, og sammenlignet hvordan undervisningen fungerte i de to klassene. Ettersom det er to klasser med ulike elever og gruppesammensetninger, vil det være ulike faktorer som har påvirket elevene i de ulike klassene. Når på dagen undervisningsøkten foregikk, og dagsformen til elevene kan påvirke resultatene.

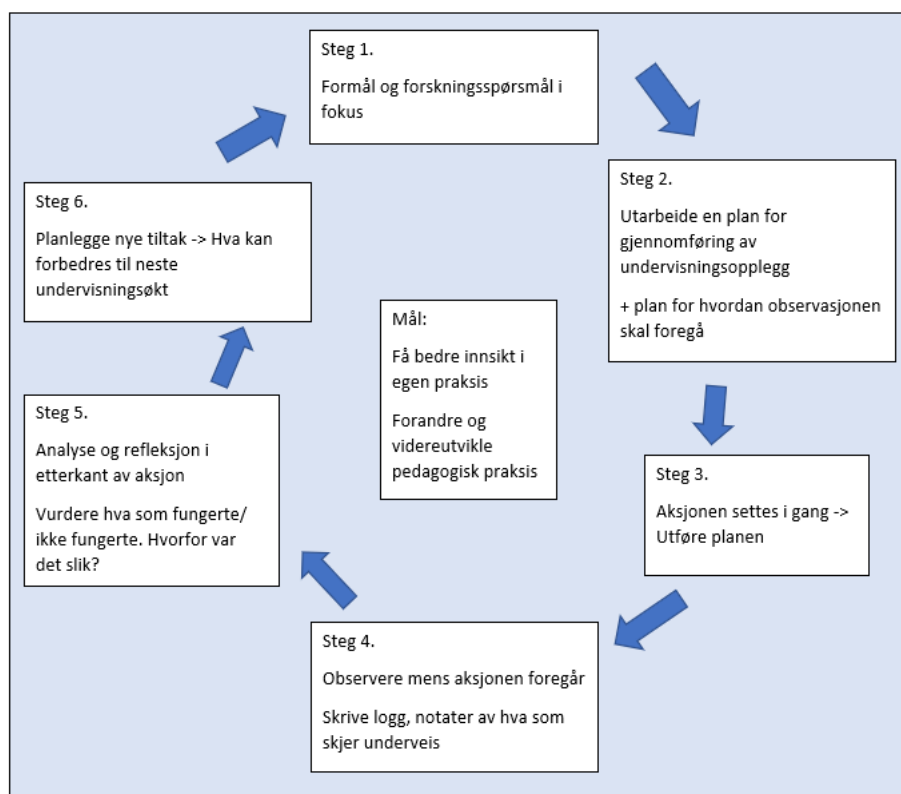
3.4.4 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse er i denne oppgaven brukt som et metodisk hjelpemiddel for å styrke det som ble observert under aksjonen. Elevene som hadde skrevet under på samtykkeskjemaet de tidligere fikk med hjem, fikk tilsendt et anonymt evalueringsskjema der de ga korte tilbakemeldinger på hvordan de syntes timen var. Ettersom det er et mål å utarbeide en god undervisningstime for elevene, mener jeg at deres meninger er et viktig spekter å få med i oppgaven. Spørreundersøkelsen er utarbeidet i Nettskjema, som er et digitalt datainnsamlingsverktøy for å sikre anonymitet. Jeg har valgt å benytte meg av en spørreundersøkelse etter timen, for å styrke mine observasjoner dersom de samsvarer med elevenes meninger, men også for å få konkrete tilbakemeldinger på undervisningen. Hva elevene mener om timen, er nyttig kunnskap for en lærer å ha med seg når hen skal planlegge en ny undervisningsøkt.

3.5 Fremgangsmåte: aksjonsforskningsmodell

I dette delkapitlet presenterer jeg en modell jeg har brukt som verktøy i mitt arbeid, og velger å kalle den aksjonsforskningssirkelen. Denne modellen er inspirert av *Aksjonsforskningsmodellen triangulær analysemodell* (Lie, 2022) og er tilpasset slik at den passer mitt aksjonsforskningsprosjekt. Det er også tatt inspirasjon fra Carr & Kemmis beskriver aksjonsforskning som en syklus som består av planlegging, handling og gjennomføring, observasjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Denne modellen bruker jeg som et verktøy når jeg skal utarbeide en

aksjonsplan for fremdriften av dette masterprosjektet. Stegene i denne modellen er prosessen som er brukt i de tre aksjonene jeg presenter i denne oppgaven.



Figur 2-5 Aksjonsforskings sirkelen

3.5.1 Beskrivelse av hvordan jeg bruker modellen i mitt arbeid

I dette delkapitlet forklarer jeg kort hva jeg legger i de ulike stegene, og begrunner hvordan de er brukt i mitt aksjonsforskningsprosjekt.

Steg 1. Mål og forskningsspørsmål i fokus

I startfasen av datainnsamlingen var det naturlig å fokusere på formålet og forskningsspørsmålene til studien, da dette var relevante for utarbeidningen av undervisningsopplegget jeg skulle gjennomføre.

Formålet med studien er å undersøke om og hvordan stasjonsundervisning kan fungere som en form for demokratisk praksis i skolen, og hva jeg kan gjøre for å forbedre praksisen.

Problemstillingen er som følger:

Hvorvidt og hvordan kan stasjonsundervisning på 6. trinn bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?

Forskningsspørsmål:

1. Undersøke om og i hvilken grad stasjonsundervisning kan legge til rette for at elevene klarer å samhandle på en demokratisk måte.
2. Undersøke om og hvordan elevene klarer å tenke kritisk, argumentere fornuftig og sette seg inn i flere sider av en sak når de arbeider med samarbeidsoppgaver.
3. Hvilke endringer må gjøres for å oppnå en bedre undervisningspraksis, og hvordan fungerte disse endringene?

Oppgaven skal presentere empiriske data og funn på hvordan stasjonsundervisningen fungerte som en demokratisk praksis, og undervisningens tema skal i prinsippet ikke ha noe stor innvirkning på undervisningsformen. Selvfølgelig tilpasses elevenes læremål og innhold etter hva som egner seg å arbeide med på stasjoner og gruppearbeid, men stasjonsundervisning skal være en undervisningsform som skal fungere i de fleste fag og temaer. Ettersom dette er en samfunnsfaglig masteroppgave så gjennomføres undervisningen med et samfunnsfaglig tema, men dataen skal være like relevant og nyttig dersom man skal gjennomføre stasjonsundervisning med et annet tema for undervisningen.

Steg 2. Utarbeide en plan for gjennomføring av undervisningsopplegg + plan for hvordan observasjonen skal foregå

Det neste steget i prosessen var å utarbeide et undervisningsmateriale som er brukt i de to aksjonene. Det er utarbeidet et undervisningsopplegg i den didaktiske relasjonsmodellen, hvor jeg har beskrevet hva, hvordan og hvorfor elevene skal arbeide den aktuelle økten. Dette undervisningsopplegget ligger forklart under kapittel 4 *Gjennomføring*, og mer detaljert som et vedlegg til denne oppgaven. Siden stasjonsundervisning er sentralt i denne oppgaven, har jeg laget et opplegg der elevene skal arbeide på fire ulike stasjoner gjennom timen. Disse oppgavene er utarbeidet med hensyn til denne oppgavens formål og forskningsspørsmål, der fokuset har ligget på å undersøke elevenes evner til samarbeid, argumentasjon og respekt av ulike meninger.

På dette stadiet har jeg også utarbeidet en oversikt over hva jeg skal observere under aksjonen. Ettersom stasjonsundervisning er et viktig element i denne oppgaven, så skal elevene arbeide gruppevis på stasjoner. Det er derfor viktig at oppgavene elevene får tildelt krever lite ekstra forklaringer og støtte fra lærer, da de jobber på stasjoner uten lærerstøtte.

Steg 3. Aksjonen settes i gang -> Utføre planen

Steg tre innebærer at aksjonen fysisk skal gjennomføres, og undervisningsopplegget skal testes ut i den utvalgte klassen. Under aksjonen har opplegget blitt gjennomført etter planen, men det er gjort tilpasninger etter hvordan klassen forstod oppgaven, deres atferd og andre faktorer som har spilt inn i undervisningen. På slutten av timen fikk elevene som hadde levet inn samtykkeskjema utdelt et digitalt spørreskjema hvor de evaluerte timen. jeg valgte å gi elevene et evalueringsskjema på slutten av timen, for å se deres meninger om undervisningsopplegget. Deres meninger gir meg gode data på hvordan de syntes opplegget fungerte, samt bekreftelser på mine observasjoner som samsvarer med deres svar. Gjennomføringen av aksjon 1 og 2 vises i kapittel 4 *Gjennomføring*.

Steg 4. Observere mens aksjonen foregår. Skrive logg og notater av hva som skjer underveis

Mens elevene arbeidet med undervisningsopplegget, skrev jeg logg og noterte hva som skjedde underveis. Jeg snakket også med- og veiledet elevene underveis, på denne måten fikk jeg både vært aktiv i min rolle som lærer, og fikk med meg nyttig informasjon om hvordan elevene løste og forstod oppgavene.

Steg 5. Analyse og refleksjon i etterkant av aksjon. Vurdere hva som fungerte/ ikke fungerte.

Hvorfor var det slik?

Etter aksjonene var utført satt jeg meg ned med notatene mine og analyserte og reflekterte over økten. Jeg vurderte hva som fungerte og ikke fungerte, hvorfor det var slik og hva som kunne blitt gjort annerledes. På dette steget så jeg også på og analyserte evalueringen elevene sendte inn. Etter gjennomføringen av begge aksjonene har jeg analysert datamaterialet og bruker dette til å svare på problemstillingen. Jeg har rapportert resultatene og drøftet de i forhold til teori. Dette finner du i kapittel 5 *Analyse av resultater*.

3.5.2 Fra analyse av aksjon 1 og 2 til resultater

Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt, presenterer jeg utvalgte funn og mine erfaringer fra gjennomføringen av stasjonsundervisningen som er presentert i kapittel 4, under kapittel 5 *Analyse av resultater*. Funnene er først presentert som resultater, deretter kommer det en analyse og drøfting av resultatene. Resultatene er drøftet opp mot teori og oppgavens problemstilling.

For å presentere resultatene på en oversiktlig måte, har jeg valgt å presentere det aktuelle funnet som «presentasjon av eksempel x». Når eksemplene er presentert, drøfter jeg de opp mot problemstillingen og teori. For å gjøre et skille mellom resultatene fra spørreundersøkelsen og resultatene fra mine observasjoner, har jeg valgt å dele opp resultatene i del 1 og del 2. del 1 består av et lite utvalg av resultater fra spørreundersøkelsen, mens del 2 er resultater fra mine observasjoner. Jeg har valgt å vise til fem av resultatene fra spørreundersøkelsen, da disse svarene var med å påvirke nye tiltak som ble gjennomført i aksjon 2, og er resultater som svarer på oppgavens problemstilling.

Funnene fra aksjon 1 er presentert og diskutert i et eget delkapittel, før jeg viser til funnen fra aksjon 2. Funnene fra hver aksjon er samlet og analysert under kategoriene jeg presenterte i kapittel 4. Jeg valgte å lage to kategorier basert på forskningsspørsmålene, for å tydelig svare på oppgavens problemstilling og tematikk. Under aksjon 1 og 2 er det vist til eksempler fra observasjoner av ulike grupper. Siden jeg gikk rundt og observerte elevene under undervisningsøkten, vil det på bakgrunn av forutsetningene mine være noen grupper det har vært større fokus på enn andre. Det vil derfor ikke vises til like mange eksempler fra hver elevgruppe, men satt fokus på det jeg fant interessant ut ifra mine observasjoner.

Steg 6. Planlegge nye tiltak -> Hva kan forbedres til neste undervisningsøkt

Etter jeg hadde gjennomført og analysert den første aksjonen, begynte jeg å planlegge nye tiltak til den neste aksjonen jeg gjennomførte. Jeg hadde fokus på hvordan opplegget kunne forbedre. Neste steg var så å gjenta denne prosessen. Se kapittel 4. hvor steg 3, 4 og 6 er grundig forklart.

4 Gjennomføring av aksjon 1 og 2

I dette kapitlet har jeg valgt å presentere den praktiske gjennomføringen av aksjonene, før resultater og en mer detaljert analyse av undervisningen i forhold til problemstillingen blir presentert i kapittel 5.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg i to klasser. Dette gir meg muligheten til å gjøre justeringer og tiltak mellom hver aksjon, samt muligheten til å sammenligne funnene opp mot hverandre. Jeg velger å kalle den praktiske gjennomføringen av undervisningen som skjer i de ulike klassene aksjon 1 og aksjon 2.

Den opprinnelige planen var å gjennomføre undervisningsopplegget i tre klasser på trinnet. På grunn av uforutsette hendelser i den ene klassen lot ikke opplegget seg gjennomføre. Dette var synd med tanke på datainnsamlingen, men jeg fikk mye data fra de to andre aksjonene som det er interessant å bruke.

Undervisningsopplegget jeg har gjennomført i klassene er stasjonsundervisning, og elevene har fått utdelt oppgaver som utfordrer deres demokratiske ferdigheter. For å klare oppgavene blir elevene testet i å samhandle, diskutere, argumentere og ikke minst lytte. Oppgavene skal løses i fellesskap, og det er derfor lagt fokus på hvordan elevene arbeider sammen på en demokratisk måte. I og med at dette er et aksjonsforskningsprosjekt, og to av punktene i aksjonsforsknings sirkelen handler om å vurdere undervisningen og sette i gang nye tiltak til neste aksjon, så er det gjort justeringer i måten jeg har loggført data på og i oppgavene til undervisningsopplegget.

Undervisningen foregikk på en relativt lik måte under begge aksjonene, og timen bar preg av en tredeling. Jeg starte timen med å kort repetere informasjonen elevene tidligere hadde fått om forskningsprosjektet. Deretter besto timen av en tredeling jeg kort skal forklare, en mer detaljert oversikt finnes i vedlegg 2.

1. Oppstart: jeg startet timen med å forklare elevene hva vi skal gjøre i dag, som er stasjonsundervisning. Jeg gjennomgikk alle stasjonene og sørget for at elevene fikk stilt spørsmål dersom noe var uklart eller det var noe annet de lurte på.
2. Hoveddel: elevene ble inndelt i grupper, og satt i gang med stasjonsarbeidet. Det er i denne fasen jeg gikk inn i rollen som både lærer og forsker, og noterte ned observasjoner.

3. Avslutning: etter timen tok vi en felles gjennomgang av timen. Elevene kunne rekke opp hånda og dele meninger om stasjonsundervisningen og hvordan timen var. Elevene som hadde levert samtykkeskjema tok nå og evaluerte timen i spørreskjemaet.

4.1 Gjennomgang av stasjonene:

Stasjon 1 - God utdanning

1. Diskuter på gruppa: Hvorfor har FN et bærekraftsmål som heter god utdanning? (viktig at alle på gruppen bli inkludert og deltar)
2. En på gruppa skriver ned korte setninger med hva dere sier (om dere ikke blir enige, så skriver nr. 1)
3. Les teksten og diskuter spørsmålene

Elevene får utdelt en tekst fra FNs hjemmesider, som handler utdanning og utdanningssituasjonen rundt om i verden. Etter elevene har lest teksten blir de stilt tre refleksjonsspørsmål som de først skal svare på individuelt før de diskuteres på gruppen. 1. Hvorfor tror du at flere kvinner enn menn ikke kan lese? 2. Hvorfor er det mange barn i verden som ikke går på skole? 3. Hvorfor er det viktig å gå på skole?

Stasjon 2 – dilemma

1. Les gjennom teksten. Les ett avsnitt hver. (Elevene får utdelt en tekst som omhandler et dilemma i et fiskevann. Kort fortalt så er de uenighet blant husstandene rundt vannet, om hvor mye fisk hver familiene skal fiske. Den ene familien vil fiske mer fisk enn de trenger for å selge videre, mens de andre familiene vil kun fiske det de trenger for å nære seg. Etter elevene har lest teksten skal to av elevene diskutere for å fiske mer fisk enn det de trenger, mens de to andre skal diskutere imot, fr å verne fisken.)
2. Diskuter for og imot. Person 1 & 2 diskuterer for påstanden, og person 3 & 4 diskuterer imot og er uenig.
3. Diskusjonsspørsmål om tid til overs.

På denne stasjonen får elevene utdelt en tekst

Stasjon 3 – bærekraftsmål

1. Tenk på spørsmålet og skriv ned stikkord i skriveboka.
 - Hva er de største utfordringene for menneskene på jorda i dag? (5 min)
2. Del tankene med resten av gruppa og forklar du mener det du gjør. Personen med tall nr. 3 starter.

3. Bli enige om hvilke 3 bærekraftsmål dere syntes er viktigst (Sett ring). Diskuter på gruppa og kom med argumenter for hvorfor du og dere mener det dere gjør. Person med tall nr. 4 skriver ned de tre måla dere har valgt og noen stikkord/ korte setninger om hvorfor.

Stasjon 4 – alias spill

1. Jobb med skulderpartneren. Eventuelt tre sammen om dere er oddetall.
2. Den som starter trekker en lapp fra bordet, og skal prøve å beskrive bærekraftsmålet uten i si det som står. Den/ de andre gjetter. Bytt etter du har forklart 5 bærekraftsmål.

Kategoriseringsskjema og loggbok

Før aksjonen startet laget jeg et kategoriseringsskjema slik at jeg hadde noen punkter jeg kunne krysse av på, og skrive korte kommentarer under punktene. Disse kategoriene er knyttet oppgavens forskningsspørsmål og er som følger:

1. Samhandling og samarbeidet på gruppene. klarer elevene å lytte, slippe til andre og respektere hverandres meninger?
2. Elevene kommer med egne meninger, argumenterer, tenker kritisk og klarer å sette seg inn i flere sider av en sak

For å gjøre datamaterialet mest mulig reelt og praksisnært, var det viktig å ikke være for opphengt i de forhåndsutvalgte kategoriene, og være åpen for å med seg andre innspill og situasjoner som oppstod i timen. Jeg hadde et ønske om å få med meg uforutsette hendelser som skjedde i klasserommet, og var åpen for å gjøre endringer underveis dersom jeg så det nødvendig for et best mulig resultat i klassen. For å få til dette valgte jeg å benytte meg av loggbok. Jeg hadde et blankt ark foran meg der jeg noterte ned ting og hendelser jeg observerte, og ting jeg oppdaget som preget undervisningen.

Etter undervisningen delte jeg ut lenken til spørreskjemaet (nettskjema), der elevene som hadde levert samtykkeskjema fikk muligheten til å evaluere timen. Jeg valgte å bruke spørreskjema som en etterevaluering av undervisningen. Dette valgte jeg å gjøre for å se om elevenes tanker om timen samsvarte med mine, og for å få kunnskap om hva elevene syntes om stasjonsundervisningen. Det er elevene som tross alt skal lære og utvikle seg i undervisningen, og jeg anser derfor deres meninger om hvordan de lærer best som viktige.

4.2 Gjennomføring av aksjon 1

16 elever var til stede og deltok i undervisningen.

Under den første aksjonen valgte jeg å gjennomføre stasjonsundervisning, for å teste ut om stasjonsundervisning kan være en undervisningsmetode som bidrar til utvikling av elevenes demokratiske ferdigheter. Undervisningsopplegget jeg utviklet til denne aksjonen finner du beskrevet i kap. 4, og i det første vedlegget til oppgaven. Opplegget jeg gjennomførte besto av samarbeidsoppgaver der elevene var avhengig av hverandre for å svare på oppgavene.

Undervisningsøkten varte i 90 minutter og når vi trekker i fra oppstart, overganger og avslutning av timen, sitter vi igjen med 60 minutter til stasjonsarbeid. Elevene skulle innom fire ulike stasjoner, og fikk 15 minutter per stasjon. Denne tidsplanen er gjentakende under aksjon 2. I denne klassen var det 16 elever til stede, og det ble dermed fire elever per gruppe.

Aksjon en ble gjennomført i en klasse der jeg tidligere har observert og erfart at flere av elevene ofte er muntlig aktive, og det var et stort engasjement i klassen da jeg fortalte at de skulle ha stasjonsundervisning. Denne elevgruppen har ofte mye meninger om ulike temaer, men den muntlige aktiviteten er også preget av ufaglig snakk og fokus vekk fra oppgaven som skal gjennomføres.

4.2.1 Steg 5 og 6 i aksjonsforskningssirkelen

Etter å ha gjennomført de fem første stegene i aksjonsforskningssirkelen, var det på tide å gå til steg 5 og 6: analysere og reflektere over undervisningen og planlegge nye tiltak. På dette stadiet valgte jeg å se over den didaktiske relasjonsmodellen jeg hadde utarbeidet før timen, og ta en grundig sjekk av oppgavene jeg hadde gitt elevene på de ulike stasjonene. Jeg opplevde at denne klassen syntes stasjonsundervisning syntes stasjonsundervisning var et gøy konsept, men at selvstendig arbeid var utfordrende. Elevene synes det var vanskelig å komme i gang på de ulike stasjonene, og sette seg ned å lese oppgavene. Dette tror jeg skyldes at denne klassen er vant til lærerstyrt undervisning, og at oppgaver som krever at du må finne ut av ting selv var nytt, og derfor utfordrende for elevgruppen. Etter min yrkeskompetanse og erfaringer jeg har tatt med meg som student og vikar i skolen, var oppgavene jeg hadde planlagt gjennomførbare for elevgruppen. På bakgrunn av erfaringer med gjennomføringen i den første klassen, kunne jeg valgt å lage et nytt undervisningsopplegg med en mer lærerstyrt tilnærming. Det valgte jeg ikke å gjøre. I og med at ulike klasser både er og arbeider forskjellig, ville jeg gi stasjonsundervisning en ny sjanse. I tidligere praksisklasser med jevnaldrende elever har jeg erfart at stasjonsundervisning fungerer godt, og jeg ville se om jeg fikk andre resultater ut av aksjon 2.

Etter det jeg observert under denne aksjonen, valgte jeg å gjøre endringer på en av stasjonene elevene skulle gjennomføre. Stasjon to bestod i utgangspunktet av en oppgave med to deler. Del en

bestod av å lese en tekst som handlet om hvor mye som skal fiskes i et ferskvann. Fire familier bodde rundt vannet, og hadde en avtale om at alle kunne fiske så mye de trengte for å nære seg. Teksten omhandlet et dilemma der den ene parten ville fiske mer fisk enn det de trengte selv for å selge fisken videre, mens den andre parten ville nøye seg med å fiske den fisken de trengte selv, for å bevare fisken i vannet. Elevene skulle høy lese et avsnitt hver av teksten. I del to av oppgaven skulle to på gruppen komme med argumenter for å fiske mer enn de trengte, mens de to andre skulle argumentere imot og komme med argumenter for å bevare fisken. Elevene sitter på gruppebord der hver plass har sitt nummer, dette nummeret la føringer for hvem de skulle samarbeide med, og hvilken rolle de fikk da de skulle diskutere.

Utdrag fra oppgaven:

Dilemma: Hva bør gjøres her?

Påstand: det bør fiskes mer fisk enn det vi trenger, så vi kan selge fisken og tjene mer penger.

1. Person 1 & 2 argumenterer for å fiske mer fisk for å kunne selge den videre, person 3 & 4 er uenige og diskuterer imot.
2. Snakk med hverandre og bli enige om 2-3 gode argumenter for hvorfor det bør fiskes mer eller hvorfor ikke, før dere begynner å argumentere mot de to andre.

Hensikten med oppgaven var å se om elevene klarte å se to sider av en sak og argumentere mot hverandre. Etter det jeg observerte konkluderte jeg med at denne oppgaven var utfordrende for elevene. For det første så var det utfordrende for elevene å lese teksten høyt slik at alle på gruppen fikk med seg det som ble lest. For det andre så slet flere av elevene med å sette seg inn i tematikken, noen syntes temaet var uinteressant og andre slet med å skulle komme med argumenter for noe de ikke mente eller sto for selv. På bakgrunn av dette valgte jeg å lage en ny oppgave der elevene skulle diskutere påstander som var mer knytte til deres hverdag og interesser. Jeg valgte å fjerne teks-delen av oppgaven, og fokuserte kun på argumentasjon og ferdighetene med å se to sider av en sak. Det kunne vært interessant å ha testet den opprinnelige oppgaven i den nye klassen, da de kunne løst oppgaven på en helt annerledes måte, men det ville jeg ikke satse på etter erfaringene jeg fikk fra aksjon 1.

4.3 Gjennomføring av aksjon 2

Antall elever: 13

Under aksjon to valgte jeg å gjøre datainnsamlingen på en litt annerledes måte. Istedenfor å bruke kategoriserings skjema, valgte jeg å føre logg over hva jeg observerte på de ulike gruppene. Jeg

loggførte notatene mine på fire ulike ark, og hadde dermed kontroll over hva som skjedde på de ulike gruppene. Dette fikk jeg ikke til under aksjon 1 på grunn av uforutsatte hendelser som tok plass i klasserommet, og presentasjonene av funn i kapittel 5. vil derfor være preget av dette. Jeg hadde punktene fra kategoriseringsskjemaet med i hodet og prosessen, men valgte å ikke aktivt bruke de som et skjema når jeg noterte. Jeg erfarte at frie notater var enklere å forholde seg til, og ga med tydelige resultater enn avkryssninger i kategoriseringsskjemaet. På grunn av sykdom og annet fravær, var det 13 elever til stede i klassen, derfor ble elevene fordelt på 4 stasjoner og var i snitt 3 elever per gruppe. Allerede fra oppstart merket jeg at denne elevgruppen hadde en mer positiv innstilling til oppgaven en forrige gruppe, og elevene engasjerte seg mer da jeg gjennomgikk oppgavene felles.

Etter den første aksjonen og gjennomføringen av undervisningsopplegget, fikk jeg en rekke erfaringer og tanker med meg i prosessen. Til tross for at undervisningen ikke fungerte optimalt etter hvordan jeg hadde forutsett at den skulle fungere, så valgte jeg å teste et tilnærmet likt opplegg i aksjon to. Den største justeringen i undervisningsopplegget ble på stasjon 2, som presentert i kapittel 4.2.1 I stedet for å gjennomføre stasjonen slik den ble gjennomført i aksjon en, valgte jeg å lage en ny oppgave der elevene skulle begrunne seg enige eller uenige i en rekke påstander. Praktiseringen av oppgaven bygger på de samme ideene som i den opprinnelige oppgaven, hvor to av gruppemedlemmene skulle argumentere for påstand, mens de to andre skulle argumentere imot påstanden. Påstandene var knyttet til temaet bærekraftig utvikling og FN's bærekraftsmål, med litt friheter for å gjøre oppgaven mer interessant for elevene.

Ny oppgave:

Elevene får utdelt 6 påstander på et eget ark

Dere velger selv hvilke påstander dere vil begynne med. To på gruppen skal finne argumenter for hvorfor dere er enig i påstanden, mens de to andre skal være imot påstanden, altså uenig.

Først skriver dere ned argumentene dere kommer med, så diskuterer dere med resten av gruppen. En kommer med et argument for, og en annen kommer med et argument der det diskuteres imot. Prøv å svar på hverandres argumenter.

Eksempler på påstander:

- *Bare gutter skal gå på skole.*
- *Alle barn skal få el-sparkesykkel.*

- *Det er dumt å kildesortere*
- *Det er ikke miljøvennlig å kjøre el-bil.*
- *Det er dumt å spille videospill*
- *Godteri skal bare spises på lørdager*

Denne elevgruppen er en nysgjerrig gjeng og stasjonsundervisningen var preget av dette. Flertallet av elevene sto på for å gjennomføre oppgavene, og jeg opplevde at elevene fikk en utfordring i å jobbe på en demokratisk arbeidsmåte. Flere av elevene mestret utfordringen, og jeg opplevde at elevene ble gode til å samarbeide og utviklet sine demokratiske ferdigheter gjennom undervisningsøkten. Denne klassen hadde en helt annen samarbeidsdynamikk enn den forrige klassen, og stasjonsundervisningen gikk mer flytende under denne aksjonen. På grunn av dette fikk jeg både bedre tid og muligheter til å gjøre grundigere og flere notater under denne aksjonen, noe som vil vises i resultatene som er presentert i kapittel 5.

I neste kapittel presenterer jeg et utvalg av datamaterialet fra leksjonene. Jeg velger å fokusere på resultater som jeg ser er gjentakende, samt resultater som viser ulikheter på gruppene. Dette gjør jeg for å få et reelt innsyn i hvordan stasjonsundervisningen fungerer blant elevene, og vise til hvordan de utvikler de demokratiske ferdighetene på ulikt vis.

5 Analyse av resultater

I dette kapitlet presenteres og diskuteres datamaterialet som er valgt ut for å svare på oppgavens problemstilling:

Hvorvidt og hvordan kan stasjonsundervisning på 6. trinn bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?

5.1 Del 1: Resultater fra elevenevalueringen av timen

Tanken bak dette aksjonsforskningsprosjektet var å skape en undervisningstime som bidrar til økt elevdeltakelse, muntlig aktivitet og utviklingen av demokratiske ferdigheter hos elevene. For å analysere elevenes meninger om undervisningstimen har jeg plukket ut noen spørsmål og svar jeg finner interessante for oppgavens problemstilling. Spørsmålene jeg har valgt ut er med på å styrke oppgavens bakgrunn og argumenter for å gjennomføre stasjonsundervisning.






Under de to aksjonene hadde jeg en svarprosent på 44% på spørreundersøkelsen. Dette var et lavere antall enn ønsket. Jeg velger å benytte meg av den dataen jeg har, og mener selv at jeg fikk et ganske realistisk resultat på bakgrunn av sammenligning av svarresultatene og de muntlige tilbakemeldingene jeg fikk av elevene etter timen.

Eksempel 1

For å kartlegge hvordan elevene likte å være muntlig aktive, stilte jeg spørsmålet: «*Når synes du det er best å snakke høyt i klassen?*». Dette spørsmålet valgte jeg å inkludere da jeg hadde en formening om at flere elever foretrekker å snakke muntlig i mindre grupper, dette er også noe av grunnen til at jeg valgte å bruke stasjonsundervisning.

Når synes du det er best å snakke høyt i klassen

Antall svar: 13

Svar	Antall	% av svar	
Jeg liker ikke å snakke høyt i klassen	4	30.8%	 30.8%
I par	2	15.4%	 15.4%
I grupper på 3-4 elever	4	30.8%	 30.8%
I plenum foran hele klassen	1	7.7%	 7.7%
Jeg synes alltid det er greit å snakke høyt i klassen	5	38.5%	 38.5%

Figur 3-5 Eksempel en fra spørreundersøkelsen

Ut ifra denne statistikken fikk jeg et bredt spekter av resultater. Ettersom svarprosenten var relativt lav i denne undersøkelsen, er det vanskelig å si hvor stor reliabilitet det er i akkurat dette eksemplet. Om vi ser bort ifra det faktum at fem elever alltid synes det er greit å snakke høyt i klassen, så ser vi at flere elever foretrekker å snakke i mindre grupper, i forhold til foran hele klassen. Fire elever svarer at de ikke liker å snakke i klassen. For å tilpasse undervisningen best mulig for alle elevene, valgte jeg å gjennomføre stasjonsundervisning der elevene arbeider i mindre grupper på 3-4 elever. Dette valget tok jeg da jeg har erfart, og som denne undersøkelsen styrker, at flere elever foretrekker å snakke høyt i mindre grupper enn i plenum til hele klassen.



Eksempel 2

«Følte du at du kunne si din egen mening selv om de andre på gruppa mente noe annet?»

Dette spørsmålet fant jeg relevant å ta med i spørreundersøkelsen da svarene på den ene siden gir meg implikasjoner på hvordan elevene synes det er å snakke på grupper, mens de på den andre siden viser til elevenes demokratiske ferdigheter.

Følte du at du kunne si din egen mening selv om de andre på gruppa mente noe annet?

Antall svar: 13

Svar	Antall	% av svar	
Nei	1	7.7%	 7.7%
Ja	12	92.3%	 92.3%

Figur 4-5 Eksempel to fra spørreundersøkelsen

Dette resultatet fra spørreundersøkelsen finner jeg relevant i forhold til oppgavens problemstilling, som etterspør om og hvordan stasjonsundervisning kan bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Jeg valgte å bruke stasjonsundervisning som undervisningsmetode da jeg hadde troen på mindre grupper kunne bidra at det ble lettere å delta aktivt og tørre å dele egne meninger, enn i en annen klasseromssituasjon. Det skal tas med i betraktning av svarprosenten i de to klassene var på 44%, til tross for dette syntes jeg det er et svært positivt resultat at 92,3% av de som svarte følte at de kunne si sin egen mening, selv om de andre på gruppen mente noe annet. Dette resultatet kan vise til at flere av elevene har et godt og trygt klassemiljø, og at det er respekt for hverandres meninger. Elevene er ikke redde for å bli dømt av de andre på gruppen, og tørr derfor å dele sin egen mening. Ut ifra dette resultatet tolker jeg det slik at mindre elevgrupper bidrar til at elevene tørr å dele personlige meninger og at elevene respekterer hverandre. Ut ifra denne konklusjonen vil jeg påstå at stasjonsarbeid der elevene arbeider på mindre grupper, bidrar til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Det å kunne si sin egen mening ut til en større gruppe, og respektere andre meninger er viktige ferdigheter å ha med seg som en demokratisk medborger.

Demokratiske ferdigheter har jeg innledningsvis definert som ferdigheter til å kommunisere, lytte, respektere ulikhet og ulike meninger. Disse ferdighetene anser jeg som viktig at elevene får utforsket og praktisert i undervisningen. Habermas er sentral innenfor deliberativ demokratiopplæring, en dialogbasert tilnærming til demokratiopplæring (Aashamar, 2021, s. 97). Deliberasjon i skolesammenheng handler om å vurdere egne og andres argumenter, respektere hverandre og hverandres meninger gjennom deltakelse i en deliberativ dialog (Samuelsson & Bøyum, 2015). Pedagogen Englund utformet fem kriterier for den deliberative samtalen, og jeg velger å vise til to av dem: 1. Det er rom for flere synspunkter og argumenter, 2. Det utøves toleranse og respekt for andre i samtalen, for eksempel gjennom å lytte til og reflektere over andres argumenter (Aashamar, 2021, s. 97-98). For at elevene skal føre en deliberativ samtale, er det en forutsetning at elevene er komfortable med å snakke høyt og at det er rom for å komme med ulike meninger. På Figur 4-5 Eksempel to fra spørreundersøkelsen Figur 4-5 Eksempel to fra spørreundersøkelsen ser vi at hele 12




av 13 elever svarer at de følte at de kunne si sin egen mening, selv om de ande på gruppa mente noe annet. Dette er et positivt resultat, som styrker teorien om at elevene arbeider på en demokratisk måte.

Eksempel 3

Som lærer har jeg en teori basert på tidligere erfaringer, at elever synes det er tryggere å snakke høyt og arbeide i mindre grupper. Derfor valgte jeg å utforme et spørsmål om nettopp dette: «*er det tryggere å diskutere og si sine egne meninger når dere jobber på mindre stasjoner, enn å si egne meninger høyt i klassen?*»

Er det tryggere å diskutere og si sine egne meninger når dere jobber på mindre stasjoner, enn å si egne meninger høyt i klassen?

Antall svar: 13

Svar	Antall	% av svar	
Verken eller	2	15.4%	 15.4%
Nei	2	15.4%	 15.4%
Ja	9	69.2%	 69.2%

Figur 5-5 Eksempel tre fra spørreundersøkelsen

På dette spørsmålet svarte 69.2% eller 9 av 13 deltakere at dette var tilfellet. Dette spørsmålet er med på å styrke antakelsen min som er nettopp det at elevene er tryggere og deltar mer muntlig, dersom de arbeider i mindre grupper. Trygghet i gruppen er et elementært element for at elevene skal tørre å si det det mener, dersom de er uenige med flertallet på gruppen. Derfor vil jeg si at trygghet er en viktig forutsetning dersom man skal få til en demokratisk praksis i skolen.

Eksempel 4

Hva syns du var bra i denne timen?

Dette spørsmålet valgte jeg å ta med, da elevers synspunkter om hva som fungerte/ ikke fungerte er nyttig informasjon når man skal planlegge en ny undervisningsøkt. Jeg har valgt å vise til noen av svarene elevene kom med.

1. Å jobbe med forskjellige folk og ha forskjellige oppgaver.
2. Alias (X2)
3. Argumenter

4. *Likte at vi jobbet på stasjoner*
5. *Greit*
6. *Godt gjennomtenkte oppgaver*
7. *Lesing*

Svarene til elevene tolker jeg positivt, da en av grunnene til at jeg valgte stasjonsundervisning var å skape en variert undervisningstime, med et mål om at elevene skulle føle mestring på minst en av oppgavene. Svarene jeg fikk inn i spørreundersøkelsen viser at elevene likte forskjellige oppgaver. Flere av elevene likte å jobbe med andre, og å jobbe på ulike stasjoner. Dette spørsmålet ga meg svar på at stasjonsundervisning er noe jeg kan gjennomføre i disse klassene igjen, og at elevene foretrekker ulike oppgaver. I sammenheng med resultatene jeg fikk fra observasjonene av aksjon 1 og 2, kan disse resultatene brukes til å utvikle et nytt og forbedret undervisningsopplegg.

Eksempel 5

Var det noen oppgaver som fungerte dårlig, og hvorfor?

Dette spørsmålet valgte jeg å ta med, da hva elevene mente fungerte dårlig er vel så viktig å ta med, som hva de mente fungerte bra.

1. *Skrive oppgaver, fordi det var mye å skrive og noen ikke ville (4 relativt like svar)*
2. *Dårlig samarbeid (3 elever nevnte dette)*
3. *Lesing fordi noen ikke gadd å høre*
4. *Jeg personlig syntes at alle oppgavene var gode, men jeg merket at når det kom en litt komplisert/vanskelig oppgave blir det ukonsentrasjon og uro.*

Disse elevsvarene finner jeg relevante i forhold til oppgavens problemstilling og formål. Jeg fikk inntrykk av at noen av elevene har en tankegang om at samarbeidsoppgaver krever mindre jobbing i form av lesing og skriving enn individuelle oppgaver. Noen av elevene hadde nok på grunn av erfaring sett for seg at stasjonsundervisning var preget av mye lek og spill, og ikke like stort faglig trykk som i en annen skoletime. Flere av elevene ville ikke skrive, selv om dette sto i oppgaven, og det gikk mye unødvendig tid før hele gruppen hadde lest oppgaven de fikk. Dette gir meg indikasjoner på at tydelighet av hva som skal gjøres på de ulike stasjonene og hva jeg forventer av elevene, er noe som må presiserer enda tydeligere neste gang.

Svarene elevene kommer med, samsvarer godt med observasjonene jeg gjorde meg og eksemplene jeg viser til i de neste delkapitlene. Svar nummer 4 syntes jeg var et godt svar. Elevene som ga dette svaret synes selv at oppgavene var gode, men merket at vanskeligere oppgaver skapte en del uro. Dette svaret var et nyttig svar for meg, da det ga meg en bekreftelse på egne observasjoner om at jeg ved en senere anledning bør ha enklere og mer konkrete oppgaver ved stasjonsundervisning.

5.2 Del 2: Resultater fra observasjoner

Under følgende kapitler, 5.3 og 5.4, presenteres det resultater etterfulgt av drøfting i forhold til teori og oppgavens problemstilling

5.3 Resultater fra aksjon 1

5.3.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1

Problemstillingen til denne oppgaven omhandler hvordan stasjonsundervisning fungerer, samt om og hvordan den bidrar til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. I dette delkapitlet diskuter og drøfter jeg de demokratiske ferdighetene som omhandler samhandling.

Denne kategorien er utviklet ut ifra forskningsspørsmål 1. «Undersøke om og i hvilken grad stasjonsundervisning kan legge til rette for at elevene klarer å samhandle på en demokratisk måte», og det vil derfor være fokus på samhandlingen mellom elevene når resultatene drøftes opp mot forskningsspørsmål, problemstillingen og teori.

- Klarer elevene å lytte, slippe til andre og respektere hverandres meninger?

Presentasjon av eksempel 1.

- *Samhandling var krevende for alle gruppene. Det var utfordrende for elevene å falle til ro på stasjonene, og begynne å lese oppgaven som lå foran dem. På to av de fire gruppene ble de diskusjoner om hvem som skulle lese oppgaven høyt, og hvem som skulle skrive, selv om dette sto presentert i oppgaveteksten ut ifra hvilken plass de satt på.*

Tolkning av eksempel 1

Etter min observasjon av klassen fikk jeg en opplevelse av at elevene syntes det var utfordrende å komme i gang med oppgavene de fikk. Elevene syntes det var vanskelig å jobbe selvstendig når en lærer ikke fortalte de nøyaktig hva de skulle gjøre. I stedet for å se på oppgaveteksten der det sto

presentert hvem som skulle lese oppgaveteksten og hvem som skulle skrive notater, ble det en diskusjon på flere av gruppene om hvem som skulle gjøre hva. Mye av tiden ble derfor brukt til å diskutere ting rundt oppgaven, enn å diskutere innholdet på oppgaven. Flere av elevene hadde utfordringer med å ta ansvar for seg selv og sin arbeidsoppgave, og fokuserte heller på hva de ville de andre grupped medlemmene skulle gjøre. Fokuset på andre ble større enn fokuset på seg selv, og jeg fikk en oppfattelse av at elevene slet med å forstå sin rolle for at gruppearbeidet og samarbeidet skulle fungere optimalt.

Presentasjon av eksempel 2.

- *Ulike roller. På flere av gruppene opplevde jeg at to av deltakeren tok kontroll og styring over gruppen, og hadde et ønske om å løse oppgaven, mens de to andre var mer passive deltakere og bidro mindre på gruppearbeidet.*

I dette eksemplet blir gruppe 3 observert på stasjon to.

Eksempel: når jeg observerte gruppe 3, observerte jeg at to av grupped medlemmene leste oppgaven og diskuterte den i fellesskap, mens de to som satt på den andre siden av bordet ikke fikk med seg oppgaven eller hørte hva de andre medlemmene diskuterte. Elevene som var med fra start begynte å lese teksten de fikk utdelt og satt seg inn i dilemmaet som ble presentert. De var motiverte til å velge side, om de skulle diskutere for eller imot fising for å tjene penger i innsjøen. De to andre elevene på gruppen tok heller ikke initiativ til å lese oppgaveteksten selv, noe som skapte problemer for samhandling og full deltakelse fra alle på gruppen.

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Målet mitt med å teste ut stasjonsundervisning, var å se hvordan stasjonsundervisning fungerte i klasserommet og om undervisningsmetoden utfordret og utviklet elevenes demokratiske ferdigheter. Samarbeidsevne er en viktig demokratisk ferdighet som er avgjørende for at denne stasjonsundervisningen skal fungere, og at elevene kan løse oppgavene slik de er tiltenkt

Jeg oppdaget tidlig i undervisningen at samarbeid var utfordrende for elevgruppen. En forutsetning for å få til godt samarbeid blant elevene er kommunikasjon. Samtale er den viktigste kommunikasjonsformen og læringsveien i alle slags gruppe og samarbeidsoppgaver (Aksnes, 2016, s. 24). Elevene slet med å kommunisere, og en forholdsvis enkel oppgave som å begynne å lese oppgaveteksten ble utfordrende. Mercer & Littleton skrev om dette da de snakket om

klasseromsamtaler og hvordan de ofte uttalelser seg. Mercer & Littleton uttalte at det er en gjenganger at barn jobber i grupper, men sjeldnere som grupper (Mercer & Littleton, 2007, s. 50). Forskningsprosjektet SLANT som på 90-tallet observerte barn samtale og samarbeid i klasserommet, kom frem til at de fleste samhandlingene ikke var oppgavefokuseret, produktive eller rettferdige (Mercer & Littleton, 2007, s. 50). Noen av resultatene forskningen kom frem til, som passer til det aktuelle resultatet ovenfor er *uproduktive uenigheter*. Samarbeidet var ved flere anledninger preget av irritasjoner og personlige konflikter mellom gruppemedlemmene. Det var også lite samarbeid og diskusjoner av oppgavene, som kunne bidratt til et felles svar (Mercer & Littleton, 2007, s. 51). På flere av gruppene observerte jeg uproduktive uenigheter og samarbeid som var preget av irritasjoner og personlige konflikter. På grunn av dette var det utfordrende for elevene å få til et godt samarbeid på gruppen, og løse oppgaven slik den var tiltenkt.

Drøfting i forhold til eksempel 2.

Gruppearbeid er en form for sosial læring, der et av målene er at elevene skal lære av hverandre. For at elevene skal lære av hverandre, er det en forutsetning at alle elevene bidrar og kommer med innspill. I forrige resultat fortalte jeg kort om prosjektet SLANT som observerte barn samarbeid i klasserommet. I analysen SLANT gjennomførte var et av resultatene at i noen grupper tar et barn rollen som en såkalt leder og er dominant, mens de andre deltar passivt (Mercer & Littleton, 2007, s. 51). Når jeg observerte denne gruppen, oppdaget jeg det at to av deltakerne ble dominerende, mens de to andre deltok passivt.

Når jeg snakket med elevene fikk jeg en forståelse av at alle elevene hadde lyst til å få til gruppen, men at det var vanskelig å komme inn i diskusjonene når to av gruppemedlemmene var mer dominante og tok større plass i det faglige arbeidet, noe som førte til at de andre ble skyvet vekk, og dermed forstyrrelseselementer for resten av gruppa. Samarbeidet var krevende da jeg fikk en oppfatning om at det var en del uenighet og misoppfatninger på gruppene. Det oppstod flere situasjoner hvor to av elevene irriterte seg over at de andre gruppemedlemmene ikke deltok i diskusjonene og problemløsningen, mens de to andre oppfattet situasjonen annerledes, de følte muligens ikke at de ble sluppet til. De andre gruppemedlemmene hadde etter min oppfatning et ønske om å delta og bidra på oppgavene, men følte seg utestengt og ikke lyttet til av de andre medlemmene. Dette førte til at det ble en todeling, og istedenfor samhandling mellom alle gruppemedlemmene, ble det mer samhandling to og to.

Selv om gruppen var preget av en todeling, opplevde jeg likevel at to av deltakerne fikk godt utbytte av oppgaven de arbeidet med, om vi skal fokusere på det faglige. På den ene siden så fikk elevene et

godt læringsutbytte og jeg observerte indikasjoner på læring. Jeg observere læring hos elevene da de fikk lese en tekst som omhandlet et dilemma, og måtte sette seg inn i ulike sider av en sak. Elevene fikk læring i å måtte forme gode argumentere og i å argumentere mot noen som skulle mene noe annet. På den andre siden kan vi si at elevene ikke fikk et like stort læringsutbytte, dersom hovedmålet var som forskningsspørsmålene spør etter, om elevene klarer å lytte, slippe til andre og respektere hverandres meninger. To av elevene gjennomførte oppgaven slik den etterspurte, men de kunne hatt et større fokus å få med seg de andre gruppe-medlemmene. Elevene som deltok var flinke til å respektere og lytte til hverandre, men de kunne nok gjort et større forsøk på å lytte til, og få med seg de to andre som deltok mer passivt. Det å få med seg gruppe-medlemmer som deltar passivt er en krevende oppgave for en 6. klassing, og jeg vil derfor vektlegge hva de som deltok aktivt fikk til på oppgaven, fremfor det de ikke fikk til.

Gruppeoppgaven elevene gjennomførte krevde samarbeid og muntlig dialog, og læringsaktiviteten kan plasseres innenfor sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori bygger på ideen om at vi lærer i sosiale kontekster og i samspill med andre (Witteck, 2004, s. 13). Elevene som deltok aktivt samarbeidet godt og delte synspunkter, og jeg vil påstå at deres samtaler bidro til læring.

5.3.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2

I dette delkapitlet diskuter og drøfter jeg de demokratiske ferdighetene som omhandler deliberative ferdigheter.

Denne kategorien er utviklet ut ifra forskningsspørsmål og kategori 2. «Undersøke om og hvordan elevene klarer å tenke kritisk, argumentere fornuftig og sette seg inn i flere sider av en sak når de arbeider med samarbeidsoppgaver» og det vil derfor være fokus på samtalen mellom elevene. På hvilken måte klarer elevene å dele meninger, argumentere, være kritiske og se flere sider av en sak?

Resultatene drøftes opp mot forskningsspørsmålet, problemstillingen, og teori.

- Klarer elevene å komme med egne meninger, argumenterer, tenker kritisk og klarer å sette seg inn i flere sider av en sak?

Presentasjon av eksempel 1.

- *Elevene var flinke til å tenke kritisk, respektere hverandre og komme med egne meninger når jeg kom og veiledet gruppen.*

Eksempel fra gruppe 2 på stasjon 2: Dilemma

- *Elevene syntes det var vanskelig å forstå oppgaven, og skjønnte ikke hvorfor de skulle diskutere for eller imot for hvor mye fisk det skulle fiskes i innsjøen. Jeg forklarte de at den ene familien ville fiske mer fisk enn de trengte selv, for å tjene penger da de kunne selge fisken videre. De tre andre familiene ville kun fiske den fisken de trengte for å holde seg mette selv, slik at fisken skulle levere videre i innsjøen. Så forklarte jeg at: «nå skal to av dere komme med argumenter for hvorfor dere vil selge fisken videre, mens de to andre skal komme med argumenter for hvorfor dere kun vil fiske den fisken dere trenger selv». Med min forklaring og tilstedeværelse kom elevene i gang med oppgaven.*
- *Elev 1 på gruppen: «Ah, jeg vil argumentere for å selge fisken!» «Da kan familien tjene mer penger og de kan spise noe annet enn fisk».*
- *Elev 2: «De kan selge fisken til venner, så slipper de å kjøre til butikken selv, som er mer bærekraftig».*
- *Elev 3: «Men om de selger fisken så kan det bli tomt, og da får ingen av familiene nok mat».*

Min tolkning og opplevelse fra eksemplet ovenfor:

Når jeg satt meg ned på gruppen oppdaget jeg at elevene var flinke til å komme med egne meninger. Med meg til stede klarte flere av elevene å få i gang gode samtaler på gruppen, der samtalene var preget av oppfølgingsspørsmål og begrunnelser av meninger og kritisk tenkning. Med oppfølgingsspørsmål fra meg klarte elevene å se flere sider av saken, og argumentere for hvorfor eller hvorfor de ikke var enige i en situasjon. Min tilstedeværelse på gruppene førte til bedre refleksjon over spørsmålene, og jeg oppdaget at elevene satt inne med mye kunnskap de kunne argumentere for. Når jeg stilte oppgavespørsmålene høyt for gruppa, var samtlige på gruppene flinke til å komme med argumenter, og flere klarte også å argumentere for flere sider av en sak. Med litt veiledning viste elevene gode samarbeidsevner. Elevene lyttet aktivt til hverandre, svarte hverandre og bygde på det de andre hadde sagt tidligere.

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Stray presiserer i sin artikkel at demokratisk medborgerskap ikke er medfødt, men er noe som må læres gjennom fagene og i samvær med andre (Stray, 2018). en av oppgavene til skolen er å bidra med å gi elevene demokratiske verdier, holdninger og tenkemåter. Et unntak i skolehverdagen ville

vært dersom alle elevene hadde kommet inn i timen og alt hadde vært lett og gjennomførbart. Skolen er en arena hvor elevene skal lære, og en arena der de har tilgang til lærerveiledning for å oppnå læring. Jeg har tidligere nevnt begrepet sosial læring, og at en grunnide i det sosiokulturelle læringsperspektivet er at læring skjer i samspill med andre (Witteck, 2004, s. 13). Elevene sto først litt fast i oppgaven, før de med litt veiledning viste til god bruk av muntlige og demokratiske ferdigheter. Vygotsky er sentral innenfor sosiokulturell læringsteori, og en av Vygotskys tanker «er at mennesker hele tiden utvikler og forandrer seg» (Säljö, 2001, s. 122). Mennesker blir påvirket i ulike situasjoner, og har hele tiden muligheten til å endre mening til noe som virker mer fornuftig. På bakgrunn av dette så kan samtaler og muntlig gruppearbeid være en god metode for læring. Elevene deler ulike innspill og ideer med hverandre, og kan på denne måten endre mening eller forstå et annet synspunkt av saken. Vygotsky forklarer mennesker utvikling med det kan kaller den proksimale utviklingssonen. Kort forklart er denne utviklingssonene er samarbeid av hva en person kan klare på egenhånd, og hva individet kan klare med veiledning fra en kompetent annen (Säljö, 2001, s. 123). Elevene har selv en grense for hva de kan klare alene, så kommer vi til den proksimale utviklingssonen. I mitt eksempel ovenfor skjer den proksimale da jeg kom til gruppen og veiledet elevene i gang med oppgaven. I denne sonen skjer det en forandring. Elevene får ny innsikt og det skjer en endring. Elevene gikk fra å sitte fast og ikke vite hvordan de skulle ta fatt på oppgaven, til å forstå hvordan de kunne gå frem og endre tankemønster ved hjelp av min veiledning. Den proksimale utviklingssone består også av en ytre grense for hva elevene kan klare med hjelp. Elevene er fortsatt 6. klassinger, og det kan ikke forvente at de kan løse oppgaven på samme måte som en mer erfaren person. Elevene utvikler også kunnskapsnivået sitt i fellesskap med de andre elevene på gruppen. Bidraget en elev kommer med setter i gang en tankeprosess hos de andre, og elevene kan bygge på hverandres innspill. En slik utviklingsprosess ville vært vanskelig å oppnå dersom elevene jobbet individuelt.

Breivega et. Al skriver at «demokratisk medborgerskap handler om *fullverdig deltakelse*, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke» (Breivega et al., 2019, s. 19). dersom vi overfører Breivega et. Al sin definisjon over i skolesammenheng, vil jeg si at elevene inngår i denne definisjonen av demokratisk medborgerskap. Alle elevene på denne gruppen deltar fullverdig, de blir inkludert og bidrar til at gruppen skal gjennomføre oppgaven. Elevene bidrar med å dele meninger, de er kritiske og kommer med motargumenter til påstandene som blir delt. Dette er etter min oppfatning en lærerik samtale som bidrar til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter.

5.3.3 Konklusjon aksjon 1: svar på problemstilling.

Etter å ha gjennomført aksjon 1 oppdaget jeg at denne klassen hadde potensiale og elevene presterte godt da de fikk lærerveiledning. Elevene hadde sterke meninger og ble gjennom timen bedre til å sette ord på argumentene sine, og se en situasjon fra flere sider. Jeg oppdaget også at denne klassen syntes det var utfordrende med selvstendig arbeid, og hadde nok fått større utbytte av en mer lærerstyrt undervisning. På flere av gruppene jeg observerte var elevene flinke til å samarbeide og arbeide med oppgavene når jeg var til stede, men at samarbeidet og en felles oppgaveløsning var mer utfordrende når jeg forlot gruppen. Selv om samarbeidet og oppgaveløsningen var utfordrende til tider, så anser jeg undervisningen som vellykket. Elevene fikk øvelse i samarbeid og felles problemløsning, og de fikk praktisert å jobbe på en mer selvstendig måte enn hva de er vant med. Fra samtale med kontaktlærer har jeg fått høre at samarbeidsoppgaver har vært utfordrende, og at dette er noe denne elevgruppen trenger å øve på. Når elevene hadde fullført alle stasjonene, tok vi en felles gjennomgang om hvordan stasjonene og samarbeidet på gruppene hadde gått. Under denne samtalen kom elevene med gjennomtenkte tanker og meninger, de klarte å se seg selv og kom med innspill på hvordan de kunne ha arbeidet bedre på gruppen. Denne samtalen opplevde jeg som verdifull, og en samtale som styrker elevenes demokratiske ferdigheter, da selvinnsikt og det å sette ord på eget arbeid er en styrke i et demokratisk samfunn.

Stasjonsundervisning legger i stor grad til rette for samhandling, og elevene får mange muligheter til å praktisere sine samarbeidsevner sammen med de andre elevene. Så om muligheten for å øve på de demokratiske ferdighetene som omhandler samarbeid er der? Ja, så absolutt, men veien til å få samarbeidet til å fungere på gruppene er det fremdeles mye å jobbe med. Elevene trenger mer øving på samarbeidsoppgaver, og trenger mer veiledning underveis før de behersker det godt.

Stasjonsundervisning er en metode som legger til rette for samhandling, men jeg oppdaget at det var lettere sagt enn gjort i praksis. Samarbeid krever en innsats fra hele gruppen, og det kan derfor være vanskelig å gjennomføre samarbeidsoppgaver på stasjonsundervisning. Læreren har ikke muligheten til å følge opp gruppene kontinuerlig, noe som ble en utfordring da flere av gruppene slet med å enes og få til et godt samarbeid.

5.4 Resultater fra aksjon 2

5.4.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1

I dette delkapitlet diskuter og drøfter jeg de demokratiske ferdighetene som omhandler samhandling.

Denne kategorien er utviklet ut ifra forskningsspørsmål 1. «Undersøke om og i hvilken grad stasjonsundervisning kan legge til rette for at elevene klarer å samhandle på en demokratisk måte», og det vil derfor være fokus på samhandlingen mellom elevene når resultatene drøftes opp mot forskningsspørsmål, problemstillingen og teori.

- Klarer elevene å lytte, slippe til andre og respektere hverandres meninger?

Presentasjon av eksempel 1 - observasjon av gruppe en

- *Gode til å lytte og si egne meninger.*

På stasjon 1 som handlet om utdanning, er min oppfatning at elevene samhandlet godt, og var gode til å inkludere hverandre. På spørsmål 1. på diskusjonsspørsmålene observerte jeg at det var gode samtaler på gruppen. Spørsmål: *Hvorfor tror du at flere kvinner enn menn ikke kan lese?* Elevene kom med meninger etter tur og orden på gruppa:

- *Elev 1: I noen land får ikke jenter gå på skole*
- *Elev 2: Jenter har lite rettigheter*
- *Elev 3: Det koster penger å gå på skole, og noen land har ikke råd til bygge skoler.*

Min oppfatning her er at elevene klarer å snakke sammen og samarbeide på en produktiv måte. Elevene svarer på spørsmål og forklarer slik at elevene kan lære av hverandre. Jeg anser dette som god samhandling, og meningsfylt arbeid, da elevene deler meninger og får innspill fra hverandre.

Jeg observerte at gruppen prøvde å komme frem til et felles svar, og var flinke til å lytte til alle på gruppen. På spørsmålet ovenfor diskuterte jentene hvorfor flere jenter enn gutter ikke kan lese, og de forklarte hverandre hvorfor de mente som de gjorde.

Eksempel 2 - observasjon av gruppe en.

- *Respekterer hverandres meninger, tørr å si at de er uenig. Forklarer og begrunner meningene sine.*

Eksempel fra stasjon 3: (elevene har FNs bærekraftsmål foran seg)

Spørsmål: *hva er de største utfordringene for menneskene på jorda?*

- *Elev 1: Utrydde fattigdom*
- *Elev 2: Jeg mener god helse og livskvalitet*
- *Elev 1: Hvorfor mener du det? Er man fattig så har man ikke råd til mat eller skole.*

- *Elev 2: Jeg vil ikke være syk og ikke kunne gjøre det jeg vil.*
- *Elev 3: Men om man har penger så kan man få medisiner til å bli frisk.*

Denne samtalen opplevde jeg som lærerik og elevene var gode samarbeidspartnere som klarte å føre en samtale. Elevene forklarte meningene sine og begrunnet dersom det var noe uenighet. Dette opplevde jeg også på flere av spørsmålene og dilemmaene gruppen fikk.

Presentasjon av eksempel 3 – observasjon av gruppe fire.

- *Elevene hjelper hverandre, de lytter og respekterer hverandres meninger*

Eksempel fra stasjon 2 – dilemma oppgaven

- *Elev 1: Jeg skjønner ikke hva vil skal. Jeg er jo ikke enig?*
- *Elev 2: Du må late som at du er enig med påstanden.*
- *Elev 1: Okey, Jenter skal ikke gå på skolen fordi de skal være hjemme å vaske.*
- *Elev 3: Nei, jenter skal gå på skole. De trenger også jobb for å tjene penger.*
- *Elev 2: Ja, jenter har like mye rett til å gå på skole som gutter.*

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Drøfting av eksempel 1, 2 og 3.

På flere av gruppene i denne klassen opplever jeg at elevene samarbeider godt, og at samtalene fører til læring. De tre eksemplene ovenfor viser godt samarbeid, og jeg opplever at elevene er gode til å lytte og slipper til hverandre. Innledningsvis i denne oppgaven presenterer jeg Arneberg og Overland sin uttale om den nordiske skolemodellen og demokrati. Arneberg og Overland mener at samtalen er et sentralt element i demokratiet og i skolen, «uten samtalen vil demokratiet stoppe opp» (Arneberg & Overland, 2013, s. 35). Demokratiet er avhengig av deltakende, ivrige og talende medborgere for å nettopp være et demokrati. På bakgrunn av dette anser jeg samtale, samarbeid og dialog som viktige demokratiske ferdigheter elevene skal få praktisere i undervisningen. Arneberg og Overland presenterte i sin bok «Lærerenrollen» Kirsten Reisbys uttalelser om dialog. I følge Reisby handler dialog om å prøve å forstå, og ikke overtale eller manipulere andre til å få samme forståelse (Arneberg & Overland, 2013, s. 59). Dialog innebærer at man snakker sant, og tror at andre snakker sant, samt at det er tid til samtale og refleksjon. Eksemplene ovenfor syns jeg passer til Reisbys uttalelser, og jeg får en opplevelse av elevene bruker dialogen til å både forstå, lære selv og lære av hverandre. elevene hjelper hverandre med å forstå, og de er deltakende på gruppearbeidet.

Eksempel 2 og 3 viser til eksempler på en *utforskende samtale*. En utforskende samtale gjenkjennes ved at partene engasjerer seg kritisk, men konstruktivt til hverandres ideer (Mercer & Littleton, 2007, s. 51). Elevene diskuterer forslagene som deles sammen, de utfordrer hverandre med spørsmål «*hvorfor mener du det?*» og tenker sammen for å komme frem til et felles svar. Alle partene deltar aktivt, noe som er en forutsetning for at gruppearbeidet og stasjonene skal fungere etter sin hensikt. Hensikten med stasjonsundervisningen er å skape en deltakende undervisning der elevene aktivt deltar med sine muntlige ferdigheter. Eksemplet 3 viser at elevene bygger på hverandres ideer, de tørr å si at de er uenige og fører en samtale jeg som lærer anser som verdifull og lærerik. Den utforskende samtalen er en type interaksjon som anses som pedagogisk produktiv (se «2.2.6 Hvordan klasseromssamtalen ofte kan foregå:»). I disse gruppene opplever jeg at stasjonsundervisningen fungerer som en undervisningsmetode som har til hensikt å tilrettelegge for bruken av demokratiske ferdigheter i forhold til samhandling og samarbeidsoppgaver. Elevene får utdelt stor grad av frihet, der de er nødt til å bruke førhetene på rett måte for å oppnå læring. Elevene har stor frihet på stasjonene i den grad at læreren ikke har muligheten til å overvåke de, eller hele tiden tilrettelegge for at elevene faktisk skal gjøre det de får beskjed om å gjøre. Elevene løser oppgaven bra, og får god øvelse i å samarbeide og å løse problemer i fellesskap.

Presentasjon av eksempel 4 – observasjon av gruppe to

- *Flinke til å tenke høyt og reflektere, men hovedsakelig en på gruppa som jobber effektivt, og to som er mer passive til oppgaveløsning*
- *Kommer med egne meninger, men jobber mer selvstendig enn sammen.*

Forklaring: en av elevene på gruppen tok styring og begynte å løse oppgaven, mens de to andre ikke fulgte med, og holdt på med andre ting. Etter litt observasjon la jeg merke til at flere av gruppemedlemmene deltok, men de jobber mer selvstendig enn de samarbeider. Elevene deler korte svar og meninger med hverandre, men de snakker ikke felles om det som blir sagt, eller bygger videre på hverandres ideer.

Eksempel 5 - Observasjon av gruppe tre

- *Elevene diskuterer spørsmålene som blir stilt, men er ikke like gode til å respektere uenighet. Flere av elevene prøver å få andre til å høre deres mening, i større grad enn de lytter til og prøver å forstå de andre meningene som kommer på bordet.*

Eksempel forklart fra stasjon 1:

På stasjon 1 skulle elevene diskutere hvorfor FN har et bærekraftsmål som heter god utdanning. Istedenfor å lytte og vente på tur, prøvde elevene å snakke høyest og først komme til ordet. Elevene var raske til å si «nei» og avfeie andres meninger, enn å lytte og forstå hvorfor de mente som de gjorde. Dette førte til at det ble mindre samarbeid, og mer monolog fra alle deltakerne.

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Eksempel 4 og 5 gir oss litt andre resultater enn de tre eksemplene som er vist tidligere. Disse resultatene er hentete fra to andre grupper, og samarbeidsdynamikken og arbeidsmotivasjonene er derfor annerledes. Som lærer synes jeg det er viktig å presentere et realistisk bilde av hvordan undervisningen fungerte, og det er derfor viktig å få frem et variabelt sett av resultater som hendte i undervisningen. En klasse består av ulike elever, og hva som fungerer for en elev eller elevgruppe, fungerer nødvendigvis ikke for en annen.

Observasjonen av gruppe to som er presentert som eksempel 4, observerer jeg et fenomen som ofte skjer under samarbeidsoppgaver. En av elevene tar kontroll og er villig til å gjennomføre oppgaven, mens en eller flere av de andre deltar passivt som en gratispassasjer. Dette resultatet kom ikke overraskende, og samsvarer med resultatene som kom frem under prosjektet SLANT, der forskere observerte barn samarbeid. Klasseromsforskningen har erfart at barn ofte jobber i grupper, men sjeldent som grupper (Mercer & Littleton, 2007, s. 50). Dette observerte jeg også hos denne gruppen, elevene kom med egne meninger, men jobbet mer selvstendig enn sammen. Analysen i SLANT prosjektet kom frem til at samarbeid ofte er preget av at et barn er dominerende, mens de andre deltar passivt. Elevene jobber sammen, men ignorerer hva de andre på gruppen skriver eller sier.

Gruppearbeidet er ofte preget av at elevene deltar når det er deres tur, men at det er lite felles diskusjon som bidrar til et felles svar (Mercer & Littleton, 2007, s. 51). Denne type interaksjon er eksempler på et samspill mellom elevene som er lite produktivt. Elevene bidrar ikke flertallet på gruppen lærer av hverandre, og som lærer oppnår man ikke ønsket utbytte av samarbeidsoppgavene. At denne type adferd ofte er bemerket på gruppeoppgaver er det derfor viktig å ta med i betraktning når man planlegger undervisningen. For noen elevgrupper fungerer samarbeidsoppgaver optimalt og elevene får godt utbytte av å jobbe i grupper, men om flere av elevene melder seg ut av samarbeide, slik som resultat 4 viser til, vil ikke stasjonsundervisning med fokus på samarbeid være den beste læringsformen.

Eksempel 5 viser til en annen form for samarbeid, der individene på gruppen er mer opptatt av seg selv og sin egen mening, enn å lytte til de andre gruppe-medlemmene. Demokratiopplæringen i norsk

skole innebærer utdanning for demokratiet, som omfatter ferdigheter til å si sin egen mening, lytte aktivt og respektere ulike meninger (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Opplæringen omfatter også utdanning gjennom demokrati, som handler om å føre diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, og komme til enighet. Hos denne gruppen observerer jeg at samarbeid er en demokratisk ferdighetene gruppen må arbeide med. Elevene har sterke meninger og kommer aktivt med bidrag til gruppen, men viser ikke til at de forstår utbyttet de kan få dersom de lytter til de andre på gruppen og sammen kan komme frem til et svar i fellesskap. Problemstillingen spør om «*hvorvidt og hvordan kan stasjonsundervisning på 6. trinn bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?*». For denne gruppen er min pedagogiske oppfatning at stasjonsarbeid med fokus på samhandling er et godt utgangspunkt for at denne gruppen skal kunne utvikle sine demokratiske ferdigheter. Elevene sitter inne mye med kunnskap og meninger de har lyst til å dele, men trenger øvelse i å utvikle sine muntlige ferdigheter. I motsetning til gruppen fra eksempel 4, er denne gruppen mye mer på og flere av gruppemedlemmene bidrar med meninger. En aktiv elevgruppe er et godt utgangspunkt for å få til en god dialog og deliberativ samtale (se «2.2.3 Deliberativ demokratilæring»). Siden engasjementet og den aktive deltakelsen er til stede på gruppen, vil antakeligvis videre øvelse i muntlige samarbeidsoppgaver bidra til en utvikling av både dialog- og samarbeidsferdighetene til elevene.

Eksempel 6 – observasjon av gruppe to

- *Gode til å argumentere, dårligere til å lytte til hverandre. Endring underveis på stasjonen, elevene ble bedre til å lytte og vise respekt.*

Eksempler fra stasjon 2 – dilemma oppgave.

Eksempel a: før endring

- *Elev 1: Jeg vil velge påstand først! «Alle barn skal få el-sparkesykkel», jeg er enig!*
- *Elev 1: Da slipper man å bli kjørt til skolen, og det er ikke bærekraftig å bli kjørt! Det er bedre enn å ta buss. Det slipper vi å gå.*
- *Elev 2: Jeg vil også argumentere for.*
- *Elev 3: Jeg synes ... (avbrutt av elev 1.)*
- *Elev 1: Nei det er bedre med el-sparkesykkel fordi*

Eksempel b: etter endring

- *Elev 3: Kan vi ta denne påstanden? «Det er dumt å kildesortere».*

- *Elev 2: Ja*
- *Elev 1: Jeg vil være uenig, så kan dere være enig”*
- *Elev 3: Ja. Det er dumt å kildesortere, for alt blir kasta samme sted uansett.*

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Drøfting av eksempel 6.

Eksempel 6 finner jeg svært relevant, og som et viktig resultat i oppgaven. De to eksemplene som er fremhevet, a og b, viser til en positiv endring i læringsprosessen.

Ved oppstart av stasjonen opplever jeg at gruppen er engasjert og var positive til oppgaven, i større grad enn hva jeg observerte på de tidligere stasjonene. Når elevene kom i gang med oppgaven, var det mange meninger og påstander som ble lagt på bordet.

Elevene ville komme i gang og dele meninger, men det var mindre fokus på samarbeid, lytting og å dele ut roller før debatten startet. Elevene hadde ikke bestemt seg for hvem som skulle være enig og uenig i påstanden, noe som medførte at elevene, og spesielt elev 1 overstyrte de andre på gruppen. Etter min oppfattelse var ikke evnene til å lytte like fremtredende som iveren etter å dele sine meninger og argumenter. Elevene hadde mye klokt å komme med, men hadde en tendens til å avbryte eller si seg uenig med motparten. Elevene tok seg ikke tid til å føre en god dialog (se «2.2.2 Hva er dialog?»).

På den ene siden var dette et negativt resultat, da jeg gjentatte ganger observerte at elevene overkjørte hverandres meninger og argumenter. På den andre siden, observerte jeg en positiv endring etter hvert som gruppen arbeidet på stasjonen. Etter en kort uenighet på gruppen så valgte de å starte på nytt, og begynte å fordele roller. Etter hvert begynte elevene også å begrunne meningene sine, og forklare hvorfor de mente som mente. Dette førte til at motparten lyttet, før den begynte å redegjøre for sine argumenter, og de ble en gjensidig respekt for hverandre. Dette tolket jeg positivt, og fikk en opplevelse av at elevene ble bedre til å samhandle. Elevene samarbeidet bedre enn de hadde gjort tidligere, og samtalene bidro etter min mening til læring.

Eksempel b viser til starten på den gode endringen. Elevene snakket godt sammen og fordelte roller i fellesskap. Videre observerte jeg at elevene var gode til å sette seg inn i ulike sider av et dilemma, og de klarte å være enig i påstander de originalt sett ville vært uenige i. Elevene utfordret hverandre og kom med gode refleksjoner når de skulle argumentere for eller imot på dilemmaet. Den videre diskusjonen fikk jeg dessverre ikke notert ned noe eksempel på, men jeg noterte ned de nevnte

demokratiske ferdighetene jeg observerte at elevene behersket. Jeg fikk inntrykk av at elevene lærte mye om samarbeid underveis på oppgaven, og oppgaven lot elevene ta i bruk og jobbe med deres demokratiske ferdigheter. Samarbeid var nødvendig for å få til oppgaven slik den var tiltenk, og jeg opplevde at elevene fikk til dette på en god og demokratisk måte underveis. På bakgrunn av den sentrale rollen samarbeid har i denne oppgaven, er det gode grunner at å argumentere for at elevene lærer i tråd med det sosiokulturelle læringssynet. Elevene lærer og utvikler seg gjennom samspill med andre, tilsvarende med ideen sosiokulturell læringsteori bygger på (Witteck, 2004, s. 13). For å arbeide med samarbeidsevnene til elevene er det en forutsetning at læringsaktivitetene skjer i en sosial kontekst.

Ut ifra dette eksemplet vil jeg argumentere for at stasjonsundervisning kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Elevene blir satt i en posisjon der de er nødt til å utforske oppgaven på egenhånd, og elevene må selv ta ansvar for at oppgaven blir gjennomført slik den skal. Samarbeidet på gruppen er noe elevene må utforske og finne ut av på egenhånd, og undervisningsmetoden legger på den måten til rette for at elevene får muligheten til å utvikle ferdighetene sine. Sosialisering er et viktig begrep i læringsteorien og Saljö uttaler at tenking og kommunikasjon henger sammen og er viktige redskaper elevene trenger for læring. Mennesker møter, og kan lære seg nye måter å tenke, resonnerer og handle på, gjennom deltakelse i kommunikasjon (Säljö, 2001, s. 117). Gjennom kommunikasjonen som skjer på gruppe to ved resultat 6, oppleves det at elevene, ved hjelp av kommunikasjon, sammen finner måter de kan tenke og resonnerer på. Elevene endrer kommunikasjonsmåte og går fra å jobbe individuelt i grupper, slik Mercer og Littleton viser til at klasseromssamtaler ofte foregår (Mercer & Littleton, 2007, s. 50), til å bruke hverandre som samtalepartnere og læringsressurser via en god og *utforskende samtale*.

5.4.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2

Denne kategorien er utviklet ut ifra forskningsspørsmål og kategori 2. «*Undersøke om og hvordan elevene klarer å tenke kritisk, argumentere fornuftig og sette seg inn i flere sider av en sak når de arbeider med samarbeidsoppgaver*» og det vil derfor være fokus på samtalen mellom elevene. På hvilken måte klarer elevene å dele meninger, argumentere, være kritiske og se flere sider av en sak?

Resultatene drøftes opp mot forskningsspørsmålet, problemstillingen og teori.

- Klarer elevene å komme med egne meninger, argumenterer, tenker kritisk og klarer å sette seg inn i flere sider av en sak?

Presentasjon av eksempel 1 – observasjon av gruppe en

Eksempel fra stasjon 2

Min opplevelse er at elevene er flinke til å komme med argumenter for noe de mener, men der er mer utfordrende å argumentere for noe de egentlig ikke mener. Etter litt tid på stasjonen syns jeg elevene blir mer reflekterte og klarer å sette seg inn i to sider av en sak. De tenker kritisk og klarer å argumentere for det motsatte av deres egen mening.

Elevene skulle sette seg inn i ulike sider av en sak, og komme med påstander for hvorfor bare gutter skal gå på skole.

- *Elev 1: Skal jeg være enig! Det er vanskelig, da må ikke dere tro at jeg faktisk mener det jeg sier.*
- *Elev 2: dere skjønner at jeg faktisk ikke mener det jeg sier, ikke sant?*
- ...
- *Elev 1: Bare gutter skal gå på skole fordi de er mere hvert*
- *Elev 3: Nei, Jenter skal også få gå på skole. De er like mye hvert som gutter.*
- *Elev 4: Bare jenter skal gå på skole, jenter er smartere*
- *Elev 1: Gutter skal gå på skole for å få seg jobb. De er smartere en jenter og kan lære mer.*

Eksempel 2 – observasjon av gruppe fire

- *Elevene er flinke til å komme med egne meninger, begrunne de og tenke kritisk.*

Som et gjentakende resultat på flere av gruppene, opplever jeg at elevene er flinke til å komme med egne meninger og begrunne de når jeg er til stede. Når jeg deltok mer aktivt på gruppene og stilte de spørsmål som «hvorfor mener du det?», så var flere av elevene gode til å tenke seg om før de kom med begrunnelser for meningene sine.

Forklaring fra observasjon av gruppe fire, på stasjon fire (alias)

- Elevene på gruppen begrunner og forklarer begrepene bra. De tenker seg nøye om før de begynner å forklare bærekraftsmålet sitt, og jeg opplever at de er kritiske til hva de velger å si.

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Drøfting av eksempel 1 og 2.

Oppgaven på stasjon 2, der elevene skulle sette seg inn i to sider av en sak og argumentere for og imot falt godt i smak hos denne gruppen. Elevene var derfor veldig engasjerte og jobber bra, både selvstendig og når jeg var til stede på stasjonene. Jeg observerte at elevene syntes det var utfordrende og rart å skulle argumenterte for noe de ikke mente. Elevene poengterte derfor tydelig at dette ikke var deres mening i forkant, men klarte selv om å godt sette seg inn i den andre siden av saken og reflekterte kritisk og godt argumentert. Spesielt på dilemmaet «bare gutter skal gå på skole» så hadde gruppen gode argumenter å komme med. Jeg opplevde at elevene syntes det var interessant å skulle sette seg inn i en såpass klar og i vårt samfunn upopulær mening. Denne stasjonen var populær, og jeg opplevde at aktiviteten bidro til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Jeg observerte flere av de demokratiske ferdighetene jeg har satt søkelys på i denne oppgaven. Forskningsspørsmål to spør etter «hvordan elevene tenker kritisk, argumenterer fornuftig, klarer å se flere sider i en sak, og lytter til andres meninger når de jobber med samarbeidsoppgaver».

Jeg valgte å ha fokus på argumentasjon, da evnene til å kunne argumentere er en viktig ferdighet en trenger for å være en demokratisk medborger. Argumentasjon handler om å ta stilling til noe og invitere til andres vurdering (Børresen et al., 2012, s. 115). På resultat 1 opplever jeg at elevene tar stilling til påstanden om at «*bare gutter skal gå på skole*», og inkluderer hverandre slik at alle elevene får delt sin vurdering av påstanden. Elevene øver seg på å begrunne argumentene sine, da de sier noe om hvorfor bare gutter eller jenter også skal få gå på skolen. Det å komme med begrunnelser for hvorfor man mener som man gjør eller ting er som de er, mener Børresen et al er noe av det argumentasjon handler om i undervisning (Børresen et al., 2012, s. 115). Ferdigheten til å kunne argumentere på en god måte kommer godt med i et demokratisk samfunn og etter min mening innenfor alle måtene man kan tolke demokrati begrepet på. Om man på den ene siden anser demokrati som en statsform med folkestyre, rettferdighet og en rettstat, så er evnene til å kunne argumentere sentral (Østerud, 2003, s. 13). Innenfor demokrati som en statsform er det nødvendig å kunne argumentere for ideer og forslag som blir presentert, og kunne begrunne sine meninger for å komme frem til de beste løsningene. På den andre siden så kan demokrati tolkes som aktiv deltakelse og å skape et felles verdigrunnlag (Østerud, 2003, s. 13). På oppgaven elevene jobbet med som er presentert som eksempel 1, observerte jeg at å argumentere over saker som interesserer dem skapte en aktiv deltakelse hos elevene. De fleste elevene bidro med noe til fellesskapet og ulike verdier ble drøftet. Oppgavens mål var ikke å komme til enighet, men å argumentere for ulike sider av en sak. Selv om elevene ikke kom frem til noen felles verdier, opplevde jeg at ulike verdier som er å se i samfunnet ble diskuterte. Dette opplevde jeg positivt, da det er god læring å kunne prøve å forstå

hvorfor noen mener som de gjør. Siden elevene måtte gå ut av komfortsonene og argumentere for noe som var imot deres verdier, begrunne og sette ord på tanker, opplever jeg dette som læring innenfor temaet demokrati og medborgerskap.

Kritisk tenkning er et vidt begrep som er forklart tidligere i oppgaven (se «2.3 Kritisk tenkning og danning»). På denne stasjonen tenker elevene kritisk da de må sette seg inn i et dilemma og finne gode argumenter og begrunnelser for hvorfor de er enige eller uenige i påstanden som blir presentert. For å bli til dette er de nødt til å reflektere rundt dilemmaet/ påstanden, og komme med et troverdig argument til gruppen. Siden noen av elevene må argumentere for noe de egentlig er imot, får de øvelsen i å sette seg inn i flere sider av en sak. Denne øvelsen er også avhengig av at elevene aktivt lytter til hverandre, og åpenbart etter slik denne gruppen har arbeidet på stasjonen, så har de fått god øvelse i å argumentere fornuftig. Jeg opplevde at elevene argumenterte kritisk og godt gjennomtenkt på de andre påstandene de fikk presentert, og jeg observerte gode samtaler. Denne stasjonen opplevde jeg at flere av elevene fant interessant, og den bidro til mye muntlig aktivitet. Selv om svarene elevene kom med ikke alltid var politisk korrekte, så fikk de mye øvelse i samarbeid, argumentasjon og kritisk tenkning.

Under diskusjonen til elevene, var det flere tegn til en deliberativ samtale (Aashamar, 2021, s. 97). Elevene forsikret hverandre om at det var rom for flere synspunkter og argumenter, noe som skapte en trygghet til å reflektere og argumentere for noe de egentlig ikke sto inne for. Deler av denne samtalen er tatt med i starten av eksemplet fra eksempel 1, og jeg syntes det var fint å se at denne samtalen skapte en trygghet til å gjennomføre oppgaven. Elevene viste at de lytte til hverandre, ved å komme med motsvar til det de forrige elevene hadde sagt. Det stiltes spørsmål ved tradisjonelle oppfatninger, av den grunn av at det i enkelte samfunn er en reel oppfatning av at kun gutter skal få gå på skole. Elevene måtte sette seg inn i en reel problemstilling, noe som skapte ulike følelser hos elevene, og fikk utfordringen i å argumentere for hvorfor det faktisk er sånn. Dette var en krevende oppgave som elevene tok på stak arm, det virket som de både syntes den var spennende og engasjerende. Samtalen ble spennende å observere, og min oppfattelse er at elevene måtte ta i bruk og utvikle flere av sine demokratiske ferdigheter for å svare på oppgaven.

For å gjennomføre stasjon 4, var elevene avhengig av å sette seg inn i begrepet som ble presentert, og velge ordene sine med omhu for å gjøre seg forstått. I samfunnsfag kan kritisk tenkning og danning sees i sammenheng (Ferrer et al., 2019, s. 17). Danning handler om å bruke verktøyene elevene allerede har, til å aktivt tenke, reflektere og finne svar på egenhånd. Elevene får utfordringer det kan være vanskelig å finne et korrekt svar på, og må derfor gå inn i seg selv og tenke kritisk for å

løse oppgaven. Denne oppgaven skapte frustrasjon hos noen elever, men jeg oppdaget også at elevene satte i gang en tankeprosess og hadde en iver etter å gjøre seg forstått for de andre elevene på gruppen.

Eksempel 3.

- *Utfordrende å sette seg inn i oppgaver og problemstillinger som er langt fra deres hverdag*

Stasjon 1 – god utdanning var en oppgave som innebar at elevene skulle lese en tekst om barns muligheter til å ta utdanning og lære å lese og skrive rundt om i verden. På flere av gruppene fikk jeg et inntrykk av at det var vanskelig å forstå alvoret og argumentere for hvorfor utdanning er viktig. Det var utfordrende å tenke kritisk og forstå hvorfor barn i andre deler av verden ikke fikk muligheten til å gå på skole. Oppgaven som omhandlet å komme med egne meninger og reflektere over spørsmålet «*hvorfor har FN er bærekraftsmål som heter god utdanning*»? ble derfor vanskelig, noe som forårsaket en del uro og forstyrrelser.

Drøfting i forhold til teori og problemstilling

Dette eksemplet har jeg valgt å ta med, av den grunn at det er viktig å belyse flere sider og utfall av undervisningen. Stasjonsundervisningen og de utvalgte oppgavene er med i et prosjekt for å undersøke om stasjonsundervisning kan bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. For å analysere problemstillingen synes jeg det var relevant å teste ut fire ulike oppgaver. Det er med ulike oppgaver for å få en større didaktisk forståelse av hvilke oppgaver som fungerer bra, men også for å finne ut av hva som ikke fungerte så bra. Dette eksemplet er et funn som gir meg informasjon til hva slags oppgaver jeg bør prioritere i en senere time med stasjonsundervisning eller gruppeoppgaver. Elevene synes det var utfordrende å sette seg inn i dilemmaer som de ikke hadde direkte kjennskap til, og denne oppgaven kunne muligens fungert bedre for elever på et høyere alderstrinn. For at oppgavens skulle fungert bedre, kunne jeg snakket med elevene på forhånd og valgt et tema som passet deres interesser, ellers kunne jeg valgt et tema som var knytte til deres skolehverdag. Dette ser jeg på som et viktig funn i et aksjonsforskningsprosjekt, der hensikten er å forbedre undervisningen til noe bedre.

5.4.3 Konklusjon aksjon 2: svar på problemstilling.

Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget i to ulike klasser, opplevde jeg at mye gikk bedre under aksjon 2. Det at denne undervisningsøkten fungerte bedre enn økten i den forrige klassen, trur jeg er en kombinasjon av at dette var andre gang jeg gjennomførte opplegget og gruppen med elever.

Som lærer ble jeg tryggere i rollen som lærer og forsker, samtidig som jeg tok med meg erfaringer fra forrige time, som gjorde at jeg gjorde små endringer i undervisningen. Denne elevgruppen oppførte seg annerledes, og var flinkere til å komme i gang med oppgavene på de ulike stasjonene. Endringen som ble gjort mellom aksjonene fungerte godt, og elevene var gode til å argumentere og sette seg inn i ulike sider av en sak. Det å få til et godt samarbeid på gruppene var i likhet med aksjon 1, også utfordrende for flere av gruppene blant denne elevgruppen. Noen av elevgruppene var flinke og gjorde en glimrende innsats i å dele, lytte til og respektere hverandres meninger, og jeg opplevde at elevene var flinke til å gjøre hverandre trygge dersom det var noe usikkerhet på stasjonene og oppgaveløsningen.

På flere av stasjonene observerte jeg at elevene hadde spennende samtaler og diskusjoner som bidro til læring. Jeg så gode diskusjoner hvor elevene argumenterte til og mot hverandre, se forklarte og begrunnet meningene sine, og jeg opplevde flere ganger at gruppene samarbeidet på en god måte. På det ene eksemplet jeg viser til, *eksempel 6 - observasjon av gruppe to*, skjer det en endring. Elevene starter med å være engasjerte i oppgaven, de er ivrige i å komme med og dele argumenter, men glemmer å lytte til hverandre. Etter hvert klarer elevene på egenhånd å gjøre en endring, og de går fra å kun dele sitt, til å lytte og svare på hverandres argumenter. Dette eksemplet velger jeg å trekke frem, da det viser til at stasjonsundervisning kan bidra med å utvikle elevens demokratiske ferdigheter innenfor samarbeid. Ut ifra denne aksjonen der flestparten av elevene var muntlige aktive og bidro til at gruppen hadde gode diskusjoner, mener jeg at stasjonsundervisning kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Elevene fikk mye øving spesielt innenfor samarbeid og argumentasjon, og jeg fikk en opplevelse av at elevene ble flinkere til å samarbeide rettferdig, delta og å drive diskusjoner underveis i økten.

5.5 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3.

Hvilke endringer må gjøres for å oppnå en bedre undervisningspraksis, og hvordan fungerte endringene som ble gjort i aksjon 2?

Formålet med dette aksjonsforskningsprosjektet er å undersøke hvordan undervisningen fungerer som en demokratisk praksis, og hva jeg kan gjøre for at forbedre praksisen. Ettersom aksjonsforskning handler om å forbedre praksisen til noe bedre, har jeg i dette kapitlet valgt å drøfte endringene som ble gjort under utprøvingen av undervisningsopplegget, samt endringer som kan bli gjort ved en senere anledning.

En endring som ble gjort mellom gjennomføringen av aksjon 1 og aksjon 2, var å gjøre om på stasjon 2 (se «4.3 Gjennomføring av aksjon 2»). Oppgaven elevene fikk utdelt på stasjon 2 ble endret til en oppgave som sto nærmere deres hverdag og interesser, enn den originale oppgaven som ble gjennomført under aksjon 1. Jeg opplevde at denne oppgaven fungerte bedre for elevgruppen, og at dette var en oppgave som engasjerte elevene på en positiv måte. Elevene var ivrige og kom med gode argumenter for eller imot påstandene de ble presentert. Ved å lage en oppgave som var mer personlig rettet mot elevene, enn den originale oppgaven som ble teste i aksjon 1 som omhandlet er fiskedilemma, fikk jeg en betydelig høyere andel respons og engasjement fra elevene. Jeg oppdaget at elevene syntes det var gøy å både sette seg inn i ulike sider av en sak og argumentere for eller imot saken sammen gruppen sin. Påstanden «*Alle barn skal få el-sparkesykkel*» skapte sterk interesse blant elevene. Dette var et tema som interesserte de. Selv om påstandene i seg selv ikke er av de som bidrar til mest ny kunnskap, observerte jeg mye læring på stasjonen. Elevene fikk læring i å øve på å samarbeide med gruppen, noe som inngår i sosial læring.

Etter å ha analysert elevevalueringen, fikk jeg en bekreftelse som samsvarte med mine observasjoner under begge aksjonene. På eksempel 4, viste jeg til spørsmålet «*Var det noen oppgaver som fungerte dårlig, og hvorfor?*» (se «5.1 Del 1: Resultater fra elevevalueringen av timen»). En av elevene svarte at hen syntes alle oppgavene var gode, men at kompliserte og vanskelige oppgaver skapte uro.

Under gjennomføringen av aksjon 1 og aksjon 2 ble jeg mer bevisst over min rolle som lærer. Jeg fikk en bedre forståelse av hvordan elevene arbeidet enn det jeg har fått tidligere, da jeg brukte mye tid på å observere hvordan de arbeidet med oppgavene. Siden elevene arbeidet på fire stasjoner, hadde jeg ikke mulighetene til å veilede mer enn en gruppe av gangen. Jeg fikk fort en forståelse av det for noen var utfordrende å på egenhånd, uten en lærer som konkret forklarte på hver stasjon, skulle lese oppgaven og sammen bli enige om hvem som skulle gjøre hva på gruppen. Samarbeid var krevende og jeg fikk en mer aktiv rolle som lærer, enn hva jeg hadde forutsett å forhånd. Etter aksjonene var gjennomført fikk jeg i likhet med den nevnte eleven en forståelse av at kompliserte oppgaver skapte uro. For å forbedre praksisen vil jeg gjøre oppgavene kortere og mer konkrete, slik at de blir enklere å gjennomføre selvstendig på gruppene. På elevevalueringen svarte noen av elevene at lesing og skriving fungerte dårlig på gruppene. Lesing og skriving er en grunnleggende ferdighet i skolen og noe elevene må arbeide med. For å få dette til å fungere bedre bør jeg sette tydeligere krav til hva jeg forventer og gå gjennom oppgavene grundigere slik at elevene forstå hva de skal gjøre på forhånd.

Korte og presise oppgaver i kombinasjon med oppgaver som er mer knyttet til elevenes hverdag, tror jeg vil gode nøkkelord for å forbedre stasjonsundervisningen. Dette vil jeg ha fokus på når jeg skal planlegge en ny stasjonsundervisning, med fokus på utviklingen av elevenes demokratiske ferdigheter.

For å få til en bedre undervisningspraksis, ville jeg hatt med, men gjort endringer på stasjon 4. Stasjon 4 innebar at elevene skulle løse en oppgave som baserte seg på spillet Alias. Alias er en fin aktivitet for å elevene til å samarbeide og være muntlig aktive. Jeg valgte å klippe ut noen av FNs bærekraftsmål, siden dette var temaet elevene holdt på med. Elevene skulle forklare bærekraftsmålet, uten å si målet, og motstanderen skulle gjette hvilke bærekraftsmål det var snakk om. Denne oppgaven ble litt for utfordrende for noen av elevene i gruppen. Skulle jeg gjennomført undervisningen igjen ville jeg brukt disse stasjonene som et avbrekk eller en pauseaktivitet. Da ville jeg tatt med enklere og gøyere ord, og lagt et mindre fokus på at ordene skal passe til det faglige temaet. Ved å ta med en stasjon som er mer lek-preget enn faglig, kan elevene blir mer motiverte til å gjennomføre de andre stasjonene med en mer faglig tyngde.

6 Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet vil jeg svare på problemstillingen, sammenfatte funnene mine og trekke konklusjoner. Til slutt vil jeg legge ved mine refleksjoner rundt videre forskning til temaet.

Formålet med studien har vært å belyse problemstillingen: *Hvorvidt og hvordan kan stasjonsundervisning på 6. trinn bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter?* For å hjelpe besvarelsen av problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Undersøke om og i hvilken grad stasjonsundervisning kan legge til rette for at elevene klarer å samhandle på en demokratisk måte.
2. Undersøke om og hvordan elevene klarer å tenke kritisk, argumentere fornuftig og sette seg inn i flere sider av en sak når de arbeider med samarbeidsoppgaver.
3. Hvilke endringer må gjøres for å oppnå en bedre undervisningspraksis, og hvordan fungerte endringene som ble gjort i aksjon 2?

6.1 Svar på problemstillingen

Gjennom analysen av forskningsspørsmål 1 ser man at samhandling er en svært relevant demokratisk ferdighet når det gjelder stasjonsundervisning og samarbeidsoppgaver. Elevene er nærmest avhengige av å kunne samhandle med hverandre, og opptre på en respektfull måte ovenfor hverandre for å løse oppgavene i fellesskap. Under begge aksjonene fikk elevene større eller mindre utfordringer med å få til et godt samarbeid på gruppen.

Noen av elevene opplevde det svært utfordrende å samarbeide med flere elever, men jeg opplevde at elevene håndterte utfordringen. Jeg opplevde på flere grupper at elevene fikk ulike roller i gruppen, og at noen arbeidet mer enn andre. På en gruppe oppdaget jeg at elevene delte meninger, men arbeidet mer selvstendig enn sammen. Alle kom til ordet, men det var mindre fokus på lytting og det å lære av hverandres tanker og ideer. Selv om flere syntes det var utfordrende, opplevde jeg god samhandling på flere av gruppene, spesielt under aksjon 2. På stasjon 3 observerte jeg en gruppe som skulle diskutere utfordringer for mennesker på jorda. På denne oppgaven observerte jeg at elevene hadde ulike meninger, men at de viste interesse for hverandre og stilte oppfølgingsspørsmål for å vite mer om hvorfor de mente som de gjorde. På denne gruppen observerte jeg at elevene respekterte hverandre, turte å si at de var uenige og begrunnet meningene sine godt. Under undervisningsøkten opplevde jeg at flere av elevene utviklet seg, og fikk til et bedre samarbeid mot slutten enn hva de hadde da de startet å arbeide på den første stasjonen. Elevene fikk mye trening i sosial læring, og de

fikk øvelse i å lytte, slippe til og å vise respekt til hverandre i gruppen. Stasjonsundervisning legger godt til rette for å øve på og utvikle samarbeidsevnene til elevene, men flere av elevene trenger tid og mer øvelse for å bli gode samarbeidspartnere.

Gjennom analysen av forskningsspørsmål 2 opplevde jeg at elevene utviklet seg under undervisningsøkten, og ble flinke til å tenke kritisk, respektere hverandre og til å komme med egne meninger. Med litt veiledning klarte flere av elevene å komme i gang, og jeg syntes de var gode til å sette seg inn i situasjoner og begrunne meningene sine. Spesielt under aksjon 2, etter jeg hadde endret stasjon 2 til en oppgave der elevene skulle diskutere for og imot ulike påstander, opplevde jeg et stort engasjement fra klassen. Elevene syntes det var spennende å sette seg inn i flere sider av en sak, og til tider skulle dele noe upopulære meninger. De var gode til å komme med kritiske- og vel reflekterte argumenter i diskusjonen. Når jeg observerte gruppe en, diskuterte elevene påstanden «*bare gutter skal gå på skole*». Denne påstanden engasjerte de, og de kom med reflekterte meninger om hvorfor, og hvorfor ikke. Når elevene fikk et tema som engasjerte deres interesser, så opplevde jeg at elevene ble mere motiverte til å gjennomføre oppgaven. Diskusjonsoppgaven utfordret elevene og de lærte mye om det å tenke kritisk for å komme med godt begrunnede argumenter, diskutere med hverandre på en ordentlig måte, og å svare på hverandres meninger.

Elevene var til tider overivrige og delte mer enn de lyttet, men jeg opplevde flere ganger at elevene roet seg ned og ble bedre til å inkludere og lytte til hverandre underveis. Underveis på stasjonen så jeg tegn til en deliberativ samtale, som bidro til ny læring, spesielt innenfor de demokratiske ferdighetene som omhandler kommunikasjon, samarbeid, deliberasjon og kritisk tenkning. En slik endring ser jeg som svært positiv, spesielt i stasjonsundervisning som i liten grad er lærerstyrt og kontrollert av en voksenperson.

Etter å ha analysert forskningsspørsmål 3, ville jeg gjort noen endringer på stasjonene, og gjort oppgavene enda enklere dersom jeg skulle gjennomført undervisningen på nytt. Jeg erfarte at flere av elevene syntes det var utfordrende å gjennomføre enkelte av oppgavene på egenhånd, noe som medførte støy på gruppen. For å unngå dette ville jeg gjort noen av stasjonene mer lek-preget, og gjort oppgavene enda mer konkret, slik at de blir lettere å gjennomføre på egenhånd. Som diskutert under forskningsspørsmål 2, fungerte endringene som ble gjort på stasjon to svært bra. Elevene fikk en oppgave som var mer tilpasset deres hverdag og interesser, og dette skapte engasjement. Når elevene fikk utdelt dilemmaer oppdaget jeg at det var spennende å sette seg inn i ulike sider av dilemmaet. Elevene begrunnet meningene sine, og argumenterte på en kritisk måte, kanskje uten å bevisst tenke over det selv.

Etter mine to aksjoner, hvor jeg har gjennomført, analysert og gjort små endringer i et undervisningsopplegg, vil jeg konkludere med at stasjonsundervisning kan bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Elevene har fått utfordringer innenfor samarbeid, deliberasjon og kritisk tenkning, og jeg har opplevd mye mestring i løpet av timen. Noen av elevene syntes samhandling har vært utfordrende, men jeg opplevde at flere av gruppene utviklet et bedre samarbeid i løpet av aksjonen. Elevene ble bedre på å være kritiske og begrunne meningene sine, og til å stille spørsmål til hverandres meninger, de viste at de behersket en utforskende samtale. Denne samtaletypen anser jeg som svært verdifull og lærerik for elevene innenfor temaet *demokratiske ferdigheter*.

Samarbeidsevner er etter min mening en svært viktig ferdighet å øve på i skolen, da dette er en ferdighet elevene bruker på mange ulike arenaer. Stasjonsundervisning med fokus på samarbeid har vært en spennende måte å utforske elevenes demokratiske ferdigheter på. Etter å ha observert elevene har jeg fått et tydeligere innblikk og større forståelse for hvordan de arbeider i grupper, samarbeider og snakker sammen enn hva jeg hadde tidligere.

6.2 Videre forskning

Demokrati og medborgerskap har blitt et sentralt tema i læreplanen, og det er derfor viktig med forskning på hvordan man kan bringe dette temaet ut i praksisfeltet. Som lærer er jeg opptatt av å gjennomføre en undervisningstime der elevene er deltakende, aktive og engasjerte, og at de kan lære noe av hverandre dersom det er samarbeidsoppgaver. Praksisforskning som viser til styrker og svakheter ved ulike undervisningsformer og tips til hvordan man kan gjennomføre en god og variert undervisningstime, anser jeg som viktig og meningsfull forskning til praksisfeltet.

Referanser

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Fagbokforlaget
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen: om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?: Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25-45). Universitetsforlaget.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning IK. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-30). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019>
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Falmer Press.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet* (s. 153-198). Daidalos.
- Eriksen, K. G. (2018). Bringing Democratic Theory into Didactical Practice. Concepts of Education for Democracy Among Norwegian Pre-service Teachers. *Interchange (Toronto. 1984)*, 49(3), 393-409. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9332-7>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-30). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2022, 15. desember 2022). *God utdanning*. Hentet 9. januar 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Gjøvsund, P. & Huseby, R. (2017). *Eleven i fokus: observasjonsarbeid i skolen* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Habermas, J. (2002). *Borgerlig offentlighet: dens fremvekst og forfall: henimot en teori om det borgerlige samfunn* (H. Høibraaten, E. Schwabe-Hansen & J. Øien, Overs.; 3. utg.). Gyldendal.
- Helseinnovasjonssenteret. (2023). *Samhandling* Helseinnovasjonssenteret. Hentet 9. januar 2023 fra <https://www.helseinnovasjonssenteret.no/satsingsomrader/samhandling>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforl.
- Knutsen, P. (2018). Gjensyn med spørsmålet om metode: En kritisk vurdering av hypotetisk-deduktiv metode (HDM) sammenlignet med induksjonsdrevne problemstillinger (IdP). *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 53(4), 196-208. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2018-04-03>

- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lie, A. L. K. (2022). Triangulert analysemodell - en modell for systematisk kvalitetsutviklingsarbeid i skoler. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/triangulert-analysemodell--en-modell-for-systematisk-kvalitetsutviklingsarbeid-i-skoler/>
- Madsen, j. & Biseth, H. (2014). Om demokratisk praksis i skolen. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?: Om demokratisk praksis i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Meld. st. 28 (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Florence: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2022-06-17-68)*. Kunnskapsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riese, H. (2022). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg., s. 63-86). Fagbokforlaget.
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for Deliberative Democracy: Mapping the Field. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 75-94. <https://bora.uib.no/bora-xmli/bitstream/handle/1956/12487/martin-samuelsson--steinar-boyum---education-for-deliberative-democracy---mapping-the-field.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 18(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skolens-samfunnsmandat/>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning och demokrati*, 27(1), 99-113. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk.

- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger?: En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Ulvik, M. (2022a). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg., s. 39-57). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2022b). Aksjonsforskning - gjennomføring og dokumentasjon IM. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg., s. 107-120). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog* (3. utg.). Hans Reitzel, Kbh.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring: et historisk riss. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 113-129). Cappelen Damm akademisk.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign IC. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i Klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-234). Universitetsforlaget.
- Østerud, Ø. (2003). *Makt og demokrati: sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen* (Bd. 2003: 19). Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis - dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I L. Granlund, E. Ryen & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 92-110). Universitetsforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1-5 Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, p. 192)	29
Figur 2-5 Aksjonsforskningssirkelen	45
Figur 3-5 Eksempel en fra spørreundersøkelsen	57
Figur 4-5 Eksempel to fra spørreundersøkelsen	58
Figur 5-5 Eksempel tre fra spørreundersøkelsen	59
Tabell 1-1 Oversikt over idealtyper	18

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Til elever og foresatte på 6. trinn

Hei! Jeg har vært en del vikar på 6. trinn i høst, og går siste året på lærerutdanningen. Jeg holder nå på med et masterprosjekt, og skriver en oppgave der jeg skal utprøve og jobbe med et undervisningsopplegg knyttet til stasjonsundervisning og samarbeidsoppgaver.

Vil du delta i forskningsprosjekt om stasjonsundervisning og muntlig aktivitet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke om stasjonsarbeid kan være en undervisningsform som bidrar til å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg holder i år på med en masteroppgave, der jeg skal undersøke om stasjonsundervisning kan bidra med å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Formålet med forskningen er å utvikle et undervisningsopplegg innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, veileder: Anders Davidsen og student Ingrid Karoline Bak er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg med stasjonsundervisning i samfunnsfag, der jeg skal forske på min undervisning og mine didaktiske grep. Jeg skal observere elevene mens de jobber og se på hvordan undervisningsformen fungerer i klassen. Det jeg skal observere er om elevene klarer å samarbeide på en måte der alle blir inkludert. Om de klarer sette seg i ulike perspektiver av en sak, og lytte til andres meninger. Elevene skal jobbe på stasjoner med fire elever på hver gruppe, og oppgavene er basert på samarbeid, kommunikasjon og diskusjonsspørsmål hvor elevene skal øve seg på å stå for og dele sine meninger. Jeg skal undersøke hvordan opplegget fungerer, hva som fungerte/ hva som ikke fungerte og reflektere over hva jeg kan gjøre annerledes om jeg skal gjennomføre et tilsvarende opplegg på nytt.

På slutten av timen skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelser der elevene anonymt evaluerer timen. Spørsmålene elevene skal svare på handler i hovedsak om hvordan de syntes timen var, og hva de syntes var bra eller dårlig.

For deg som elev blir dette en vanlig samfunnsfagstime, og forskningen vil ikke omhandle deg som elev da fokus ligger på meg som underviser og undervisningsmetoden. Undervisningen blir som sagt en ordinær undervisningstime hvor jeg skal reflektere over min undervisning, mens i spørreundersøkelsen deltar du som elev med å gi tilbakemeldinger til meg.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et kort og enkelt spørreskjema på slutten av timen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og er selvfølgelig helt anonymt.

Egen nytteverdi

Ut av dette prosjektet vil jeg ta med meg kunnskaper om hvordan jeg kan undervise bedre, og lage bedre undervisningsopplegg til elevene. Jeg får med meg informasjon fra elevene om hvordan de syntes undervisningsopplegget var, noe som gir meg en bedre innsikt i hvordan jeg kan skape bedre undervisningstimer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- «Navnene» på deltakerne vil få hver sin kode, slik at i analysen av datamaterialet og i oppgaveskrivingen vil alle deltakere forbli anonyme.
- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til svarene elevene gir i spørreundersøkelsen
- Opplysningene vil bli brukt i min masteroppgave, der jeg skal skrive om stasjonsundervisning. Svarene elevene krysser av på spørreundersøkelsen, vil jeg bruke sammen med det jeg observerer i timen, til å analysere hvordan jeg som lærer kan gjennomføre bedre undervisningsøkter i mitt arbeid som lærer. Målet mitt er å forbedre egen

undervisning, og skape en aktiv undervisning der elevene deltar muntlig og engasjerte sammen med sine klassekamerater.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som kommer frem i spørreskjemaet vil hele tiden være anonymisert. Dataen vil bli oppbevart på en kryptert lagringstjeneste *Nettskjema* fram til sensuren er klar. Etter sensuren er klar og oppgaven er godkjent vil spørreskjemaet bli slettet. Frem til sensuren vil bare Ingrid Karoline Bak (student) ha tilgang til datamaterialet. Utdrag fra anonymisert datamaterialet vil bli diskutert med veileder og presenteres for sensor i masteroppgaven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ved Ingrid Karoline Bak Mail: Ingridkaroline@hotmail.no, tlf: 94975451.

Jeg ønsker svar innen tirsdag 17. januar, da undervisningen skal foregå i dobbeltøkten på onsdag/torsdag.

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig
Ingrid Karoline Bak

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i spørreskjema etter timen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1. juni.

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

-----/-----/
(Sted

/dato

/elev og foresattes signatur

Vedlegg 2: Didaktisk relasjonsmodell

Didaktisk relasjonsmodell

Tema: Bære kraftig utvikling og FN's bærekraftsmål

Mål fra læreplanen:

«Utforske og presentere ei global utfordring ved bærekraftig utvikling og kva for konsekvensar ho kan ha, og utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å motverke utfordringa og korleis samarbeid mellom land kan bidra» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mål med undervisningsopplegget:

Utforske om og hvordan stasjonsundervisning kan utvikle elevenes demokratiske ferdigheter

Læringsmål for timen:

- Lære om bærekraftig utvikling og sette seg inn problemstillinger innenfor bærekraft
- Sette seg inn i andres lands utfordringer, og reflektere over hvordan vi kan gjøre en forandring

Elevene er: 6. trinn

Hva skal være elevenes læringsutbytte?

Elevene skal lære seg å reflektere og diskutere påstander. De skal sette seg inne i ulike synspunkt av en sak, og øve seg på å formidle sine meninger til de andre på gruppa. Elevene skal øve på samarbeid, og det å være gode samarbeidspartnere

Hvordan skal du sjekke ut det?

Jeg skal så godt det lar seg gjøre, observere hvordan elevene arbeider på stasjonene.

Tid/ utstyr Visuell støtte: Elevene trenger blyant og viskelær Tid: 10 minutter	inndeling av timen: Oppstart:	Hva: <ul style="list-style-type: none"> • Hilse på elevene • Forklare min rolle • Gjennomgå timen • Forklare hva og hvordan vi skal jobbe 	Hvordan: <ul style="list-style-type: none"> • På starten av timen skal jeg kort forklare hvorfor og hvordan jeg skal holde undervisningen, og forklare hvordan denne timen er relevant for masteren min. • Gjennomgå hva vi skal gjøre i timen, og hva som skal skje på de ulike stasjonene og la elevene stille spørsmål dersom det er noe som er uklart. 	Hvorfor: <ul style="list-style-type: none"> • Siden denne undervisningsøkten skal være et forskningsbidrag til min masteroppgave, forklarer jeg kort hva som skal skje, og hvordan jeg skal bruke resultatene i min oppgave. • Deretter gjennomgår jeg aktivitetene for å gjøre elevene forberedt på oppgavene de skal løse. Jeg lar de stille spørsmål, slik at de kan begynne rett på oppgavene på stasjonene, og forhåpentligvis unngå masse spørsmål ved oppstart av hver stasjon.
Tid: 60 minutter	Hoveddel:	Stasjonsundervisning med fire ulike stasjoner <ul style="list-style-type: none"> • Stasjon 1 - God utdanning • Stasjon 2 – dilemma • Stasjon 3 – tenk og diskuter • Stasjon 4 – alias spill 	Stasjon 1 - God utdanning <ol style="list-style-type: none"> 4. Diskuter på gruppa: Hvorfor har FN et bærekraftsmål som heter god utdanning? (viktig at alle på gruppa bli inkludert og deltar) 5. En på gruppa skriver ned korte setninger med hva dere sier (om dere ikke blir enige, så skriver nr. 1) 6. Les teksten og diskuter spørsmålene (elevene får utdelt en tekst) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg velger å bruke stasjonsundervisning som en metode for å få elevene til å samarbeide. På de ulike stasjonene må elevene samarbeide for å løse oppgavene, de må bidra med egne meninger, og være gode partnere som lytter og respekterer andres meninger. Det er dette samarbeide og hva som skjer på gruppene som er

			<p>Stasjon 2 – dilemma</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Les gjennom teksten. Alle på gruppa leser ett avsnitt hver. Elevene får utdelt en tekst som omhandler et dilemma. 5. Diskuter for og imot. Person 1 & 2 diskuterer for påstanden, og person 3 & 4 diskuterer imot og er uenig. 6. diskusjonsspørsmål om tid til overs <p>Stasjon 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Tenk på spørsmålet og skriv ned stikkord i skriveboka. <ul style="list-style-type: none"> • Hva er de største utfordringene for menneskene på jorda i dag? (5 min) 5. Del tankene med resten av gruppa og forklar hvorfor du mener det du gjør. Personen med tall nr. 3 starter. 6. Bli enige om hvilke 3 bærekraftsmål dere syntes er viktigst (Sett ring). Elevene får utdelt FNS bærekraftsmål. Diskuter på gruppa og kom med argumenter for hvorfor du og dere mener det dere gjør. Person med tall nr. 4 skriver ned de tre måla dere har 	<p>viktig for min masteroppgave.</p>
--	--	--	--	--------------------------------------

			<p>valgt og noen stikkord/ korte setninger om hvorfor.</p> <p>Stasjon 4 – alias spill</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Jobb med skulderpartneren. Eventuelt tre sammen om dere er oddetall. 4. Den som starter trekker en lapp fra bordet, og skal prøve å beskrive bærekraftsmålet uten i si det som står. Den/ de andre gjetter. Bytt etter du har forklart 5 bærekraftsmål. 	
<p>Tid: 10 min</p>	<p>Avslutning:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spørreundersøkelse • Kort samtale om hvordan timen har hvert, og hva elevene syntes om timen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføre en spørreundersøkelse med de elevene som har levert samtykke. Elevene svarer på en anonym undersøkelse med spørsmål om hvordan timen har hvert. • Jeg spør elevene: «Hvordan syns dere timen var». «Var det gøy å jobbe på stasjoner» og eventuelt andre spørsmål/ ting det blir naturlig å ta opp for å avslutte timen 	<ul style="list-style-type: none"> • Dette gjøres for å kartlegge hvordan elevene syntes timen var, og for å se om de syntes de lærte det jeg ønsket de skulle lære. • Jeg velger å avslutte timen med en kort samtale med elevene, dette gjør jeg for å få et lite innblikk i hvordan de syntes timen var og for å oppsummere hvordan de syntes oppgavene var. Slik kan jeg på en naturlig og uoffisiell

				måte få informasjon om timen fra elevenes side.
--	--	--	--	---

Referanser:

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Vedlegg 3: Stasjoner

(oppgavene elevene får utdelt)

Stasjon 1



7. Diskuter på gruppa: Hvorfor har FN et bærekraftsmål som heter god utdanning? (viktig at alle på gruppa bli inkludert og deltar)
8. En på gruppa skriver ned korte setninger med hva dere sier (om dere ikke blir enige, så skriver nr. 1)
9. Les teksten og diskuter spørsmålene (elevene får utdelt en tekst)

Tekst om utdanning

«Utdanning er en grunnleggende menneskerettighet, og veldig mange flere går i dag på skole enn for bare få tiår siden. Før koronapandemien, gikk ni av ti barn på skolen. Til tross for dette, kan fremdeles over 750 millioner mennesker i verden fortsatt ikke lese eller skrive, hvorav to tredjedeler er kvinner. Inkluderende opplæring av god kvalitet for alle, er en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn.» (FN-sambandet, 2022)

Koronapandemien har gjort skolegangen og mulighetene for læring mye vanskeligere. Det er de fattigste barna som rammes hardest, noe som igjen forsterker ulikhetene (FN-sambandet, 2022).

Pandemien førte til at:

- 190 land stengte skolene
- 90% av alle skolebarn ikke kunne gå på skolen
- 500 millioner barn stod uten skoletilbud i det hele tatt

- 100 millioner barn i verden ikke kan lese

Diskusjonsspørsmål

Svar på spørsmålene individuelt før dere diskuterer på gruppa

1. Hvorfor tror du at flere kvinner enn menn ikke kan lese?
2. Hvorfor er det mange barn i verden som ikke går på skole?
3. Hvorfor er det viktig å gå på skole?

Stasjon 2

Dilemma: fiske mer eller bevare fisken?

Les et avsnitt hver. Person 1 starter

Det ligger en liten innsjø som heter Fiskelykka i en skog langt borte. I og rundt Fiskelykka finnes det et rikt naturmangfold med masse liv. Her lever det blant annet ulike typer frosker, salamandre og snegler. Det er også fisk i innsjøen.

Rundt vannet ligger fire hus med en familie i hvert, familien Enstad, familien Totland, familien Tredal og familien Firkløver. Alle de fire familiene er avhengige av å fiske fisk i den lille innsjøen for å ha mat til middag. Familiene er gode venner, og de har blitt enige om at hver familie skal fiske det de selv trenger, men ikke mer, fordi de er redde for at det da kan bli tomt for fisk i Fiskelykka. Alle fornøyde med avtalen.

En dag finner likevel familien Enstad ut at de vil begynne å fiske mer fisk enn de selv spiser, for å kunne selge dette på det lokale markedet og tjene penger på salget. De andre familiene ser at Enstad etter kort tid har fått råd til å kjøpe en ny, flott båt.

Familien Totland blir urolig for om økt fiske vil føre til at det i framtiden kan bli for lite fisk i Fiskelykka, og at familiene kan miste levebrødet sitt. Likevel er alle enige i at de kan tjene gode penger på å fiske mer fisk enn de selv trenger, for så å selge det.

Dilemma: Hva bør gjøres her?

Påstand: det bør fiskes mer fisk enn vi trenger, så vi kan selge fisken og tjene mer penger.

3. Person 1 & 2 argumenterer for å fiske mer fisk for å kunne selge den videre, person 3 & 4 er uenige og diskuterer imot.
4. Snakk med hverandre og bli enige om 2-3 gode argumenter for hvorfor det bør fiskes mer eller hvorfor ikke, føre dere begynner å argumentere mot de to andre.

Tid til overs? Tenk og snakk på gruppa

1. Hvorfor tror du familiene vurderer å fiske mer enn de trenger, når det kan føre til at det blir lite fisk eller ingen fisk igjen i innsjøen?
2. Hva ville du gjort om du var en del av familien Totland? (Ville du også fiska mer enn du trenger for å selge videre, ville du sagt imot eller gjort noe annet?)

Stasjon 3

7. Tenk på spørsmålet og skriv ned stikkord i skriveboka.
 - Spørsmål: Hva er de største utfordringene for menneskene på jorda i dag? (5 min)
8. Del tankene med resten av gruppa og forklar hvorfor du mener det du gjør. Personen med tall nr. 3 starter.
9. Bli enige om hvilke 3 bærekraftsmål dere syntes er viktigst (Sett ring). Diskuter på gruppa og kom med argumenter for hvorfor du og dere mener det dere gjør. Person med tall nr. 4 skriver ned de tre måla dere har valgt og noen stikkord/ korte setninger om hvorfor.

Stasjon 4 – alias spill

1. Jobb med skulderpartneren. Eventuelt tre sammen om dere er oddetall.
2. Den som starter, trekker en lapp fra bordet. Prøve å beskrive bærekraftsmålet ditt uten i si det som står. Den/ de andre på gruppa gjetter. Bytt etter du har forklart 5 bærekraftsmål.

Vedlegg 4: Elevevaluering

Egenvurdering

Likte du måten vi jobbet på i denne timen?

- Ja
- Nei

Når synes du det er best å snakke høyt i klassen

- Jeg synes alltid det er greit å snakke høyt i klassen
- I plenum foran hele klassen
- I grupper på 3-4 elever
- I par
- Jeg liker ikke å snakke høyt i klassen

Hva synes du var bra i denne timen?

Var det noen oppgaver som fungerte dårlig og hvorfor?

Følte du at du kunne si din egen mening selv om de andre på gruppa mente noe annet?

- Ja
- Nei

Er det tryggere å diskutere og si sine egne meninger når dere jobber på mindre stasjoner, enn å si egne meninger høyt i klassen?

- Ja
- Nei
- Verken eller

Lærte du mye av å snakke, diskutere, lytte og dele meninger med de på gruppa, eller lærer du best når du arbeider alene?

- Jeg lærte mye
- Jeg lærer best når jeg jobber alene

Blir du engasjert av å jobbe på ulike stasjoner?

- Ja
- Nei

Har du vært mer muntlig aktiv i denne timen enn du er når det ikke er gruppearbeid?

- Ja
- Ne