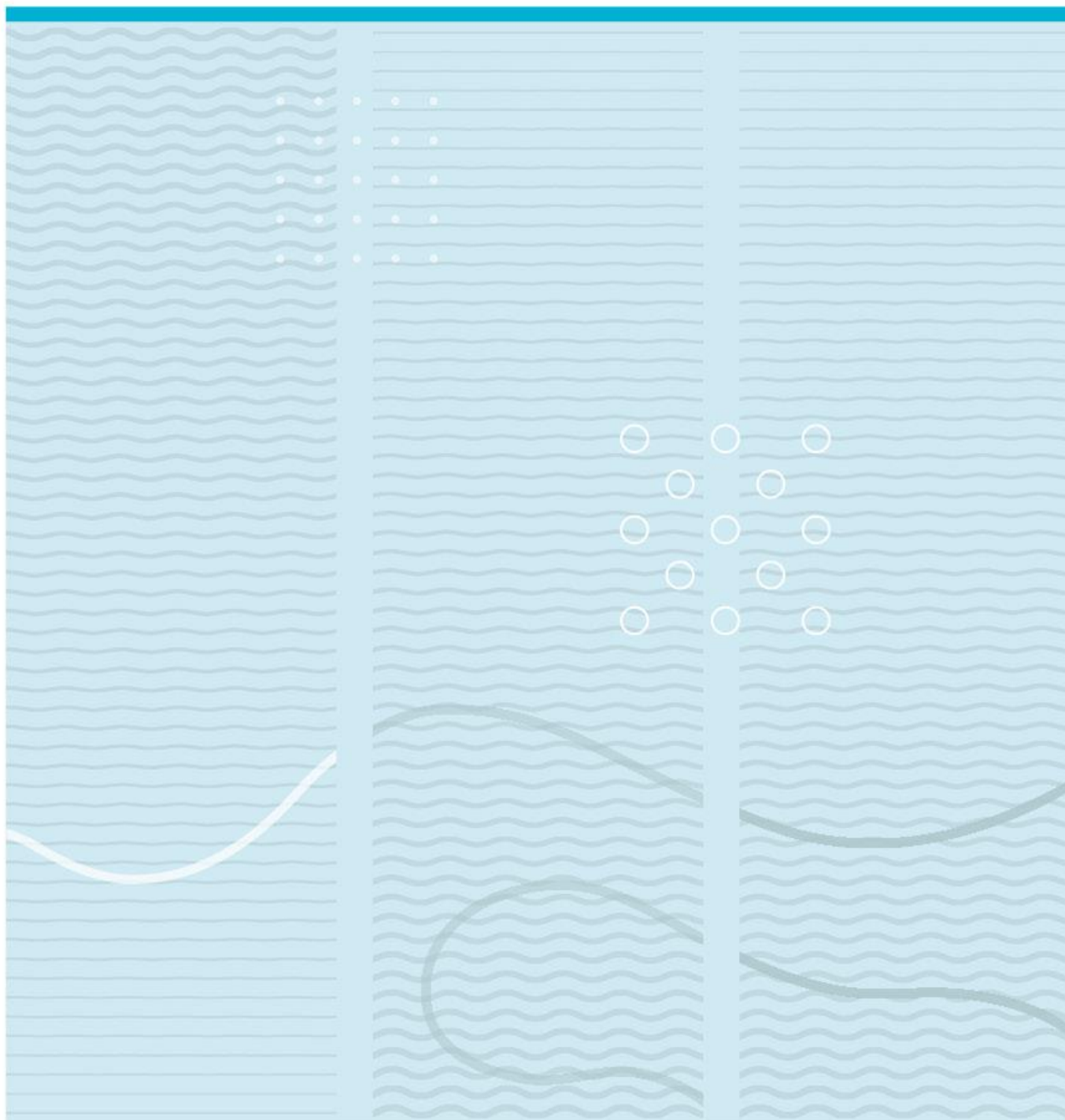


Camilla Feindt Berg

Demokratisk undervisning

Hvordan undervisning i skolen er med på å utvikle elevers demokratiske ferdigheter gjennom samarbeidslæring



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 Camilla Feindt Berg

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet *demokratisk undervisning*, hvor jeg gjennom oppgaven redegjør for hvordan Cooperative Learning som undervisningsmetode kan brukes som en form for demokratisk undervisning. Jeg har fokusert på hvilke metoder jeg har benyttet meg av gjennom egen undervisning, og derfor brukt aksjonsforskning som metode. Jeg har gjennom perioden vært en del av forskningsprosjektet i BRIDGES, og første del av aksjonsforskningen gjorde jeg i et samarbeid med en doktorgradsstudent, som i denne oppgaven har fått navnet *Line*, hvor elevmedbestemmelse stod i sentrum. Den andre aksjonsforskningen gjennomførte jeg alene, med mer strukturer i undervisningsopplegget. Mitt teoretiske rammeverk omfavner blant annet Immanuel Kant, gjennom Biesta (2016), Dewey (1966) og Aarendt (1977) sine perspektiver på hva som definerer et demokratisk menneske. Videre i det teoretiske rammeverket tar jeg for meg Carr & Hartnett (1996) sine tanker rundt hvordan skolen bør handle i forhold til den demokratiske undervisningen, og jeg presenterer de tre borgertypene gjennom Westheimer & Kahne (2004). Andre teoretikere jeg har benyttet meg av er Koritzinsky (2020), Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas. (2019), Fisher (2011) og Kagan (n.d). Hovedfunnene i oppgaven er at elevmedbestemmelse virker positivt inn hos elevene, men til en viss grad. Blir samarbeidsgrupper for store, fører det til at noen elever kan gjemme seg vekk, og forbli inaktive i samarbeidet. Små grupper i samarbeidslæring er derfor vesentlig for at gruppen skal ha best mulig utgangspunkt for et godt samarbeid. Jeg ser det som nødvendig å implementere Kagan strukturer inn i gruppesamarbeid for å sikre alle elevers aktive deltakelse, og som en metode for å øve elevene i de demokratiske ferdighetene. De demokratiske ferdighetene som blir lært i samarbeidslæring, er overførbare til det virkelige liv og er nødvendig for å føre demokratiet videre. På en annen side kan strukturert samarbeidslæring være med på å gjøre elever i større grad avhengig av lærers instruksjoner i starten av et gruppesamarbeid, og på den måten føre til mindre selvstendige elever. Allikevel gir Kagan strukturer mest positive innvirkninger, og kan sees på som en god metode for demokratisk undervisning, så lenge læreren også er klar over hvilke konsekvenser som følger med.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	9
1.1 Tema	9
1.2 Hensikt med studien.....	10
1.3 Avgrensning	10
1.4 Tidligere forskning.....	11
1.4.1 Nordiske ungdommers demokratiske deltakelse, og lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av demokratisk undervisning	12
1.4.2 Cooperative Learning - samarbeidslæring	13
1.5 Oppgavens oppbygging	14
2 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Innledning	15
2.2 Hva definerer et demokratisk menneske?	15
2.3 Demokrati og utdanning	17
2.4 Demokratisk undervisning	18
2.5 Demokratiske didaktiske undervisningsmetoder	19
2.5.1 Cooperative Learning – samarbeidslæring	23
2.6 Oppsummerende diskusjon	27
3 Metode	29
3.1 Innledning	29
3.2 Forskningsdesign og metode.....	29
3.2.1 Observasjon.....	31
3.2.2 Spørreundersøkelse	32
3.3 Reliabilitet og validitet.....	33
3.4 Forskningsetikk.....	35
4 Analyse	37
4.1 Elevmedvirkning som en del av et demokratisk klasserom.....	37
4.1.1 Elevenes tidligere erfaringer av medvirkning i undervisning.....	37
4.1.2 Observasjoner dag 1	41
4.1.3 Observasjoner dag 2.....	42
4.1.4 Elevenes erfaringer av medvirkning i undervisning etter testperioden.....	45

4.2	Cooperative Learning ved bruk av Kagan strukturer i undervisningen	47
4.2.1	Kagan strukturer i praksis	48
4.2.1	Observasjoner.....	54
4.3	Lærerens nødvendige refleksjoner for utvikling av undervisning for demokratiske medborgere	57
5	Diskusjon	61
6	Konklusjon	65
7	Litteraturliste	67

Forord

Bakgrunnen for temaet jeg valgte for denne masteroppgaven stammer fra et kurs jeg deltok i om bruk av Kagan strukturer i undervisning. Kurset ble holdt i Manchester våren 2019, og ble holdt av Gavin Clowes, som er sertifisert internasjonal Kagan-trener og grunnlegger av KaganUK. På det tidspunktet var jeg akkurat ferdig med min fireårige lærerutdanning, og nyansatt lærer. Kurset lærte meg masse om hvordan man bør implementere god samarbeidslæring gjennom all undervisning. Dette var noe jeg følte at jeg ikke hadde lært noe om gjennom mine fire år i lærerutdanningen, og følte på sett og vis som en åpenbaring. Samme år kom jeg inn på masterstudiet som en deltidsstudent, og det var med dette ikke noe tvil om hva jeg ville fordype meg i, i min masteroppgave. Gjennom perioden jeg har skrevet oppgaven, har jeg fungert som faglærer, og det siste året nå som kontaktlærer. Jeg har vært superheldig med arbeidsplassen som har lagt til rette, slik at jeg har hatt mulighet til å fullføre dette masterløpet ved siden av jobb. Jeg er takknemlig for mine lærerkollegaer som har støttet meg, og tatt i et ekstra tak på jobb, om jeg har følt at jeg selv ikke har strukket helt til i visse perioder. Gjennom oppgaveskrivingen har jeg fått ufattelig mye hjelp og støtte fra Ida Gjestad, som jeg er utrolig takknemlig for. Du har hjulpet meg med motivasjon i vanskelige tider og vært en utrolig god sparringspartner. Takk for alle skrivesesjonene og at du har vært der for meg gjennom tykt og tynt. Jeg vil rette en stor takk til Heidi Biseth sitt engasjement som min veileder. Du har gitt meg konkrete tilbakemeldinger, svart meg til alle døgnets tider og gitt meg gode råd. Takk til Anders Davidsen som kom inn som min nye veileder nå i det siste semesteret. Takk for at du har tatt deg tid til å lese over oppgaven min og gitt meg veiledning helt frem til enden av innspurten. Takk til Kristoffer, min samboer, for at du har støttet meg og med varsomhet oppfordret meg til å skrive på dager som ikke har vært helt topp. Setter stor pris på alt du har gjort og gjør i hjemmet, slik at jeg har hatt mulighet til å sette av mer tid til oppgaveskrivingen. Takk til mine søstre Jeanette og Kathinka for deres oppløftende og motiverende ord. Takk til mamma og pappa som har heiet på meg helt fra start til slutt og motivert meg gjennom hele perioden. Takk til dere alle for at dere har hatt troen på meg. Sist, men ikke mins, vil jeg takke elevene på 7.- og 5. trinn som har vist stort engasjement i aksjonsforskningen, og deres foreldre som har latt meg få lov.

Sylling, 31.05.23

Camilla Feindt Berg

1 Innledning

I første delkapittel går jeg nærmere inn på bakgrunnen for mitt valgte tema, samt indirekte presenterer forskningsspørsmålene mine. I delkapittel 1.2 forklarer jeg hensikten med studien. Der viser jeg til mine personlige aspekter, men også hensikten med studien satt i et større perspektiv. I delkapittel 1.3 forklarer jeg avgrensning av oppgaven. I delkapittel 1.4 presenterer jeg et utvalg av tidligere forskning, som jeg mener er relevant for denne studien. Den tidligere forskningen jeg presenterer har vært en del av min prosjektbeskrivelse, som også ble levert inn som mappeeksamen høsten 2021. I siste delkapittel forklarer jeg oppgavens oppbygging.

1.1 Tema

Temaet demokratisk undervisning er valgt på bakgrunn av personlig interesse for dette feltet, samt den sentrale rollen demokrati og medborgerskap har i LK20. I overordnet del kommer det tydelig frem at

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Kunnskapsdepartementet 2017: 9).

Skolen kan oppfattes som demokratisk så fort man har et organisert elevråd, men demokrati i skolen er så mye mer. Jeg har en formening om at for å danne demokratiske medborgere av dagens skoleelever, kreves det mer enn et tilstedeværende elevråd, noe LK20 i og for seg også legger opp til. Jeg kommer derfor ikke til å legge noe vekt på hvordan skolen som en organisasjon er lagt opp på en demokratisk måte. Mitt fokus er derimot rettet mot at elever trenger å oppleve demokrati gjennom implementering av demokratiske didaktiske metoder i undervisningen i fagene. Det handler om hvilke valg vi som lærere har på gjennomføring av undervisningen, og hvordan disse valgene er med på å forme elevene til fremtidige demokratiske medborgere. I denne studien har jeg på bakgrunn av dette valgt å teste ut ulike undervisningsmetoder, og former for

demokratisk deltakelse og medvirkning i undervisningen i fagene, slik det i tillegg er beskrevet i den overordnede delen i LK20:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017:15).

På bakgrunn av dette er det viktig å se sammenhengen mellom undervisningsmetoder som blir brukt, og vårt ansvar som lærere for å legge til rette for elevmedvirkning i læringsfellesskapet i et demokratisk klasserom.

1.2 Hensikt med studien

Studien er rettet mot utprøving av ulike undervisningsmetoder som fremmer elevmedvirkning og samarbeidslæring, for å finne hensiktsmessige metoder for utvikling av demokratiske medborgere. Hensikten med studien er å belyse muligheten for demokratiske undervisningsmetoder som kan føre til danning av fremtidige demokratiske medborgere. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig at både lærerstudenter, lærere og lærerutdannere blir mer observante på denne formen for å danne demokratiske medborgere. Mitt mål er å finne ut hvordan Cooperative Learning, altså samarbeidslæring, som en undervisningsmetode kan brukes som en form for demokratisk undervisning, hvilke refleksjoner som er nødvendig for utvikling av demokratiske undervisningsmetoder, samt å finne ut hva som kjennetegner undervisningsmetoder som kan bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap.

1.3 Avgrensning

I tillegg til at jeg har valgt å avgrense oppgaven til å se på demokratiske undervisningsmetoder og ikke skolen som en organisasjon, har jeg i etterkant av mine to aksjonsforskningsperioder sett muligheter for å se på både innhold i undervisningen og

samtalene mellom elevene, sett i lys av demokratisk undervisning. Allikevel har jeg valgt å ikke gå dypere inn på dette, men forholde meg til selve undervisningsmetodene, og mine observasjoner av hvordan elevene responderte på disse. Grunnen til at jeg ikke har tatt for meg detaljerte observasjoner av elevenes samtaler underveis, er for å begrense oppgavens lengde i henhold til standarder og for ikke å forvirre leser underveis på hvor mitt fokus ligger.

1.4 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenterer jeg forskning på nordiske ungdommers demokratiske kunnskap, ferdigheter og deltakelse. Grunnen til at jeg har valgt å ta med dette, er i all hovedsak for å få en oversikt over til hvilken grad nordiske ungdommer deltar i demokratiet. På denne måten får man et innblikk i den demokratiske deltakelsen hos nordiske ungdommer. Denne studien mener jeg gir en pekepinn på hvordan blant annet skolen har klart å fremme demokratisk deltakelse blant barn og ungdom. Dette kan også gi et grunnlag for diskusjon rundt hva skolen gjør bra, og hva skolen bør gjøre mer av for å sikre demokratisk deltakelse, også i fremtiden. Alle lærere er ulike og har individuelle syn på hvordan barn og unge bør læres opp i demokratisk kunnskap, ferdigheter og deltakelse. Selv om det ikke finnes et fasitsvar på hvilke verktøy lærere bør benytte seg av gjennom den demokratiske undervisningen, er det allikevel noen faktorer som flere er enige i at spiller inn i en god demokratisk undervisning. Selv om man vet hva som er viktig i demokratisk undervisning, er det nok ikke like lett å faktisk utføre den i praksis. Videre presenterer jeg derfor en studie av lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av hvordan man bedriver demokratisk undervisning i klasserommet og deres faktiske undervisning i praksis. Til slutt har jeg valgt å presentere to studier gjennomført av Kurt Lewin, Ronald Lippitt og Ralph K. White i 1939. Studiene gikk ut på å teste ulike lederstiler. De ulike lederstilene som ble testet var den autoritære-, autoritative- og den passive lederstilen. Dette er en interessante studier som viser til observasjonene av barna i de ulike lederstiltypene. Deler av den tidligere forskningen har jeg levert inn som mappeeksamen høsten 2021. Jeg henviser fortløpende gjennom teksten til eget arbeid, der hvor jeg har benyttet meg av dette.

1.4.1 Nordiske ungdommers demokratiske deltakelse, og lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av demokratisk undervisning

The IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er en studie som undersøker 14-åringers demokratiske kunnskap, ferdigheter og deltakelse. Norge deltok på IEA CIVED i 1999, samt ICCS i både 2009 og 2016. Resultatene fra 1999 viser at de unge lå over det internasjonale gjennomsnittet på demokratisk kunnskap. På tross av den høye scoren, så ikke noen for seg å bli representanter i noen parti, men flere var positive til å stemme under fremtidens stortingsvalg. Allikevel scoret de over gjennomsnittet når det gjaldt aktiv deltakelse om likestilling mellom kjønn, og å støtte immigrantenes rettigheter. Resultatene viser også at de har stor tillit til myndighetene. Resultatene fra 2009 og 2016 var stort sett like som i 1999 (Biseth et al., 2021) (Eget arbeid, 2021).

Lieberkind og Bruun (2021) sammenligner nordisk ungdoms demokratiske deltakelse med ungdom fra andre land når de bruker data fra ICCS 2009 og 2016. Resultatene viser at den nordiske ungdommen scorer høyt på demokratisk kunnskap og ferdigheter, men ikke nødvendigvis scorer høyt på å delta aktivt i demonstrasjoner eller andre politiske aktiviteter, noe som tyder på at de er passivt aktive. Dette er en form for borger som blir beskrevet som «monitorial citizen». Denne formen for borger betyr at man har tilstrekkelig kunnskap om politikk, har nok politisk påvirkning, og holder den politiske overvåkingen til et minimum. «Monitorial citizen» er også en reflektert kritisk borger. På tross av at undersøkelsen viser til passive borgere, viser den også at nordisk ungdom er klare for å delta aktivt hvis behovet skulle være til stede. Denne formen for borger utfordrer det tradisjonelle synet på hva en demokratisk borger er for noe. Er det tradisjonelle synet på en demokratisk borger en gammel måte å se demokrati på? Det er en mulighet for at vi bør endre synet vårt på hva demokratisk deltakelse er, samt hvilke kriterier vi går etter for å måle dette (Lieberkind & Bruun, 2021) (Eget arbeid, 2021).

En norsk studie i lærerutdanning, *Demokrati i hverdagen*, ledet av Biseth, tok for seg norske lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av hvordan man bedriver demokratisk undervisning (Biseth & Lyden 2018; Eriksen, 2018; Wistrøm & Madsen, 2018). Lærerstudentenes eksempler på demokratisk undervisning kom i form av elevmedbestemmelse ved avstemming i klasserommet, eller i form av uformelle diskusjoner (Biseth & Lyden, 2018). Ved spørsmål om lærere kan fremme demokratisk

engasjement gjennom egen undervisning, kommer det frem at lærerstudentene ser på rettigheter og frihet som en viktig del av et demokrati. Til tross for dette ser man ikke at dette hadde noe innvirkning for hvordan de la opp undervisningen, eller hvilke læringsaktiviteter de valgte å bruke. Lærerstudentenes syn på hva demokratisk undervisning innebar, var i hovedsak begrenset til undervisning om det politiske systemet (Biseth et al., 2018). Dette er interessante resultater, som viser viktigheten av å kanskje måtte se på demokratisk undervisning på en annen måte enn den tradisjonelle. For å kunne endre en måte å se noe på, er det vesentlig å lokalisere problemområdet. Problemområdet her er hvordan man ser på demokratisk undervisning, mot hvordan man gjøre det i praksis (Eget arbeid, 2021).

1.4.2 Cooperative Learning - samarbeidslæring

Kurt Lewin, Ronald Lippitt og Ralph K. White (1939) utførte to ulike forsøk i studien om ulike lederstiler. I den første studien ble to grupper av 10-årige gutter eksponert for to ulike klasseledelsestiler. Den ene gruppen ble undervist i gutteklubbaktiviteter med en autokratisk (autoritær) lederstil, mens den andre gruppen ble ledet med en demokratisk (autoritativ) lederstil. Guttene som tilhørte gruppen som ble ledet med den autoritære lederstilen, ble observert som mer dominante og aggressive mot hverandre, samt at deres forhold til gruppelederen var enten i form av underkastelse eller av vedvarende krav om hans oppmerksomhet. Resultatene fra gruppen gutter som hadde blitt ledet av en autoritativ gruppeleder, viste noe helt annet. Her var guttene mer vennlige og åpne mot hverandre, samtidig som at relasjonen til lederen var mer likestilt. I den andre studien ble guttene delt inn fire grupper, hvor de ble ledet med en autoritær-, autoritativ-, og en passiv lederstil. Her ble altså en tredje lederstil lagt til, hvor lederen ikke skulle delta i aktivitetene til barna, og hvor de selv kunne velge hvilke aktiviteter de ville gjøre. Gruppelederen skulle hjelpe dem kun hvis han fikk spørsmål om det. Gruppene fikk ny leder hver sjette uke, hvor lederstilen ble forskjellig fra den forrige. På denne måten fikk alle gruppene oppleve de ulike lederstilene. Resultatene fra denne studien viste at det kun var en av de fire gruppene som viste samme nivå av aggresjon, slik som den første studien viste. Dette skjedde under oppsyn av den autoritære lederen. Da gruppelederen gikk ut av rommet, steg aggresjonsnivået mellom guttene i gruppen, og det var ikke mange smil å se. Observasjonen av gruppenes samarbeid under de ulike lederstilene, blir støttet av guttenes konklusjon om at de trivdes best under den

autoritative lederstilen, hvor hele nitten av tjue gutter mente dette (Lewin, et al., 1939, s. 271-284).

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har jeg delt inn i teoretisk rammeverk, metode, analyse, diskusjon og konklusjon. I det teoretiske rammeverket presenterer jeg relevant teori om hva som definerer et demokratisk menneske, sammenhengen mellom demokrati og utdanning, demokratisk undervisning og demokratiske didaktiske undervisningsmetoder. I teorien om demokratiske didaktiske undervisningsmetoder, går jeg dypere inn i samarbeidslæring ved presentasjon av Kagan strukturer og de ulike utvalgte strukturenes formål. I metodekapittelet presenterer jeg mitt forskningsdesign og metoden jeg har benyttet meg av, samt diskuterer jeg reliabiliteten og validiteten i mitt forskningsprosjekt. Avslutningsvis i metodekapittelet presenteres forskningsetikken. Analysekapittelet er tredelt, hvor jeg i første del presenterer funn fra den første aksjonsforskningen hvor elevmedvirkning som en del av et demokratisk klasserom står sentralt i samarbeidslæringen. I del to presenterer jeg funn fra aksjonsforskning nummer to, hvor jeg benyttet meg av samme undervisningsopplegg, men med mer strukturer i undervisningen. I tredje og siste del av analysekapittelet presenterer jeg refleksjoner jeg mener er viktig som lærer for å kunne utvikle undervisning for demokratiske medborgere. Etter analysekapittelet diskuterer jeg funnene og knytter de opp med teorien og den tidligere forskningen, for deretter å konkludere.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

Demokrati er et stort begrep som innebærer flere faktorer. Begrepet er et sosialt konstruert fenomen, som baserer seg på avtaler mellom mennesker og er avgjørende for eksistensen av de menneskelagde institusjonene (Biseth, 2014, s. 27). Begrepet demokrati er vanskelig å definere, da betydningen av demokrati stadig er i endring sammen med dagens virkelighet. Det vi kan si er at demokrati kan deles inn som en styringsform, samfunnsform og som ett levesett (Biseth, 2014, s.29). Medborgerskap handler blant annet om hvordan mennesker samhandler med respekt og forståelse for hverandre, og et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017:9). I masteroppgaven min har jeg kun benyttet meg av teorier som gjør at jeg kan knytte sammen teori om demokrati, utdanning og didaktikk. Jeg kunne valgt å ha med mye mer teori rundt ulike perspektiver av hva demokrati er, men jeg skriver en masteroppgave og har et sidetall å forholde meg til. I starten av dette kapitlet har jeg derfor valgt å presentere noe teori rundt hva som kan definere et demokratisk menneske. I delkapittel 2.3 ser vi nærmere på sammenhengen mellom demokrati og utdanning, hvor blant annet hvilke demokratiske ferdigheter elevene bør utvikle gjennom skolen blir presentert. Delkapittel 2.4 tar for seg ulike faktorer som bør være til stede i skolen for å kunne drive demokratisk undervisning. Der er det snakk om hvordan skolens interne organisering kan fremstilles på en demokratisk måte, samt teori rundt ulike borgertyper du bør ha i mente, når du skal planlegge for demokratisk undervisning. I delkapittel 2.5 presenterer jeg teori rundt ulike demokratiske didaktiske undervisningsmetoder.

2.2 Hva definerer et demokratisk menneske?

Immanuel Kant som beskrevet i Biesta (2016), hadde sin filosofi om at demokrati innebar individuell tenkning uten andres påvirkning. Her var subjektet alene idealisert som individualister, som bidro med sine tanker til fellesskapet, som igjen bidro til demokrati. Dette var forløperen til utviklingen av kritisk tenkning slik vi kjenner den i dag, men fra et individuelt standpunkt. Gjennom ideen om subjektets viktighet, var dens

tenkning det viktigste. Som en motsetning til dette drar Biesta (2016) frem Dewey sine tanker om det demokratiske menneske. Dewey (1966) mener derimot at et demokratisk menneske blir påvirket av, og påvirker selv de sosiale institusjoner det er en del av. Derfor mener han at sosialisering går begge veier, ikke enveis, slik Kant (1724-1804) mener at mennesket er medfødt evnen til å reflektere og tenke selv.

To say that education is a social function, securing direction and development in the immature through their participation in the life of the group to which they belong, is to say in effect that education will vary with the quality of life which prevails in a group (Dewey, 1966, s. 81).

Dette viser oss at Dewey (1966) har en sosial holdning til subjektet, da skole er en sosial institusjon som utvikler subjektet i en sosial gruppe. Han mener også at individet påvirkes av samfunnet, men at individet også kan påvirke samfunnet. “The idea of the subject as a shaper of the conditions that shape one’s subjectivity is central to Dewey’s understanding of the democratic person” (Biesta, 2016, s.131). Dette kan tolkes som at når vi selv er med på å forme forholdene rundt oss, kan vi i lys av Dewey sitt syn beskrives som et demokratisk menneske. Sosial intelligens er et krav for deltakelse, samtidig som at den sosiale intelligensen opptrer som et resultat av deltakelsen i seg selv. Derfor mener Dewey at den sosiale intelligensen er den intelligensen som former subjektiviteten. For Dewey handler demokratiet om at man i de ulike sosiale institusjonene har ansvar for produksjon og ledelse av den. Subjektet som deltakende i sosiale institusjoner er med på å forme den, og er formbar selv. Dette er to sider av samme faktum (s.131). Dewey ser sammenhengen mellom demokrati og utdanning, ved at den sosiale samhandlingen som skjer på skolen er viktig for utvikling. Skolen er med på å danne demokratiske mennesker gjennom deltakelse i demokratisk liv ved å utvikle sosial intelligens, som Dewey eksemplifiserer ved ideen av utdanning gjennom demokrati. Biesta (2016) presenterer Arendt (1977) sitt perspektiv på hva som skal til for å være et demokratisk menneske. Arendt (1977) beskriver at et subjekt må ha mennesker rundt seg som reagerer på handlingene, og det er gjennom disse handlingene at subjektet kan kalles et demokratisk menneske. Et subjekt kan inneha demokratiske kunnskaper, men det er ikke før subjektet utfører handling, at subjektet kan kalle seg et demokratisk menneske (Biesta, 2016, s. 135). Dewey og Arendt ser på det demokratiske mennesket noe likt, der de sosiale prosessene er til stede gjennom sosial intelligens.

Allikevel sier ikke Dewey noe om at subjektet har behov for reaksjoner fra mennesker rundt for å kalle seg et demokratisk menneske, men han uttrykker behovet for mulighet til å påvirke og til å bli påvirket.

2.3 Demokrati og utdanning

En fin måte å se sammenhengen mellom demokrati og utdanning på, er å se på utdanningen som en form for å forberede barn og unge på deres fremtidige deltakelse i det demokratiske samfunnet. Biesta (2009) deler den demokratiske utdannelsens roller i tre; *å undervise i demokrati og demokratiske prosesser, å tilegne seg demokratiske ferdigheter, og å fremme positive holdninger til demokratiet* (s. 116). *Å undervise i demokrati og demokratiske prosesser* betyr at elevene får kjennskap til hva demokrati er for noe, samt et innblikk i hvordan demokratiet er bygd opp og dets styresett. Dette er en viktig del innenfor utdanningen, da dette er noe de senere i livet skal delta på. Denne kunnskapen leder opp mot betydningen av *å tilegne seg demokratiske ferdigheter*. I skolen skal elever lære seg ulike demokratiske ferdigheter sånn som for eksempel å argumentere for sin sak, å diskutere på en respektfull måte, og å vite at flertallet vinner over fåtallet, men at man også skal respektere fåtallets meninger. De skal også lære seg å fortolke, sammenligne og vurdere informasjon. Dette er bare noen få eksempler på hvilke demokratiske ferdigheter elevene skal tilegne seg. Disse ferdighetene er viktige for elevene å tilegne seg, ikke bare for deres senere deltakelse i demokratiet, men også for å fungere godt sammen i hverdagen allerede i barneårene. Biesta (2009) diskuterer om viktigheten av at skolen skal *fremme positive holdninger til demokratiet*, da skolens primære mål ifølge Carr og Hartnett (1996)

(...)bør være å sikre at alle fremtidige borgere er utstyrt med kunnskap, verdier og kompetanse til veloverveide resonnementer, der som minimum er nødvendig for å delta i samfunnets demokratiske liv (Carr & Hartnett, 1996, s. 192).

Her mener Carr og Hartnett (1996) at skolen bør legge til rette for at elever får kunnskap og kompetanse/ferdigheter om/i demokrati, men at skolen som en arena ikke nødvendigvis bør ilegge elevene en positiv holdning om dette. Her kan man tenke at Carr og Hartnett (1996) setter hver enkelt menneskets frihet høyt, da man ved å fremme positive holdninger rundt demokrati, kan ubevisst være med på å frarøve elevers

valgmuligheter i et demokratisk samfunn. For det er slik at elever skal læres til å tenke kritisk og ta egne valg for å påvirke og kunne bli påvirket som et demokratisk menneske. Denne tanken kjenner vi også igjen i Gutmann (1987) “Et samfunn som støtter bevisst sosial reproduksjon, må utdanne alle barn, som kan utdannes til å være i stand til å delta kollektivt for å forme samfunnet” (s.39). Dette er noe som også har blitt nevnt tidligere gjennom Dewey (1966) gjennom konstruksjonen av et demokratisk menneske. Dette er en diskusjon jeg har valgt å presentere for å understreke at det finnes andre meninger rundt hva utdanningen er ment å gjøre for elevene.

2.4 Demokratisk undervisning

Det er viktig at elever i utdanningen lærer seg hva demokrati er, og hva de ulike demokratiske prosessene går ut på. Det er desto viktigere at skolens interne organisering er lagt opp på en demokratisk måte. Dette innebærer tilstedeværelsen av et elevråd og ikke minst undervisningsmetoder og strukturer som er demokratisk anlagt. For det er *gjennom* demokrati som er den beste måten å undervise *for* demokrati (Biesta, 2009, s. 117). Dette skjer nettopp ved å bake inn demokratiske strukturer og metoder i undervisningen, som er med på å forme elevenes demokratiske ferdigheter. Elevens opplevelse av deltakelse i undervisningen, kan være med på å styrke elevens demokratiske personlighet. For at undervisningen skal gi best mulig resultat i forhold til ønsket resultat, er det viktig å finne ut hvilken type borger man ønsker å forme. Før vi skal se nærmere på demokratiske undervisningsmetoder, skal vi derfor se litt nærmere på hvilke tre borgertyper man kan skape gjennom skolen. Westheimer og Kahne (2004) mener at det er tre ulike demokratiske borgertyper som vi kan bidra til å utvikle gjennom skolen: 1) *den personlig ansvarlige borgeren*, 2) *den deltakende borgeren*, og 3) *den rettferdighetsorienterte borgeren*. Disse tre borgertypene er relevante for studiet når jeg skal reflektere rundt hensikten bak de ulike undervisningsformene. Det er viktig å legge opp undervisningen i henhold til hvilken type borger man vil at elevene skal trene seg på til å bli, samtidig som at det ikke nødvendigvis er kun én borgertype som er målet. Det er gjerne slik at man legger til rette for flere borgertyper gjennom ulike undervisningsformer. *Den personlig ansvarlige borgeren* er en borger som tar ansvar for egne handlinger som kan påvirke miljøet og samfunnet. Borgeren er flink til å resirkulere, ta hånd om egen personlig økonomi, og stille opp på dugnader i lokalmiljøet. Denne typen borger lar heller ikke mulighetene til å hjelpe de som er mindre heldige gå, når sjansen byr seg. Dette kan for eksempel være å delta i veldedige

organisasjoner som deler ut mat og klær til de som trenger det. Når skolen skal lære elevene å bli personlig ansvarlige borgere, handler det i hovedsak om at elevene skal lære å respektere andres meninger og følelser, og å vise empati og medfølelse. *Den deltakende borgeren* er en borger som deltar aktivt i samfunnssaker og samfunnets sosiale liv på lokalt, statlig og nasjonalt nivå. Vi kan for eksempel si at når den personlig ansvarlige borgeren bidrar i en veldedig organisasjon, så er det den deltakende borgeren som planla arrangementet, startet den opp og leder organisasjonen. Når skolen skal lære elevene å bli deltakende borgere, blir elevene kjent med hvordan regjeringen og samfunnsbaserte organisasjoner jobber, og om viktigheten av å planlegge og delta i organiserte hjelpeorganisasjoner. Det å kunne lede et møte blir også sett på som en ferdighet det er viktig å lære seg. Dette kan man gjøre i klasserommet ved å simulere møter hvor én person per gruppe blir tildelt møtelederansvaret. Treningen på dette kan også skje under vanlige gruppearbeid ved at elevene planlegger og delegerer hvem som skal gjøre hva i gruppearbeidet. På denne måten øver de seg på å ta ansvar for planleggingsdelen, trening i å gjennomføre planen som er lagt for å få det sluttresultatet de ønsker, samt bli kjent med hvordan det er å ha kollektive forpliktelser. *Den rettferdighetsorienterte borgeren* er på samme måte som den deltakende borgeren, en borger som handler aktivt. Borgeren er ute etter å ta grep der man ser noe blir gjort urett. Borgeren er klar for å stå opp for de i samfunnet som blir urettferdig behandlet. Målet deres er å leve i et rettferdig samfunn. De kan ta opp ulike problemer i et samfunn og sette i gang bevegelser for ulike formål. For at skolen skal lære elevene å bli rettferdighetsorienterte borgere, er det viktig at de får vite at det alltid finnes flere perspektiver av samme sak. De må altså være klar over at de kan og bør stå opp for sine meninger, men samtidig kunne respektere at andre er uenig i deres tanker rundt samme tema (Westheimer & Kahne, 2004, s. 237-269) (Eget arbeid, 2021).

2.5 Demokratiske didaktiske undervisningsmetoder

Dette delkapittelet tar for seg betydningen av å utvikle elevenes evne til å forstå og forklare sammenhenger i samfunnskunnskap, og hvordan dette er viktig i demokratisk didaktisk undervisning. I undervisningen er det nødvendig å gi elevene de verktøyene og ferdighetene de trenger for å kunne forstå og vurdere samfunnsmessige problemstillinger. Lærere kan bidra til å utvikle elevenes evne til å forstå og forklare ulike sammenhenger ved å oppmuntre elevene til å stille de kritiske spørsmålene, som

samfunnet kommer til å trenge i fremtiden. Gjennom å utvikle elevenes evne til å forstå og forklare ulike sammenhenger, kan det bidra til å styrke elevenes demokratiske engasjement og evne til å delta i samfunnet.

I samfunnskunnskap er det viktig at elevene etter hvert lærer seg å kunne forstå og forklare sammenhenger; blant annet at de arbeider med spørsmål som handler om årsaker og virkninger (Koritzinsky, 2020, s. 190).

Det Koritzinsky (2020) peker på her er viktigheten av at elevene lærer seg å forstå at det finnes flere perspektiver av samme sak. De må lære seg å kunne sette ulike perspektiver sammen, og danne sitt eget syn og meninger om ulike temaer. Dette er en del av elevens læring til å tenke kritisk, og reflektere over andres og egne tanker og perspektiver. Kritisk tenkning er en prosess som ikke nødvendigvis handler om å være negativ til hva andre uttrykker, men en prosess hvor hvert enkelt individ klarer å analysere, evaluere, bedømme troverdigheten, begrunne og konkludere (Fisher, 2011, s.8-15).

Det har vært utbredt å undervise indirekte og implisitt i tenkeferdigheter gjennom innholdet i de ulike fagene, men flere lærere har erfart at elever og studenter i liten grad tilegner seg tenkeferdigheter på denne måten. Derfor har de begynt å undervise eksplisitt og direkte i og om disse ferdighetene. Dette er fordelaktig fordi tenkeferdigheter er overførbare: Hvis du for eksempel lærer å strukturere et argument eller vurdere holdbarheten til en kilde, kan disse ferdighetene overføres til andre fag og kunnskapsområder (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s.15).

Ferrer et al. (2019) påpeker her viktigheten av at individer lærer seg ferdigheter som kan brukes på tvers av fag og kunnskapsområder. Med dette menes det å kunne tilføre individer verktøy som kan brukes i ulike sosiale sammenhenger og problemstillinger, som ikke er fastknyttet til et spesifikt fagområde eller tema. Ferrer et al. (2019) kan ses på i videre sammenheng mellom kritisk tenkning og den rettferdighetsorienterte medborgeren gjennom Westheimer og Kahne (2004), der de mener at man må legge vekt på systemkritikk og endringsskaping. Dette innebærer blant annet en form for kritisk tenkning i forhold til det politiske systemet, maktforhold og ulike menneskelige aspekter i samfunnet, som for eksempel minoritet, majoritet, seksualitet, religion og

hudfarge. Her presenterer de videre tankene til Gro Lorentsen og Åse Røthing (2017) om at sammenhengen mellom kritisk tenkning og den rettferdighetsorienterte medborgeren, handler om normkritikk og danning. Dette kan ses på som personlighetsforming og i lys av kritisk tenkning skal individet innøve seg ulike metoder og ferdigheter til å løse problemer, ved å aktivt utføre handlinger for å tilføre endringene som trengs i samfunnet. Med andre ord er samfunnet avhengig av den rettferdighetsorienterte medborgeren for å kunne videreføre demokratiet (Ferrer, et al. 2019, s. 28).

Det er viktig å forstå at kritisk tenkning skal læres i alle fag, og spesielt viktig i samfunnskunnskap. Allikevel er det også andre forhold som spiller inn.

Undervisning og læring, ikke minst i samfunnskunnskap, handler om forhold mellom lærer og elever, mellom elevene innbyrdes og eventuelt mellom dem og kilder og ressurspersoner utenfor skolen. Slike forhold er dels styrt av personlige følelser, holdninger og atferd som ikke er planlagt (Koritzinsky, 2020, s. 30).

Det er altså viktig å huske at samfunnskunnskap er større enn kun faget og dets innhold. Elever gjennomfører læring både i og utenfor skolen, som til sammen gir en helhetlig læringsprosess i samfunnskunnskap. Vi kan si at skolen er en demokratisk læringsplattform, hvor elever med ulik bakgrunn, erfaringer og perspektiver møtes og lærer av hverandre. Denne læringen skjer i alle fag, men i samfunnsfaget er det spesielt viktig å legge til rette for nettopp disse utvekslingene, for å gjøre elevene klare til å møte et demokratisk samfunn. Koritzinsky (2020) uttrykker at læringen i skolen er basert på hva slags fagdidaktikk skolen fører. Læreren har et stort ansvar på hvordan samfunnskunnskap blir lært bort til elevene. Da er det også viktig at skolen som en organisasjon jobber sammen om en felles forståelse og kultur, for hvordan dette bør gjøres for å ivareta alle aspektene av elevene. Samfunnsfagsdidaktikkens formål blir beskrevet av koritzinsky på en slik måte:

- 1. hjelpe oss til å forstå bedre hvordan politiske og faglige myndigheter har formulert fagets formål, innhold og arbeidsmåter, og hvorfor*
- 2. hjelpe oss med å analysere mangetydige hensikter og innhold i læreplaner og i andre styringsdokumenter, og dermed styrke vår evne og lyst til å tolke læreplaner og undervise mer reflektert*
- 3. være et korrektiv til våre egne erfaringer, holdninger og følelser som er knyttet til undervisning og læring i samfunnskunnskap*
- 4. hjelpe oss til mer bevisst å velge lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurderingsordninger som kan styrke opplæringens grunnleggende verdier og formål (S. 14).*

Det kan være lett for læreren å glemme de store linjene om hva som er viktig at elevene lærer seg av demokratiske ferdigheter og verdier, ved at kunnskapsmål i selve faget blir prioritert høyest. Ved å følge disse punktene, blir det lettere for læreren å undervise målrettet mot at elevene utvikler seg til demokratiske medborgere. For å gjennomføre demokratisk undervisning er det i lys av Biesta (2009) at det er *gjennom* demokrati som er den beste måten å undervise *for* demokrati. Det er ikke bare hvordan skolen som en organisasjon er drevet gjennom demokrati som er med på å danne demokratiske mennesker, eller hvordan elevene får erfaring gjennom for eksempel elevråd. Det er også gjennom de valgene man tar som lærer når det kommer til valg av undervisningsmetoder i klasserommet. For det er slik at elever tilegner seg demokratiske ferdigheter i fellesskap med andre (Dewey, 1966). Ved å bruke demokratiske didaktiske undervisningsmetoder, gir dette elevene mulighet til å øve seg på å reflektere, være gode samtalepartnere og lyttere, samt respektere og tolerere ulike synspunkt og meninger.

Kunnskap om gruppedannelse og gruppeprosesser en del av lærestoffet i faget. Ved siden av å høre og lese om grupper vil elevene gjennom egen deltakelse få en dypere forståelse for gruppedynamikk. De lærer av, og dermed også om, enighet og konflikt, fellesskap og

selvhevdelse, demokratisk og autoritær ledelse
(Koritzinsky, 2020, s. 184).

Elevene lærer også å samhandle med ulike personer ved at gruppesammensetningen som oftest varierer fra tid til annen. Videre i dette delkapittelet har jeg valgt å presentere Cooperative learning (samarbeidslæring) som en demokratisk didaktisk undervisningsmetode.

2.5.1 Cooperative Learning – samarbeidslæring

Cooperative Learning, altså samarbeidslæring, er en undervisningsmetode hvor elevene samarbeider gjennom bestemte prinsipper, strukturer og samarbeidsmønstre (Flatås, 2021). Samarbeidslæring handler også om at elevene jobber i små nok grupper slik at alle har mulighet for å delta i gruppearbeidet (Cohen, 1994). Læreren bør som regel gå aktivt inn i gruppearbeidet som rammesetter og veileder (Koritzinsky, 2020, s. 187). Å bruke samarbeidslæring i klasserommet er altså med på å sikre større aktivitet blant gruppen elever. Dette er som regel et resultat av at den enkelte elev vet at gruppen er avhengig av ens bidrag i arbeidet, samt at alle elevene har mulighet for å delta og være muntlig aktive store deler av undervisningstimen. Samarbeidslæring øker trivsel og sosiale ferdigheter, samt gir en innvirkning på klasse miljøet for det bedre. Dette kom frem i Kurt Lewin, Ronald Lippitt og Ralph K. White (1939) sine to studier på klasseledelse. Det er ikke noe spørsmål om at flere elever er aktive under gruppesamarbeid enn under en tradisjonell tavleundervisning. Allikevel er det noen utfordringer når det kommer til elevens mulighet til å trekke seg litt unna arbeidsoppgaven ved et gruppearbeid. Det er en mulighet for å være passiv i et gruppearbeid, ved at noen andre på gruppen tar mye plass, og det kan være vanskelig for noen andre å gi krav på *sin* plass. Dette problemet er det en mann ved navn Kagan Spencer som har prøvd å løse. Han er en mann som er meget sentral når det gjelder banebrytende nye strukturer, og måter å legge opp samarbeidslæringen på. Han har undervist i mange år om samarbeidslæring, og har laget flere nye strukturer for å undervise i dette. Han er grunnleggeren av *Kagan Publishing and Professional Development* og har skrevet mange bøker om samarbeidslæring med sine Kagan strukturer. Kagans forskning fokuserer på å etablere harmoniske klasserom, fremme ansvarlig oppførsel, forbedre elevenes sosiale ferdigheter, karakteregenskaper og akademiske prestasjoner (Kagan, n.d.). Målet hans er at gruppearbeid blir lagt opp til at

alle skal være likestilte, slik at alle får muligheten til å kunne bidra like mye i gruppearbeidet. På lik måte har han funnet opp strukturer som erstatter den tradisjonelle spørsmål- og svar sesjonen i klasserommet, hvor elevene rekker opp hånden for å svare på et spørsmål. For å skjønne Kagans tanker rundt hvordan samarbeidslæring bør fungere, vil jeg derfor presentere åtte av hans mange strukturer. De åtte strukturene jeg legger frem i dette delkapittelet, har jeg valgt å presentere på bakgrunn av at det er nettopp disse jeg valgte å benytte meg av i min andre aksjonsforskning, da jeg testet det mer strukturerte undervisningsopplegget. Grunnen til at jeg valgte nettopp disse strukturene til aksjonsforskningen, var at de legger opp til gode diskusjoner og deltagelse blant elevene. De er også med på å koble på forkunnskaper og åpner for andre perspektiver som utfordrer elevenes tanker om hva læreren er ute etter. Kagan strukturene er lagt opp til at elevene sitter i firer-grupper i klasserommet til enhver tid. Gruppene lages av læreren, ved at læreren deler opp klassen i fire grupper basert på akademiske ferdigheter. Gruppene kan kalles øverst, midt-øverst, midt-nederst og nederst. Dette er en skalering av elevenes akademiske ferdigheter som kun læreren får se. På denne måten kan læreren lage grupper som er likestilte, ved å la en elev fra hver gruppe sitte på samme gruppebord. Elevene sitter gjerne på samme gruppe i en tre til seks ukers periode, før det blir dannet nye grupper ved bruk av samme metode.

2.5.1.1 *Timed Pair Share og Stand Up, Hand Up, Pair Up*

Timed Pair Share er en enkel struktur som erstatter den tradisjonelle “rekke opp hånden for å svare” metoden. Læreren oppgir et diskusjonstema, hvordan elevene skal deles i par, hvor lenge elevene skal dele, og velger hvem i paret som skal starte først. Dette er nok den enkleste måten å tilføre samarbeidsinteraksjon i enhver del av undervisningen. Et eksempel kan være at diskusjonsspørsmålet er: *Hvordan kan vi bekjempe fattigdom?* Deretter sier læreren at elevene skal diskutere med hodepartneren (de som sitter ovenfor hverandre på teamet), hvor hver av dem får tretti sekunder på å dele, og at den som er født tidligst på året starter. Da kan læreren ha en nedtellingsklokke på storskjerm som teller ned fra tretti, og når klokken ringer, er det den andre i paret sin tur til å dele (Kagan, 2009). En annen variant kalles *Stand Up, Hand Up, Pair Up*. Her kan vi ta utgangspunkt i at elevene får det samme diskusjonsspørsmålet, men denne gangen skal alle reise seg opp fra stolen, ta hånden opp i været og gå rundt i klasserommet. Når læreren sier “pair up”, eller gir en annen form for signal, skal elevene ta high-five med den nærmeste personen. Deretter skal den som i dette eksempelet er født tidligst på året

starte å dele. Nedtellingsklokken på storskjerm starter nedtellingen på tretti sekunder, og gir signal når tiden er ute, og det er den andre personen sin tur å dele. Når begge i paret har fått delt sine tanker i tretti sekunder hver, sier de til hverandre “takkt for at du delte”, og starter en ny runde hvor elevene går rundt i klasserommet. Her kan det være lurt å si at elevene ikke får lov til å pare seg opp med samme person to ganger på rad. På denne måten vil halvparten av klassen være muntlig aktive samtidig, mens den andre halvparten av klassen er gode lyttere. Deretter skiftes arbeidsoppgaven, slik at lytterne blir muntlig aktive og motsatt. Dette sikrer god aktivitet i klassen og elevene øver seg på å dele sine tanker, samt på å bli gode lyttere.

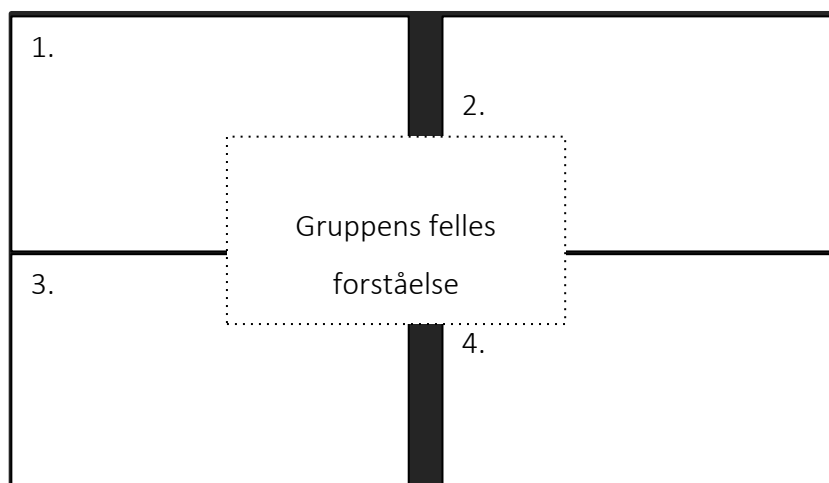
2.5.1.2 *RallyCoach, RallyRead og Round Robin*

RallyCoach er en struktur som kan erstatte tradisjonelle individuelle arbeidsoppgaver. Læreren deler ut arbeidsark med spørsmål og/eller andre typer oppgaver. Dette kan gjøres i alle fag, også med matematikkoppgaver. I denne strukturen samarbeider elevene med skulderpartnern sin. Her kan for eksempel den med mørkest klær i paret starte som *oppgaveløseren*, mens den andre starter som *veilederen*. Oppgaveløseren sin oppgave er å forklare sine tanker og prosessen for å komme frem til svaret på spørsmålet/oppgaven. Veilederens oppgave er å hjelpe oppgaveløseren om han eller hun står fast, uten å røpe svaret. Når første oppgave er løst, bytter paret roller. Den som var oppgaveløseren, blir veileder og motsatt. *RallyRead* er en struktur som kan ligne på *RallyCoach*, bare at i dette tilfellet blir *oppgaveløseren* til *leseren*, mens *veilederen* blir til *lytteren*. Også i dette eksempelet er det den med mørkest klær som starter som *leseren* og den andre blir *lytteren*. Læreren kan for eksempel gi instruks om at de skal lese tre setninger, før de bytter roller. Dette er fin struktur å bruke istedenfor den tradisjonelle høytlesningen, hvor kun en og en elev leser høyt fra boken. Når man bruker *RallyRead*, sikrer man at halvparten av klassen er aktive lesere samtidig, mens den andre halvparten av klassen er aktive lyttere samtidig, og hvor rollene rullerer (Kagan, 2009). Denne strukturen kan også overføres til *Round Robin* som er en metode som gruppen kan bruke om de skal snakke om et tema, eller om hva de har lest. *Round Robin* har som hensikt at alle får pratet, men at de ikke prater i munnen på hverandre. Her kan elevene for eksempel få beskjed om at alle *enere* på gruppen starter, for deretter gå med klokken rundt bordet. Dette er en fin metode å bruke for å passe på at alle på gruppen får mulighet til å dele sine tanker i en gruppesamtale.

2.5.1.3 Talking Chips, Placemat Consensus og Gallery walk

Talking Chips er en struktur som kan brukes der hvor grupper skal diskutere/snakke om et tema. Hver elev mottar en eller to “talking chips”/sjetonger hver. Sjetongene kan være en hvilken som helst spillebrikke, penn, blyant, viskelær, papirlapp eller en annen type håndterlig gjenstand. La oss si at elevene får beskjed om å ha to “talking chips” hver. Da finner elevene to ting hver fra for eksempel pennalet sitt, som skal representere deres tur til å snakke. For det er slik at de må legge fra seg en av deres “talking chips” på midten av bordet for å snakke/dele sine tanker rundt det gitte spørsmålet/temaet. Når en elev har lagt en av sine brikker på bordet, har ingen av de andre lov til å avbryte. Da er det den som har lagt brikken fra seg på bordet sin tur til å snakke. På denne måten øver de andre på å respektfullt lytte til den som har ordet. Hvis en person har brukt opp sine to brikker, må den vente frem til alle har brukt opp sine brikker, før de kan ta en ny runde, hvor alle får tilbake sine brikker. Brikken er med på å regulere diskusjonen, og sikrer at alle deltar og bidrar inn i den. Sjenerte elever oppmuntres av strukturens sosiale normer til å delta og å utvikle sine språk- og sosialkunnskaper (Kagan, 2009). En annen variant på struktur av gruppediskusjoner, kan være *Placemat Consensus*. For å gjennomføre denne strukturen, trenger man et A3 ark som er delt inn i fem deler, hvor fire av dem representerer hver av elevene på gruppen, og den siste representerer gruppen som helhet.

Eksempel:



Figur 1 "Placemat consensus". Figuren har jeg tegnet opp selv.

Læreren gir et åpent spørsmål. Deretter får elevene for eksempel ett minutt hvor de skal være helt stille og kun tenke. Deretter skal elevene skrive ned sine tanker på sin tildelte

plass på arket (enten 1., 2., 3., eller 4.). Dette får de også tildelt en viss tid på å gjøre. Deretter skal de etter tur dele sine tanker rundt temaet, muntlig til sine gruppemedlemmer. Her kan for eksempel nummer én starte å dele, så nummer to, osv. Deretter skal de bli enige om gruppens fellesforståelse, altså det svaret som skal representere gruppens forståelse av temaet. Her kan man også legge opp til at en elev per gruppe skal gjenfortelle deres fellesforståelse til resten av klassen. På denne måten er det mindre skummelt å snakke høyt foran klassen, da man vet at dette er noe gruppen har blitt enige om. Før gruppene deler sin fellesforståelse høyt med resten av klassen, kan man utføre en Gallery walk. *Gallery walk* er en struktur som handler om at gruppene går rundt i klasserommet og ser på de andre gruppens arbeid, i dette tilfellet *Placemat consensus* plakaten. De forflytter seg gjerne *med* klokken, frem til de kommer tilbake til sin egen gruppes plakat. Gjennom Gallery walk får elevene mulighet til å observere og vurdere de andre gruppens arbeid. De får inspirasjon i form av kunnskap de selv ikke har tenkt på ennå, og kan få mulighet til å tilføye mer kunnskap hos de andre gruppene. For det er slik at man i denne strukturen kan legge opp til at elevene kan skrive ned sine egne refleksjoner på de andre gruppens plakater, slik at når gruppen kommer tilbake til sin egen plakat, er det flere refleksjoner skrevet ned, enn da de startet å gå rundt.

2.6 Oppsummerende diskusjon

I dette kapittelet har jeg forsøkt å gi en forklaring på begrepet *demokrati*, og hva det å være et *demokratisk menneske* innebærer. Jeg valgte å gi en kort presentasjon av Kant sin forståelse av det å være et demokratisk menneske, for så forklare Dewey sin forståelse av samme fenomen. Dette ble gjort for å gi en mer konkret tolkning hvor mennesket som et subjekt er satt i sentrum. Der hvor Kant mente at individets ferdighet til å kunne tenke selv er medfødt, og at dette er noe av det viktigste for å bidra inn i samfunnet som et demokratisk menneske, mente Dewey i senere tid at et demokratisk menneske er ikke noe man blir født som, men noe man blir gjennom påvirkning fra andre, og muligheten til å påvirke det rundt seg. Dette er to tanker jeg valgte å presentere i kapittelet, da jeg selv mener begge to har rett på hver sine måter. For det er slik at et demokratisk menneske gjerne er med på å påvirke samfunnet rundt seg med egne tanker og refleksjoner, men også lar seg påvirke. Biesta (2009) deler den demokratiske utdannelsens roller i tre; *å undervise i demokrati og demokratiske prosesser, å tilegne seg demokratiske ferdigheter, og å fremme positive holdninger til*

demokratiet (s. 116). Her valgte jeg å ta med en kritikk av skolens rolle for å fremme positive holdninger til demokratiet, ved å vise til Carr & Hartnett (1996) sin mening om viktigheten av det å fremme positive holdninger til demokratiet i skolen, da man uvisst kan være med på å begrense friheten ved demokratiet av det å kunne ta egne valg. Her vil jeg dra inn Kant sin filosofi om at demokrati innebar individuell tenkning uten andres påvirkning. Her var subjektet alene idealisert som individualister, som bidro med sine tanker til fellesskapet, som igjen bidro til demokrati. Når vi snakker om forholdet mellom demokrati og utdanning, er det viktigste å huske at det er *gjennom* demokrati som er den beste måten å undervise *for* demokrati (Biesta, 2009). Med dette menes det at skolens interne organisering bør være lagt opp på en demokratisk måte med blant annet et tilstedeværende elevråd. På klassenivå er det viktig at læreren benytter seg av demokratiske undervisningsmetoder, og bør være bevisst på de tre ulike borgertypene som kan dannes gjennom undervisningen: 1) *den personlig ansvarlige borgeren*, 2) *den deltakende borgeren*, og 3) *den rettferdighetsorienterte borgeren* (Westheimer & Kahne, 2004). For å videreføre demokratiet vårt, er vi spesielt avhengig av den rettferdighetsorienterte medborgeren som Ferrer et al. (2019) beskriver. For å danne elever til å bli rettferdighetsorienterte medborgere, må elevene bli lært opp til å kunne benytte seg av kritisk tenkning i ulike situasjoner og problemstillinger de kommer til å møte på, ikke bare i ulike fag, men også utenfor skolen og videre i livet. Elevene bør altså sitte igjen med en forståelse av hvordan man kan overføre kritisk tenkning mellom ulike aspekter i livet. Det finnes flere former for demokratisk undervisning, deriblant samarbeidslæring. En måte å gjøre dette på er å benytte Kagans undervisningsstrukturer for at alle elever skal ha mulighet til å være delaktige og aktive. Her får elevene øvd seg på ulike demokratiske ferdigheter, som å tenke, dele sine meninger, lytte og diskutere. Denne undervisningsmetoden bidrar til at alle elever føler seg hørt og verdsatt, og som lærer sikrer seg at alle elevene er aktive i undervisningen. Ferrer et al. (2019) har gitt nye perspektiver, som gjør at analysen av Kagan strukturer får flere sider ved seg. Det kan stilles spørsmål ved om graden av ferdighetene elevene lærer seg gjennom Kagan strukturer er overførbare fra fag til andre settinger. På en side lærer elevene viktige demokratiske ferdigheter. På den andre siden er spørsmålet om elevene har en forståelse for at disse ferdighetene kan overføres til andre situasjoner i livet.

3 Metode

3.1 Innledning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan ulike undervisningsmetoder kan bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap. Dette har jeg gjort gjennom å prøve ut ulike metoder i egen undervisning. Dette har gjort følgende tre forskningsspørsmål relevante for studien:

1. Hvilke refleksjoner er nødvendige for at jeg som lærer skal kunne utvikle undervisning for utvikling av demokratisk medborgerskap?
2. På hvilken måte kan Cooperative Learning som undervisningsmetode brukes som en form for demokratisk undervisning?
3. Hva kjennetegner undervisningsmetoder som kan bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap?

I underkapitlene *3.2 forskningsdesign og metode* og *3.4 forskningsetikk* har jeg i all hovedsak benyttet meg av min egen prosjektbeskrivelse. Prosjektbeskrivelsen ble levert inn som et arbeidskrav, og som en del av mappeeksamen høsten 2021.

3.2 Forskningsdesign og metode

For å besvare forskningsspørsmålene, var det hensiktsmessig å bruke aksjonsforskning i klasserommet. Aksjonsforskning innebærer at lærer systematisk undersøker og forsker i egen praksis, for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne premisser (Hiim, 2010, s. 97). Forskeren skal på denne måten være aktivt deltakende i det som skjer i praksis og det som det forskes på. I denne forskningsperioden, har jeg jobbet som lærer på 7.- og 5. trinn og har derfor hatt mulighet til å teste ut ulike undervisningsformer i eget klasserom. I denne prosessen har jeg erfart hvilke refleksjoner som er nødvendige for å kunne utvikle undervisning for utvikling av demokratisk medborgerskap. For å finne ut hvordan undervisningsmetoden Cooperative Learning/samarbeidslæring kan brukes som en form for demokratisk undervisning, har det vært nødvendig å kunne teste ut denne i praksis gjennom aksjonsforskningen. Det er gjennom denne prosessen jeg har blitt kjent med hva som kjennetegner undervisningsmetoder som kan bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap (Eget arbeid, 2021).

Jeg har gjennomført to aksjonsforskningsperioder. Den første aksjonsforskningsperioden ble gjennomført med en gruppe elever på 7.trinn. I denne delen av studien samarbeidet jeg med en doktorgradsstudent i BRIDGES. Navnet til doktorgradsstudenten er anonymisert gjennom oppgaven, og går under navnet *Line*. Dette var en to-dagers periode hvor jeg også gjennomførte en spørreundersøkelse både før og etter aksjonsforskningen. I disse to dagene testet jeg ut to ulike undervisningsopplegg. Den ene dagen lot jeg elevene selv bestemme hvilken arbeidsform de ville jobbe med (lærerstyrt undervisning, prosjektbasert på gruppe eller selvstudium). Temaet for denne dagen var menneskerettigheter, FN og barneekteskap, da dette skulle kobles mot FN-dagen som var samme uke, samt tv-aksjonen. På dag to lot jeg elevene selv velge tema de vil finne ut mer om, hvilken arbeidsform, samt hva sluttproduktet skulle være (video, podcast, PowerPoint presentasjon etc.) (Eget arbeid, 2021).

På tross av at jeg har observert elevenes læring og eventuelle samarbeid, er det viktig å presisere at jeg også har fått god informasjon om elevenes egen trivsel og læring i undervisning, både før og etter endt aksjonsforskning, ved hjelp av de to spørreundersøkelsene som ble gjennomført på 7. trinn (Eget arbeid, 2021).

Bakgrunnen for hvorfor jeg valgte dette opplegget er for å finne ut, gjennom observasjon, om elevmedbestemmelse fungerer som en metode for hvordan undervisningen kan bli formet, ved at elevene får eierskap til egen læring (Eget arbeid, 2021).

Den andre delen av aksjonsforskningen gjennomførte jeg alene med en gruppe elever på 5. trinn, våren 2023. Her gjennomførte jeg samme opplegg som dag én av den første aksjonsforskningen, der forskjellen var at jeg inkluderte Kagan strukturer i opplegget. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre en aksjonsforskning til, var at jeg så muligheten for å legge til rette for enda mer aktivitet blant hvert individ. Jeg ble nysgjerrig på om det var mulig å gjennomføre demokratisk undervisning på en mer strukturert måte, som i større grad sikret elevenes deltagelse. Denne gruppen elever var godt vant med de ulike Kagan strukturene fra før av, da de hadde øvd på disse siden de gikk i første klasse.

I begge studiene benyttet jeg meg av aksjonsforskning i eget klasserom. Jeg testet ut ulike undervisningsmetoder og observert elevene sitt arbeid og samhandling med hverandre. I den første aksjonsforskningen på 7. trinn, gjennomførte jeg også to korte

spørreundersøkelser med avkrysningskjema, hvor elevene svarte på én *før* og én *etter* aksjonsforskningsperioden.

3.2.1 Observasjon

Aksjonsforskningen innebærer at jeg som lærer forsker på egen praksis i eget klasserom. Edvard Befring (2016) beskriver deltakende observasjon med at observatøren er fysisk til stede i forskningsarbeidet i klasserommet. Dette betyr at observasjonen foregår direkte, med en viss sannsynlighet for å påvirke den eller de som skal observeres (Befring, 2016, s. 71). Dette innebar en krevende dobbeltrolle, hvor jeg både underviste og observerte hvordan de ulike undervisningsmetodene jeg testet ut fungerte i praksis. Dette er en autoetnografisk tilnærming der jeg som forsker beskriver og systematisk analyserer personlige erfaringer for å forstå kulturell erfaring (Riese, 2021, s. 38). Jeg var i dette tilfellet en deltakende forsker som var nødt til å forholde meg aktiv og reflekterende til hvordan jeg bidro til å forme det jeg observerte, og ikke minst til hvordan min egen forståelse farget de tolkningene jeg gjorde.

Jeg har benyttet meg av en blanding av ustrukturert og semistrukturert observasjon. Gleiss og Sæther (2021) beskriver bruken av disse formene for observasjon slik:

Ustrukturert og semistrukturert observasjon er mer egnet for utforskende tilnærminger, hvor forskeren enten starter med et mer åpent blikk for så å avgrense problemstillingen underveis, eller har for lite kunnskap om det fenomenet som skal observeres, til å definere relevante observasjonskategorier på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104).

Dette er en form for observasjon hvor jeg på forhånd hadde noen punkter på hva jeg skulle observere, men at jeg gjennom prosessen oppdaget nye aspekter ved de sosiale situasjonene som jeg ville forfølge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104-105). I denne aksjonsforskningen har jeg vært opptatt av å observere elevenes respons på undervisningsmetodene, samt reflektere over undervisningsmetodene som jeg som lærer valgte å benytte meg av. Dette har blitt gjort ved å benytte meg av et observasjonsskjema som inneholder både lukkede og åpne kategorier. Når vi snakker om observasjonene av elevenes interaksjon og samhandling, er dette noe vi kan kategorisere som lukkede kategorier av observasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s.104-105). Her var mine observasjoner av elevene rundt hvordan de jobbet i gruppearbeid, til hvilken grad undervisningsmetodene ga muntlig aktiv respons hos elevene, samt

hvordan elevene samhandlet og valgte å løse oppgaven som ble gitt. På den andre siden finnes det åpne kategorier som er rettet mot hvordan noe skjer, som jeg i dette tilfelle tenker er mine egne refleksjoner, rundt hvordan jeg som lærer la frem undervisningsopplegget. Disse to observasjonsmetodene har sammen vært en del av min vei, for å finne gode demokratiske undervisningsmetoder.

3.2.2 Spørreundersøkelse

I denne studien benyttet jeg meg av en spørreundersøkelse som elevene svarte på, både før og etter første aksjonsforskningsperiode. Dette var et avkryssningsskjema, hvor anonymiteten til elevene ble ivaretatt. På den første spørreundersøkelsen svarte elevene på spørsmål i forhold til hvilken grad de syntes at de ble hørt i undervisningen, og hvor mye de følte at de fikk lov til å være med å bestemme osv. Etter endt aksjonsforskningsperiode, svarte elevene på en ny spørreundersøkelse som var tilknyttet det opplegget jeg hadde testet ut disse to dagene. For at spørreundersøkelsen skulle være relevant, var det viktig å stille riktig spørsmål, slik at jeg fikk mest mulig nyttig informasjon fra elevene. Spørsmålene i spørreskjemaene har vært med som et grunnlag for refleksjon, som er nødvendig for at jeg som lærer skal kunne utvikle undervisning for utvikling av demokratisk medborgerskap.

Spørreundersøkelsene går under kategorien for kvantitativ metode. I kvantitativ metode benyttes det objektive målinger, statistikk og tallmateriale (Befring, 2016, s. 39). I mine spørreundersøkelser ble det brukt en likert-skala for å finne ut til hvilken grad elevene var enige eller uenige i påstandene i undersøkelsen. Befring (2016) beskriver likert-skalaen som en rekke av ulike påstander om et visst tema. «Påstandene kan vekselvis være uttrykt med positiv og negativ retning» (Befring, 2016, s. 82). Svarkategoriene som ble brukt i denne undersøkelsen var; *ikke i det hele tatt – i liten grad – i noen grad – i stor grad – i svært stor grad*. Dette ga en oversikt over tendenser som fantes blant elevgruppen innenfor de ulike spørsmålene i før- og etter-skjemaet. Grunnen til at jeg valgte å undersøke hva elevene mente både før og etter den første aksjonsforskningsperioden, var for å finne ut om undervisningsmetodene som ble utprøvd, hadde påvirkning på elevenes trivsel og medvirkning. Spørsmålene som ble brukt *før* utprøvingen;

1. Trives du med undervisning på skolen?
2. Føler du deg fri på skolen?

3. Liker du å si det du mener høyt til venner?
4. Liker du å si det du mener høyt i klassen?
5. Føler du at du kan være med å bestemme hvordan timene på skolen skal være?
6. Føler du at andre elever på skolen kan være med å bestemme hvordan timene skal være?
7. Har du muligheten til å være med å bestemme hva du skal lære på skolen?
8. Har du muligheten til å bestemme hvordan du skal lære på skolen?
9. Føler du at det er greit at du er uenig med læreren din?
10. Føler du at det er greit at du er uenig med klassen din?
11. Hvordan liker du best å jobbe på skolen?
12. Opplever du at dere jobber på den måten du liker best på skolen?

Spørsmålene som ble brukt *etter* utprøvnningen;

1. Likte du måten vi jobbet på disse to dagene?
 2. Var det utydelig hva dere skulle gjøre disse to dagene?
 3. Var det uvant å skulle bestemme selv hva du skal gjøre på skolen?
 4. Trives du med å bestemme så mye selv på skolen?
 5. Når du fikk bestemme selv, ble du påvirket av hva de andre i klassen skulle gjøre?
 6. Ble du sliten av å arbeide på denne måten?
 7. Skulle du ønske at du fikk bestemme mer over *hva* du lærer på skolen?
 8. Skulle du ønske at du fikk bestemme mer over *hvordan* du lærer på skolen?
 9. Liker du å jobbe alene?
 10. Liker du gruppearbeid?
 11. Ble du engasjert av å kunne bestemme selv?
 12. Var det vanskelig å lære når vi jobbet slik?
- Måleenhetene er de samme over hele skalaen (likert-skala).

3.3 Reliabilitet og validitet

Utfyllingen av avkryssningsskjemaet ble besvart av elevene i den valgte klassen høsten 2021. Den valgte klassen var en klasse på 7. trinn, hvor jeg på dette tidspunktet var deres faglærer. Da jeg var faglærer i klassen det ble forsket på, var det viktig for meg å være klar over at mine relasjoner, teoretiske forkunnskaper og at mine forventninger kunne være med på å påvirke resultatet. Dette beskriver kleven (2007) som indre validitet der han beskriver forholdet mellom årsak-virkning og hvordan resultatet kan

påvirkes av meg som forsker (s. 227-229). Utfyllingen av avkryssningsskjemaet foregikk i undervisningstid under oppsyn av meg selv og Line. Vi valgte å dele ut fysiske ark med avkryssningsskjemaet, slik at de enkelt krysset av på graden som passet dem best til hvert spørsmål. Tatt i betraktning at et avkryssningsskjema kan være lettere å forholde seg til for elevene, og at spørreundersøkelsen var anonym, bidro dette til å øke undersøkelsens reliabilitet. Ifølge Gleiss (2021) er det vesentlig å ha med seg viktigheten av undersøkelsens troverdighet, “reliabiliteten dreier seg om kvaliteten på forskningsprosessen og hvor vidt undersøkelsen er til å stole på” (s. 202). Med dette kan det tenkes at ved den anonyme spørreundersøkelsen, var det større sannsynlighet for at elevene turte å uttrykke hva de egentlig tenkte og mente, uten at medelever skulle ha innvirkning på deres svar. De slapp også å bekymre seg for at lærer eller andre voksne kunne spore svarene til den enkelte. Ved å ha tydelige intensjoner og forklaringer ovenfor elevene, er også begrepsvaliditet tatt i betraktning (Kleven, 2007). I min deltakende forskerrolle måtte jeg fortløpende gjøre gyldighetsvurderinger (Hiim, 2010, s. 274). Gyldighetsvurderingene jeg gjorde gjennom prosessen, var med på å validere empirien som jeg innhentet. Validitet og gyldighet kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og mine fortolkninger og konklusjoner som forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette innebar at jeg deltok i et kommunikasjonsfellesskap, hvor refleksjoner og tanker rundt undervisningsoppleggene og resultatene ble diskutert. Dette kommunikasjonsfellesskapet var et samarbeid mellom meg og Line, hvor vi gjentatte ganger hadde planleggingsmøter ved oppstarten av prosjektet for å planlegge undervisningsopplegget. Møtene innebar blant annet planlegging av hvem som skulle introdusere de ulike delene av opplegget, samt hvilke spørsmål som var relevante å ha med i spørreskjemaene. Vi kommuniserte også godt underveis ved å sette oss ned sammen etter den første dagen, hvor vi delte våre observasjoner av elevenes interaksjon og samhandling. Vi drøftet også gruppens ulike måter å løse oppgaven på, samt erfaringer rundt eventuelle endringer vi burde gjøre for neste aksjonsforskningsdag. Vi satt oss også ned sammen etter dag to, hvor vi hadde en spennende samtale om hvorfor elevene responderte slik de gjorde til opplegget på bakgrunn av valgene de tok. Dette var en prosess for å validere opplegget og observasjonene vi gjorde, som nok også førte til et bredere perspektiv for ikke bare meg, men mulig oss begge. Like viktig var det å være i samtale med elevene underveis i forskningen, hvor elevene fikk anledning til å uttrykke seg. Gjennom denne forskningsprosessen har det vært viktig å stille seg spørsmålet om det jeg målte var det jeg ønsket å måle. Dette er en form for

begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler om hvor godt jeg som forsker har mestret å operasjonalisere et begrep (s. 205). Dette vil gjøre det lettere for andre å følge de kriterier som jeg har gjort i denne forskningen, slik at forskningen er etterprøvable til den grad det er mulig i empirisk forskning. Spørreundersøkelsene som ble gjennomført av elevene både før og etter endt aksjonsforskningsperiode, er et eksempel på operasjonalisering. Dette er med på å bryte opp et teoretisk begrep til flere konkrete spørsmål, som igjen måler fenomenet og er etterprøvbart.

Aksjonsforskning nummer to gjennomførte jeg alene våren 2023 på 5. trinns elever. Denne gruppen elever har jeg fungert som kontaktlærer skoleåret 2022/2023. Jeg valgte å gjennomføre samme opplegg som i første aksjonsforskningsdag på 7. trinn, men med mer strukturer. Det at gruppen elever ikke var den samme, og alderen var forskjellig, er en variabel som må poengteres. Ideelt sett hadde det vært gunstig å teste ut det mer strukturerte opplegget på den samme elevgruppen, for å i større grad kunne sammenligne resultatene. Dette var dessverre ikke mulig, da 7.trinn var ferdig på barneskolen, da jeg kom så langt i prosessen at jeg skulle teste det mer strukturerte opplegget. Jeg har gjennom forskningen vært klar over min doble rolle som forsker og lærer, og jobbet for å forholde meg objektiv i alle settinger.

3.4 Forskningsetikk

Som medlem av forskningsprosjektet BRIDGES omfattes min studie av prosjektets NSD-godkjenning med meldeskjema nr. 732278. I studien min har jeg sørget for å følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH, 2021). Aksjonsforskningen foregikk på en skole hvor jeg informerte rektor og fikk tillatelse til gjennomføring av dette prosjektet. Elevene gjennomførte to spørreundersøkelser. For at jeg og Line skulle være sikker på at vi ikke brøt med personvern og trengte foreldrenes samtykke til å gjennomføre dette med mindreårige elever, ringte vi NSD for å undersøke dette nærmere. Her fikk vi til svar at foreldrenes samtykke ikke var nødvendig fordi undersøkelsen var anonym og inneholdt ingen form for sensitiv informasjon. Allikevel anså jeg det som viktig å sende et informasjonsskriv hjem til foreldrene slik at de var godt informert om hva barna deres skulle være en del av. Like viktig var det å gi elevene god informasjon om hva de skulle være med på, hva denne forskningen skulle brukes til, samt gjøre de klar over og være tydelig på at de skulle være anonyme i deltakelsen på spørreundersøkelsene. I denne

spørreskjemametoden var det mindre problematisk å holde deltakerne anonyme enn ved bruk av en eventuell kvalitativ undersøkelse (Befring, 2016, s.33). Det var også viktig å tydeliggjøre hensikten bak prosjektet, som var å teste ut undervisningsmetoder, og at det var deres erfaring med undervisningsmetodene og læringsaktivitetene som stod i hovedfokus, både i spørreundersøkelsene og observasjonene jeg gjorde (Eget arbeid, 2021). Det var viktig for meg at jeg viste aktsomhet for deltakerrisikoen. Bildene jeg har brukt i denne oppgaven har jeg tatt selv, og er anonymisert ved at vi kun kan se bakhodene på elevene. Jeg har også spurt foreldrene og elevene om tillatelse til å bruke nettopp disse bildene. Illustrasjoner og tabeller som er presentert i analysekapittelet, har jeg også selv laget. Målet mitt etter endt aksjonsforskning har vært at elevgruppen sitter igjen med en positiv opplevelse, og at de føler at de har vært med å bidra til en mer demokratisk skolehverdag.

4 Analyse

Dette kapitlet har jeg valgt å dele inn i tre delkapitler. Det første delkapitlet handler om elevmedvirkning som en del av et demokratisk klasserom, og baserer seg på analyse av den første aksjonsforskningen som ble gjort med elevgruppen på 7. trinn. Her presenterer jeg elevenes tidligere erfaringer av medvirkning og samarbeidslæring i undervisning, mine observasjoner av de to aksjonsforskningsdagene, og elevenes erfaring av elevmedvirkning og samarbeidslæring i undervisning etter testperioden. I andre delkapittel beskriver og analyserer jeg aksjonsforskningen jeg gjorde på 5. trinns elevene. Dette er den andre forskningen jeg gjorde hvor jeg brukte samme opplegg som første dag av den første aksjonsforskningen på 7. trinn, men med mer strukturer. Her testet jeg ut samarbeidslæring ved bruk av Kagan strukturer i undervisningen, for å finne ut hvordan dette fungerer i et demokratisk klasserom. I det tredje delkapitlet beskriver jeg hvilke nødvendige refleksjoner en lærer bør gjøre for utvikling av undervisning for demokratiske medborgere.

4.1 Elevmedvirkning som en del av et demokratisk klasserom

4.1.1 Elevenes tidligere erfaringer av medvirkning i undervisning

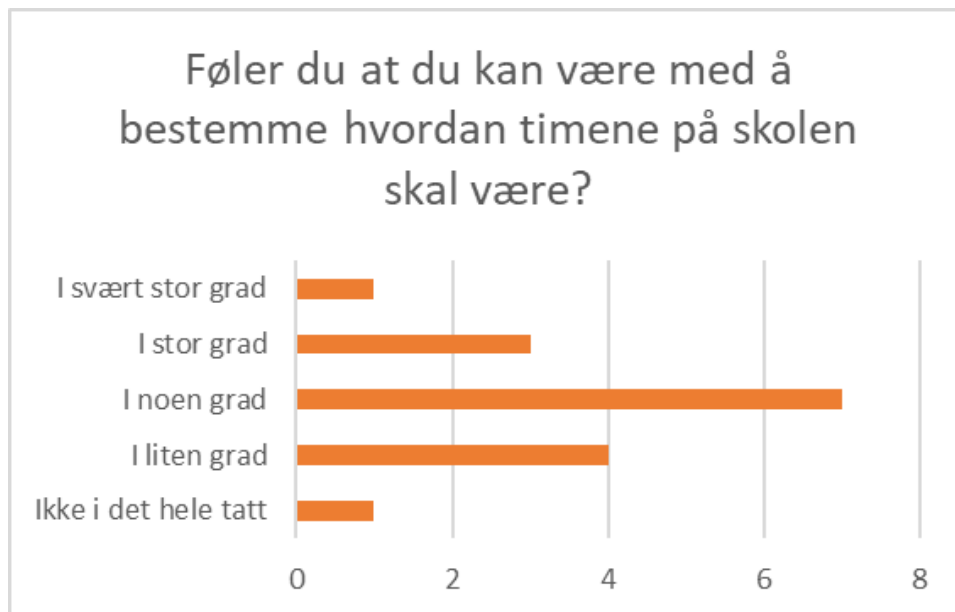
Før aksjonsforskningsdagene svarte elevene på et anonymt spørreskjema. De svarte på 12 ulike spørsmål angående i hvilken grad de følte elevmedbestemmelse var en del av deres undervisning. Spørsmålene tok også for seg hvordan de best liker å jobbe og hvordan de trives på skolen. Alle resultatene av spørreundersøkelsen ligger som vedlegg. Av disse 12 spørsmålene er det fire av disse som jeg ser på som spesielt interessante for oppgaven. Disse viser hvilke erfaringer elevene har i forhold til medbestemmelse i undervisning og hvordan de aller best liker å arbeide på skolen. Det første resultatet jeg vil presentere tar for seg spørsmålet: *har du muligheten til å være med å bestemme hva du skal lære på skolen?*



Figur 2 "Har du muligheten til å være med å bestemme hva du lærer på skolen"?

Resultater fra spørreundersøkelsen før aksjonsforskningsperioden.

Her viser resultatene at mer enn tre fjerdedeler mener at de ikke i det hele tatt, i liten grad eller noen grad har mulighet til å være med å bestemme hva man skal lære på skolen. Underkant av en fjerdedel mener at de i stor eller svært stor grad får mulighet til å være med å bestemme dette. Allikevel kan vi se at en større del av elevene svarer at de *i liten grad* får være med å bestemme nøyaktig hva man skal lære. På spørsmålet om de får være med å bestemme hvordan timene på skolen skal være, svarer majoriteten at de *i noen grad* får mulighet til å bestemme dette, mens på spørsmålet om de får være med å bestemme hva de skal lære på skolen, svarer majoriteten at de *i liten grad* får være med å bestemme dette.



Figur 3 "Føler du at du kan være med å bestemme hvordan timene på skolen skal være"? Resultater fra spørreundersøkelsen før aksjonsforskningsperioden

Her ser vi også at hele tre av fire elever føler at de ikke i det hele tatt, i liten grad eller i noen grad får være med å bestemme hvordan timene på skolen skal være. Vi ser allikevel at litt over halvparten av disse, føler at de i noen grad får være med å bestemme. Den siste fjerdedelen føler at de i stor eller svært stor grad får være med å bestemme hvordan timene på skolen skal være. Det interessante ved dette er at flesteparten av klassen føler at de ikke i det hele tatt, i liten grad eller i noen grad kan være med å bestemme, mens noen få føler at de i stor eller i svært stor grad får mulighet til dette. Dette kan være et tegn på et hierarki i klasserommet, hvor noen oftere enn andre får muligheten til å være med å bestemme. På en annen side kan vi se at over to tredjedeler av klassen føler at de i noen grad, stor grad eller svært stor grad har mulighet til å bestemme hvordan timene på skolen skal være. Resultatene fra spørsmålet om de får bestemme hvordan timene skal være, og hva de skal lære viser seg å være nokså like. Grunnen til dette kan være at elevenes mulighet til å bestemme *hva* de skal lære på skolen kan ha en innvirkning på *hvordan* de føler at de kan bestemme hvordan timene på skolen skal være.



Figur 4 "Hvordan liker du best å jobbe på skolen"? Resultater fra spørreundersøkelsen før aksjonsforskningsperioden

På spørsmål om hvordan de best liker å jobbe på skolen, fikk de mulighet til å krysse av på flere svaralternativer. Grunnen til dette er at man som regel ikke kun liker å arbeide på én måte, men gjerne flere. Her kan vi derfor se hvilke arbeidsmetoder som er mest populære i elevgruppen. De to mest populære arbeidsmetodene viser seg å være gruppearbeid, og oppgaver og spill på PC-en. De nest mest populære er prosjektarbeid og når læreren forteller fra tavla. Like bak er den mer fysisk kreative arbeidsmåten ved å bruke hendene og lage noe. Deretter hjemmeskole, og oppgaver hvor man leser og jobber selv. Den minst populære arbeidsmåten viser seg å være uteskole. Det jeg synes er interessant her, er at alle arbeidsmetodene har blitt krysset av som den måten de best liker å jobbe på. Dette viser at det er en spredning blant elevgruppen, og at for noen er uteskole blant måten de best liker å jobbe på, mens for noen andre er ikke det en måte de liker å jobbe på i det hele tatt. For å få til best undervisning, er det viktig å ha engasjerte elever, som trives i måten å jobbe på skolen på. Et annet spørsmål fra undersøkelsen er til hvilken grad de har mulighet til å bestemme hvordan de jobber på skolen. Her svarer nesten halvparten av elevene at de i stor eller svært stor grad har mulighet til å bestemme dette. På den andre siden svarer litt over halvparten at de ikke i det hele tatt, i liten grad eller noen grad har mulighet til å være med å bestemme dette.

4.1.2 Observasjoner dag 1

Første dag av denne todagers aksjonsforskningsperioden startet med en kroppsøvingstime. Denne økten skulle elevene selv komme med forslag på aktiviteter de ville gjennomføre i kroppsøvingstimen. Deretter ble det avstemming hvor vi gikk for den aktiviteten som flertallet stemte på. Her var kanonball veldig populært. Elevene hadde mye energi og viste stor glede over aktiviteten de hadde valgt. Da kroppsøvingstimen var over, var det tid for presentasjon av tema *menneskerettigheter*, som skulle være temaet for dagen. Jeg forklarte at elevene selv skulle få velge arbeidsform, men at det var temaet *menneskerettigheter* som skulle være i sentrum. Det var tre ulike arbeidsformer som elevene kunne velge mellom; *selvstudium*, *tavleundervisning* og *prosjektarbeid på gruppe*. Elevene ble presentert med dette:

Tema: menneskerettigheter

Selvstudium	Tavleundervisning av lærer	Prosjektarbeid på gruppe
<p>Hvis du velger selvstudium, skal du jobbe på egen hånd. Du kan bruke tiden til å lese og ta notater. Du har også muligheten til å lage noe på pc, på papir eller på annen måte. Du kan selv velge hva du ønsker å lære mer om innen tema menneskerettigheter, og hvordan du skal lære deg det.</p> <p>Her er noen tips til nettsider:</p> <ul style="list-style-type: none">• FN: Menneskerettigheter• Film: Hva er menneskerettigheter?• Film: Verdenserklæringen om menneskerettigheter• Tekst: Ideene bak menneskerettighetene• Tekst og oppgaver• Menneskerettigheter på "skolenmin"• Barn, ikke brud på "salaby"	<p>Hvis du velger tavleundervisning, vil du bli med en av lærerne.</p> <p>I denne arbeidsformen forteller læreren om menneskerettighetene. Deretter leser vi litt individuelt eller sammen, jobber litt med oppgaver og snakker.</p>	<p>Hvis du velger prosjektarbeid på gruppe, velger du en gruppe. Sammen blir dere enig om hva dere ønsker å jobbe med og hvordan. Temaet er menneskerettighetene, men dere bestemmer selv hva dere vil sette søkelys på, og hvordan dere vil presentere det.</p> <p><i>Dere kan for eksempel:</i></p> <ul style="list-style-type: none">-Bestemme dere for å lage en tidslinje digitalt eller på papir over historien til menneskerettighetene.-Lage en plakat der dere presenterer det dere mener er de tre viktigste menneskerettighetene.-Lage en video der dere lager et nyhetsinnslag som rapporterer et menneskerettighetsbrudd.-Lage en podkast der dere forteller om: «Da Norge brøt menneskerettighetene!»

Figure 5 "Tema: Menneskerettigheter". Oversikt over arbeidsmetodene elevene kunne velge mellom.

Menneskerettigheter er et tema som inneholder blant annet historien om rettighetene, rettigheter som blir brutt den dag i dag, tydeliggjøring av hvilke rettigheter hvert menneske har, og ikke minst hvilke rettigheter barn har. Dette er altså et tema som passer godt inn i undervisningen om demokratiet. For å finne ut hvilken arbeidsform hver enkelt elev ville arbeide i, tok vi håndsopprekking. Resultatet av håndsopprekningen var at alle ville jobbe med prosjektarbeid på gruppe. Elevene fikk

bestemme grupper selv, og vi hadde ikke noe maks antall på hvor mange individer en gruppe kunne bestå av. Dette førte blant annet til en stor gruppe med gutter på en og samme gruppe. Her spurte jeg om de tenkte at gruppen kom til å fungere og om de ikke tenkte at det ble for mange på én gruppe. Elevene mente at dette kom til å gå bra. De viste stort engasjement rundt dette valget. Denne guttegruppen valgte podcast som sluttprodukt. Arbeidet med podcasten om menneskerettigheter startet bra ved at det naturlig ble én tydelig leder av prosjektet. På denne måten ble arbeidsoppgaver fordelt, slik at innhenting av informasjon og oppsettet i podcasten ble utført. Et godt stykke inn i arbeidet, gikk lederen ut av rommet. Dette førte til en ubalanse i gruppen, som igjen resulterte til en delvis utskeielse fra prosjektarbeidet. Dette fortsatte gjennom resten av arbeidet, selv om lederen kom tilbake igjen i rommet. En jentegruppe valgte å lage en film om *jenter som brud*. Elevene viste stort engasjement og de fordelte oppgaver og roller mellom hverandre. Samarbeidet fungerte veldig bra, og de viste ikke noen form for tegn på uenigheter, som igjen kunne ha utløst konflikt i samarbeidet. Jentene gikk inn i rollene med stor innlevelse og ei klarte til og med å gråte foran kameraet. De valgte å bruke flere lokasjoner for innspillingene, og forflyttet seg innimellom. Da de var ferdig med innspillingen, fortsatte de arbeidet ved å redigere og sette sammen klippene til en hel film. De hadde både med intro, musikk, tekst og avslutningsdel. Mens andre valgte digitale former for sluttprodukt, valgte andre å lage plakat. De som valgte å lage plakat, var gjerne to til tre personer som samarbeidet. Noen av de som valgte å lage en plakat, slet til tider å engasjere seg i arbeidet, men de klarte allikevel å benytte hele tiden de hadde til rådighet til å jobbe med prosjektet. Alle elever var deltagende i presentasjonene som ble gjennomført på slutten av skoledagen. Vi hadde også en samtale med den store guttegruppen, som uttrykte at de nok var en litt for stor gruppe for et optimalt samarbeid. Dette fortalte de med et glimt i øyet, da de på forhånd hadde blitt advart av meg om dette.

4.1.3 Observasjoner dag 2

Den andre dagen skulle elevene få lov til å bestemme alt selv. De fikk lov til å bestemme hvilket tema de ville fordype seg i, og om de skulle jobbe individuelt, eller sammen med noen andre på gruppe. De fikk i oppgave å fylle inn et *jeg velger*-skjema hvor de skulle fylle inn tittel på prosjektet, tema, arbeidsmåte, sluttprodukt og sluttevaluering. Dette skjemaet ble presentert med to ulike eksempeltekster på hvordan

de kunne løse oppgaven, her er et av eksemplene som ble presentert:

Jeg velger!

EKSEMPEL 2

Tittel på prosjektet:	Den fantastiske historien om dinosaurene!
Tema:	Jeg vil lære mer om utviklingen av dinosaurene fra de første dinosaurene til den siste.
Arbeidsmåte:	<ol style="list-style-type: none">1. <u>Gruppearbeid</u>: Ida, Asif og Nicky.2. <u>Første time</u>: vil vi finne informasjon, og ta notater.3. <u>Andre time</u>: vil vi lage en kladd over hva vi vil ha med på tidslinja vår.4. <u>Tredje time</u>: vil vi finne gode bilder på internett til tidslinja vår. Så vil vi lage tidslinjen på pc. Alle på gruppa kan bli eksperter på en periode og skrive tekst til tidslinjen.5. <u>Fjerde time</u>: Til slutt kan vi spille inn en film der vi viser og forteller om tidslinja vår.6. Hvis vi har tid igjen, kan vi lage en Kahoot med spørsmål fra tidslinjen.
Sluttprodukt:	Vi vil lage en digital tidslinje på PC der vi setter inn de ulike dinosaurperiodene og tidspunkter. Tidslinjen kan vi vise frem i klassen.
Sluttevaluering:	<p>Vi vil lage en film der vi forteller om tidslinjen vår, og en Kahoot med spørsmål fra filmen. Vi vil vise filmen og ha Kahooten i klassen.</p> <p>Vi vil ha tilbakemeldinger muntlig underveis fra lærer, og kanskje en skriftlig tilbakemelding til slutt?</p>

Figur 6 "Jeg velger". Denne eksempelteksten ble presentert for elevene, som et eksempel på hvordan de kunne fylle ut arbeidsskjemaet.

Deretter skulle de legge opp en plan på hva øktene skulle innebære av arbeid i temaet.

Malen på arbeidsplanen de fikk utdelt så slik ut:

ARBEIDSPLAN: slik vil vi jobbe gjennom dagen

Kunnskapsmål:	I løpet av dagen skal vi ha lært: 1. 2. 3. 4.
1. økt	I løpet av økt 1, skal vi ha: 1. 2. 3. 4.
2. økt	I løpet av økt 2, skal vi ha: 1. 2. 3. 4.
3. økt	I løpet av økt 3, skal vi ha: 1. 2. 3. 4. Gruppen får 5 minutters presentasjon av arbeidet.
Evaluerings:	Hva har dere lært i dag? 1. 2. 3. 4.

Figur 7 "Arbeidsplan: slik vil vi jobbe gjennom dagen". Her fikk elevene i oppgave å planlegge hvordan og hva de skulle gjøre av arbeid gjennom dagen.

Denne gangen valgte vi å gi et maks antall på gruppene med maks fire deltakere per gruppe. Dette valget gjorde vi i samarbeid med elevene, og deres erfaringer fra dagen før. Elevene viste stort engasjement rundt det å selv kunne bestemme hvilket tema de skulle fordype seg i. Det var også stor spredning i hvilke temaer som ble valgt. Én gruppe valgte å fordype seg i et bilmerke. Disse lagde en film hvor de satte inn bilder av bilen, la til musikk, og talenotat av dem selv prate om bilmerket og dens historie. En annen gruppe fordypet seg i straffe- og torturmetoder fra middelalderen. Disse valgte å lage en plakart hvor de skrev og limte på bilder. Denne gruppen uttrykte at det var spennende å lære om straffe- og torturmetodene som ble brukt før i tiden, da dette hverken var noe de hadde lært om på skolen før, eller hørt om tidligere. De andre temaene som ble valgt var: Balkan krigen, romertiden, andre verdenskrig, slavehandelen og vikingtiden. Alle disse valgte å benytte plakart som sluttprodukt under presentasjonen. De som fordypet seg i andre verdenskrig, valgte i tillegg til å lage plakart, også å lage en kahoot med spørsmål om temaet. Kahooten var en stor suksess blant elevene.

4.1.4 Elevenes erfaringer av medvirkning i undervisning etter testperioden

Etter testperioden svarte elevene på et nytt spørreskjema, som inneholdt 12 spørsmål. Resultatene av alle spørsmålene ligger som vedlegg. Jeg har valgt å ta med et utvalg av resultatene, med hovedvekt på tre av dem. Grunnen til dette, er at det er disse jeg ser på som mest relevante for oppgaven.

På starten av hver aksjonsforskningsdag, fikk elevene selv bestemme hvordan de skulle jobbe. For å finne ut av hvem som ville gjøre hva, tok vi en håndsopprekning. På denne måten ble det synlig hvem som ville jobbe alene, ha tavleundervisning og hvem som ville jobbe på gruppe. I etterkant av aksjonsforskningsdagene fikk elevene spørsmål om de ble påvirket av hva de andre i klassen valgte å gjøre:



Figur 8 "Når du fikk bestemme selv, ble du påvirket av hva de andre i klassen skulle gjøre"? Resultater fra spørreundersøkelsen etter aksjonsforskningsperioden.

Her ser vi at godt over halvparten mener at de ikke i det hele tatt eller i liten grad ble påvirket av hva de andre i klassen valgte å skulle gjøre. Dette tyder på at flertallet mener selv at de tok et valg basert på hva de selv hadde lyst til. På den andre siden ser vi at litt under halvparten av elevene følte at de i svært stor grad, stor grad eller i noen grad ble påvirket av hva sine medelever valgte å skulle gjøre.

På spørsmålet om de syntes det var utydelig hva de skulle gjøre disse to dagene, kommer det frem at litt over en fjerdedel i noen grad, stor grad eller svært stor grad syntes det var utydelig hva de skulle gjøre.



Figur 9 "Var det utydelig hva dere skulle gjøre gjennom disse to dagene"? Resultater fra spørreundersøkelsen etter aksjonsforskningsperioden.

På to andre spørsmål i undersøkelsen, var det en elev som svarte at det var vanskelig å lære når vi jobbet slik. Det var også en elev som svarte at det ikke var engasjerende å kunne bestemme selv, og en elev som i noen grad ble engasjert av å kunne bestemme

selv. Det at noen syntes det var utydelig hva de skulle gjøre, kan ha noe å si for den eleven som svarte at h*n synes det var vanskelig å lære når vi jobbet slik. Det kan også være at det er den samme eleven som svarte at h*n ikke ble engasjert i det hele tatt av å kunne bestemme selv. Allikevel viser undersøkelsen at alle trives i noen grad, stor grad eller svært stor grad med å bestemme selv på skolen. Vi ser også at nesten en tredjedel av elevene syntes at dagene i liten grad eller ikke i det hele tatt var utydelige.

I undersøkelsen som ble gjort før aksjonsforskningsdagene, så vi at elevene til en viss grad får være med å bestemme hvordan timene skal være, og hva de skal lære om på skolen. I spørreundersøkelsen etter aksjonsforskningsdagene, på spørsmål om de skulle ønske at de fikk bestemme mer over *hvordan* de lærer på skolen, kommer det frem at samtlige av de som besvarte spørsmålet, ønsker i noen grad, stor grad eller svært stor grad å kunne bestemme mer over hvordan de skal lære på skolen.



Figur 10 "Skulle du ønske at du fikk bestemme mer over hvordan du lærer på skolen"? Resultater fra spørreundersøkelsen etter aksjonsforskningsperioden.

Det viser seg også at elevene i noen, stor eller svært stor grad også ønsker å kunne bestemme mer over *hva* de lærer på skolen. I undersøkelsen kommer det også frem at alle likte måten å jobbe på disse to dagene i stor eller svært stor grad. Dette uttrykte de ikke bare i undersøkelsen, men også muntlig gjennom dagen, og i flere dager etterpå.

4.2 Cooperative Learning ved bruk av Kagan strukturer i undervisningen

Elevmedvirkning har sin plass i et demokratisk klasserom. Dette har vi sett gjennom aksjonsforskningen som ble gjennomført på 7. trinn via observasjoner, erfaringer og tilbakemeldinger fra elevene. Allikevel satt jeg igjen med en nysgjerrighet rundt hvordan undervisningsopplegget kunne vært gjort annerledes, ved å flette inn litt mer

strukturer i opplegget. Jeg valgte derfor å teste ut undervisningsopplegget for aksjonsforskningsdag 1, en gang til, bare med Kagan strukturer. Da jeg testet ut dette opplegget, hadde 7. trinn forlatt barneskolen. Det ble derfor en ny gruppe testelever, denne gangen 5. klassinger. Denne gangen ville jeg fokusere på hvordan elevene samarbeidet og hvordan strukturene kunne bidra inn i gruppesamarbeidet. Jeg valgte derfor at alle elevene skulle jobbe med prosjektarbeid på gruppe. Jeg bestemte også hvem som skulle jobbe sammen. Elevmedvirkningen ble altså nedskalert denne aksjonsforskningsrunden. På den andre siden fikk de selv bestemme når de skulle spise gjennom dagen, og om de ville ta friminutt eller jobbe gjennom friminuttet. De fikk også lov til å forflytte arbeidsplassen sin gjennom dagen. De fikk blant annet bruke grupperom, gangen, biblioteket og skolekjøkkenet, så en viss del av elevmedvirkning gjennom dagen var det fortsatt.

4.2.1 Kagan strukturer i praksis

Jeg startet med å dele elevene inn i grupper på fire. På midten av bordet er det en inndelingsmarkør som viser hvem av elevene som er nummer en (a), to (b), tre (a) og fire (b). Temaet for dagen var menneskerettigheter og største delen av dagen fikk de til å jobbe med prosjektarbeidet. De visste at de på slutten av dagen skulle presentere noe/vise frem et sluttprodukt. Tabellen under viser hvilke strukturer jeg har brukt og rekkefølgen av disse.

	Hva (strukturer)
1.	Placemat consensus
2.	Gallery walk
3.	Talking chips
4.	Rally read + Round robin
5.	Planlegging
6.	Gjennomføring
7.	Sluttprodukt

Figur 11 Oversikt over hvilke Kagan strukturer jeg har brukt i undervisningsopplegget.

Før de satt i gang med prosjektarbeidet, benyttet jeg meg av en felles undervisningsdel. Denne delen tok for seg store deler av forarbeidet, som måtte gjøres for å innhente informasjon og for å bli kjent med temaet. Vi startet med å innhente forkunnskaper rundt temaet *menneskerettigheter*, ved å bruke strukturen *Placemat Consensus*. Elevene

fikk utdelt et A3-ark som var delt inn slik som «figur 1» i teorikapittelet viser. Først fikk de to minutter til å tenke. Her satte jeg på en nedtellingsklokke på storskjerm, og det var ikke lov til å prate. På denne måten visste elevene nøyaktig hvor lang tid de hadde igjen, og fikk roen de trengte til å tenke selv. Etter at to minutter hadde gått, fikk de fem minutter på å skrive ned tankene sine rundt hva de trodde menneskerettigheter var for noe, og hva de visste fra før av om temaet. Her fikk de fortsatt ikke lov til å prate, kun skrive.



Figure 12 Gruppene gjennomfører den individuelle delen av strukturen placemat consensus.

Etter tiden hadde gått ut, fikk de beskjed om å dele hva de hadde skrevet ned med resten av gruppen. Her skulle alle treere starte å dele, for så å gå klokkeveien. Her er et eksempel på hva elevene på en gruppe skrev ned:

Elev 1: «Jeg tror at det betyr at alle mennesker har sine egne rettigheter, eller at alle kan være som de er, og at man er seg selv».

Elev 2: *«Jeg tror det er hvordan menneskene har det og hvordan de lever. Jeg tror også det er hvordan menneskene velger sine egne valg og har sine egne muligheter. Jeg tror også at det kan være hvordan menneskene vil ha det i livet sitt og velge hvem de vil ha i livet sitt».*

Elev 3: *«Jeg tror at menneskerettigheter er for hva mennesker har rett til eller noe sånt. Eller så tror jeg at menneskerettigheter er hvordan mennesker lever eller hvordan de for eksempel har det».*

Elev 4: *«Jeg tror at menneskerettigheter er noe som retter seg opp. Jeg vet bare ikke hva. Det kan være klimaendringene».*

Da alle på gruppen hadde delt, skulle de sammen på gruppen bli enige om hva menneskerettigheter var for noe. Dette skulle de skrive ned som en felles forklaring av begrepet i den midterste firkanten på A3-arket. Elevene fikk en tidsbegrensning på tre minutter til å komme frem til en felles forklaring. Gruppen jeg viste eksempler på tidligere, ble enige om denne fellesforklaringen av begrepet *menneskerettigheter*: *«Det er hva folk har rett til. At mennesker velger selv og folk får være seg selv. At alle folk kan velge sine egne muligheter og hvordan de lever. Velge hvordan livet skal være. Folk tror på hva de tror på».*

Gruppe to kom frem til denne begrepsforklaringen: *«At alle får bestemme over seg selv no matter how they look and how they are».*

Gruppe tre: *«Folk kan tilhøre hvilken religion de vil. Folk kan gjøre det de har rett til».*

Gruppe fire: *«Når folk er uenige om noe, så prøver de å få deres valg. De stemmer og har valg. De vil ha rettferdighet».*

Denne strukturen er altså med på å sikre alle gruppemedlemmers aktive deltakelse, ved at alle på gruppen er avhengige av at alle bidrar med å skrive ned sine tanker rundt temaet. Denne strukturen er også med på å trene barna i å ytre sine egne meninger og tanker, argumentere, lytte til andre sine tanker og meninger, og på denne måten er strukturen med på å innøve deres demokratiske ferdigheter.

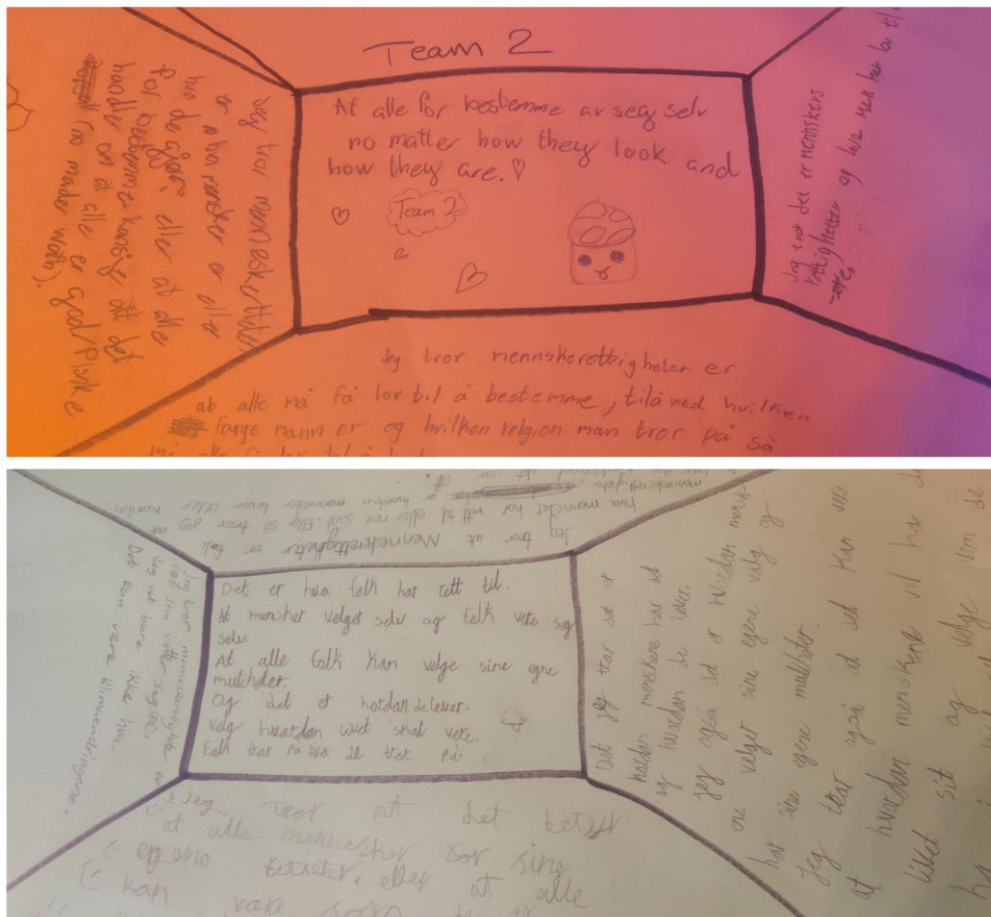


Figure 13 Her ser vi resultatet av elevenes arbeid gjennom strukturen placemat consensus. Firkantene rundt sentrum representerer det individuelle arbeidet, mens firkanten i midten representerer gruppens felles forståelse av hva menneskerettigheter er for noe.

Neste steg var å gjennomføre en gallery walk, hvor gruppene forflyttet seg rundt i klasserommet og leste hva de andre gruppene hadde skrevet ned. Etter gallery walk, skulle alle grupper presentere sine felles forklaringer av hva de mente menneskerettigheter var for noe. Her valgte jeg ut at enern på gruppe en, toern på gruppe to, treern på gruppe tre og fireern på gruppe fire, skulle presentere gruppens forklaringer. Det er som regel ikke noe skummelt å presentere noe som gruppen har blitt enige om sammen, så her trengte jeg ikke å tenke på om det var noen som var ukomfortable med å dele tankene sine høyt i klassen, da de henviste til hva gruppen ble enige om sammen. Neste del av forarbeidet var å se på to korte filmsnutter, den ene på ett og et halvt minutt, den andre på underkant av fire minutter. Den første filmsnutten var informativ i forhold til hva menneskerettigheter var for noe, samt litt om historien dens. Etter endt film, fikk elevene beskjed om å gjennomføre strukturen talking chips

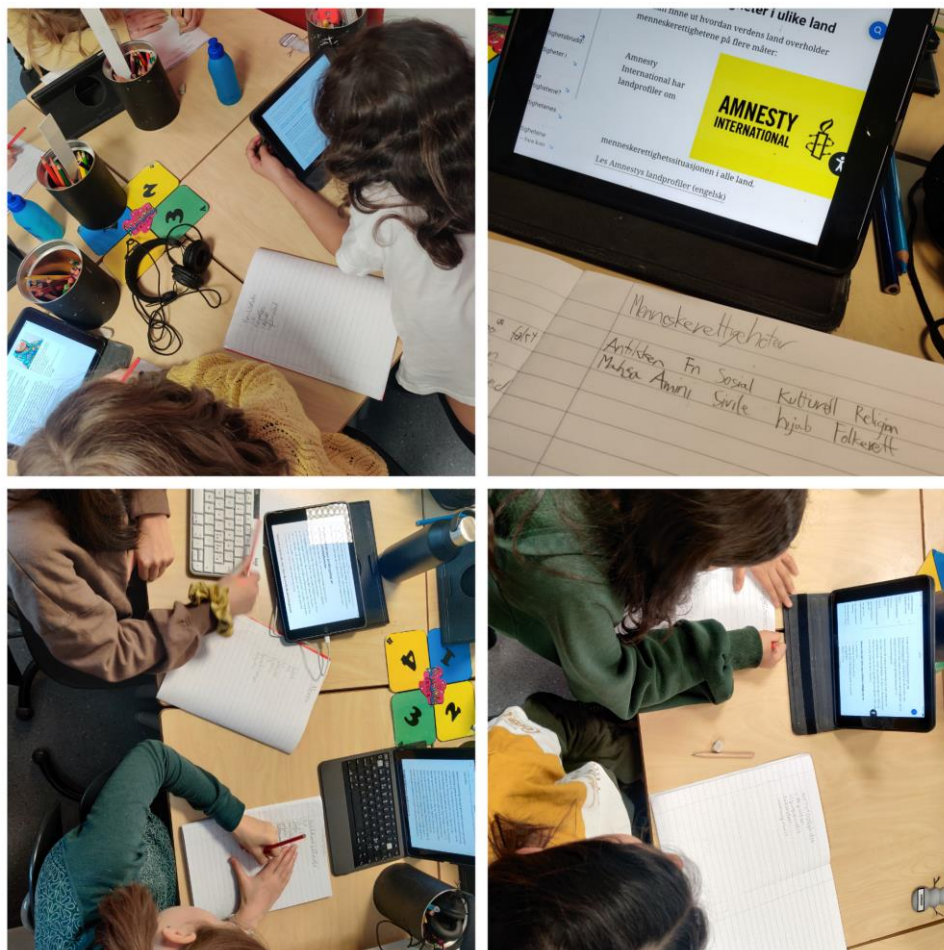
med gruppen. Her skulle elevene finne seg to gjenstander hver, slik at de holdt en gjenstand i hver hånd. Deretter skulle de snakke om hva de hadde sett i filmklippet. Da en elev ville dele noe, måtte h*n legge en av sine to gjenstander på midten av gruppebordet. Ville samme elev si noe mer, måtte h*n legge sin siste gjenstand på bordet. Hvis det var sånn at samme elev ville si noe for tredje gang, måtte eleven vente frem til resten av gruppen hadde lagt sine gjenstander på midten av gruppebordet og delt. Deretter fikk de mulighet til å ta en ny runde, hvor de samlet gjenstandene sine igjen, for så å kunne legge en og en gjenstand på bordet og fortsette med delingen. Deretter var det tid for filmsnutt nummer to. Denne filmsnutten var også informativ om menneskerettigheter og dens historie, men denne var noe mer følelsesladd og viste en del ekte filmklipp fra andre verdenskrig. Elevene skulle deretter ta en ny runde med talking chips. Denne gangen skulle de dele hva de følte da de så filmsnutten, samt hva de lærte av den.



Figur 14 Her ser vi elevene gjennomføre strukturen talking chips.

For at elevene skulle få enda litt mer informasjon rundt temaet *menneskerettigheter* valgte jeg at elevene også skulle lese litt om temaet. Elevene fikk beskjed om at enere (a) og toere (b) på gruppen skulle samarbeide og treere (a) og firere (b). Hvert par på gruppen fikk deretter tilsendt en nettside de skulle klikke seg inn på. Det ene paret skulle lese om *menneskerettigheter* på store norske leksikon, mens det andre paret

skulle lese om *menneskerettigheter* på FN sin nettside. Her brukte jeg strukturen *rally read*. Elev “a” på hvert par skulle starte å lese fem setninger, altså en (a) og tre (a). I mellomtiden skulle alle b-ere notere ned viktige ord, altså to (b) og fire (b). Etter fem setninger, var det elev “b” sin tur å lese de neste fem setningene, hvor elev “a” noterte ned viktige ord. Slik fortsatte de prosessen. På storskjermen stod nedtellingsklokken og telte ned fra 15 minutter. Altså fikk de 15 minutter til rådighet.



Figur 15 Her gjennomfører elevene strukturen rally read.

Etter at 15 minutter hadde gått, fikk elevene beskjed om å gjenfortelle det de husket å ha lest, ved å se på notatene de lagde underveis. Enerne på bordet startet med å dele, også gikk de videre med klokken.

Dette strukturerte forarbeidet tok til sammen en time. Deretter var de klare for å planlegge prosjektarbeidet deres. De fikk tildelt et arbeidsark som de skulle fylle ut. Her skulle de skrive ned tittel på prosjektet, tema, arbeidsmåte, sluttprodukt og hvilken

sluttevaluering de ville ha. Dette arket måtte godkjennes av meg, før de begynte prosjektarbeidet.

4.2.1 Observasjoner

Hva (strukturer)	Observasjoner
Placemat consensus	Elevene responderte veldig bra på denne oppgaven. De gjorde nøyaktig som de fikk beskjed om. De pratet ikke når de ikke fikk lov, og det var god arbeidsro under samtalen på gruppen, og når de skulle finne frem til en felles forklaring på hva menneskerettigheter var for noe. Elevene virket engasjerte i arbeidet.
Gallery walk	Elevene gikk rolig rundt i klasserommet og tok seg tid til å lese gruppens forklaringer. Elevene virket genuint interesserte i hva de andre gruppene hadde kommet frem til.
Talking chips	Alle gruppene gjennomførte talking chips på en god måte, men en av gruppene hadde litt startvansker. På denne ene gruppen, var det én elev som hang litt med hodet og ikke ville dele noen tanker. De andre elevene hadde brukt opp sine talking chips og visste at de ikke kunne dele noe mer, før sistemann på gruppen hadde lagt sine to gjenstander på bordet og delt. Etter en samtale med denne eleven skjønte eleven at de andre genuint ville høre dens tanker, og at også de hadde mer de ville dele. Eleven skjønte derfor at h*n måtte være delaktig i denne aktiviteten, og at dette også var ønsket av sine medelever, slik at de sammen kunne fortsette aktiviteten.
Rally read + Round robin	Før denne aktiviteten, merket jeg at elevene var veldig klare for å starte prosjektarbeidet. Allikevel gjennomførte samtlige elever denne aktiviteten på en god måte. Her var de flinke til å lese om hverandre og notere underveis. Jeg ser også at det var veldig lurt med den visuelle nedtellingsklokken på skjermen, slik at de til enhver tid visste hvor lang tid de hadde igjen av aktiviteten. På round robin delte de det de husket ved bruk av notatene de skrev ned gjennom rally read. Elevene viste engasjement og var flinke til å lytte.

Planlegging	Her var elevene fortsatt helt klare for å gå rett på prosjektarbeidet. Allikevel skjønnte de at planlegging av prosjektet var nødvendig før de satt i gang med arbeidet.
Gjennomføring	To grupper fikk tildelt hvert sitt grupperom, en gruppe oppholdt seg i gangen og en gruppe fikk klasserommet. Det var ikke tilfeldig at den ene gruppen fikk tildelt klasserommet som base, da det var størst sannsynlig at det var den gruppen som fikk mest samarbeidsproblemer. På denne måten var det enkelt for meg å observere og veilede gruppen gjennom dagen. Det viste seg at jeg hadde rett, og de trengte en god del oppfølging gjennom arbeidet. To av de andre gruppene ville ned på biblioteket. Den ene gruppen skulle filme noe der nede, mens den andre gruppen skulle finne en bok om menneskerettigheter. Gruppen som filmet nede på biblioteket, ville deretter inn på skolekjøkkenet for å fortsette filmingen der inne. Jeg observerte også at gruppene etter hvert begynte å hjelpe hverandre på tvers. Altså at gruppene brukte hverandre som bipersoner i filmene sine, når det trengtes. De hjalp hverandre også med filming, om det var slik at alle på gruppen skulle være foran kameraet samtidig.
Sluttprodukt	Alle grupper valgte film på imovie som sluttprodukt. Alle grupper rakk å bli ferdig til tiden, noe som viser at de gjennom dagen hadde klart å disponere tiden de fikk til rådighet. Noen av gruppene fikk til å redigere filmen, slik at den ble konsis, mens noen andre hadde litt lengre film som var noe mindre redigert og langtekkelig. Allikevel klarte alle grupper å vise sitt hovedbudskap gjennom filmen. Dette var temaer de valgte: barn ikke brud, sult, krig og brudd på menneskerettigheter.

Figur 16 Oversikt over observasjoner, aksjonsforskning nr. 2

Gjennom observasjonene jeg gjorde, var det tre observasjoner jeg gjerne vil reflektere litt mer rundt. Den ene observasjonen omhandler eleven som hadde litt vansker med å delta i strukturen *talking chips*. Den andre observasjonen omhandler samarbeidet mellom elevene i gruppen som hadde lokasjon i klasserommet. Den siste observasjonen

jeg vil reflektere mer rundt er gruppen som hadde litt vanskeligheter med å klippe til filmen, slik at den ble konsis og tydelig. Når det gjelder eleven som hadde vanskeligheter med å delta under *talking chips*, ser jeg at strukturen i seg selv mest sannsynlig utgjorde forskjellen på at eleven faktisk ble delaktig til slutt. Jeg ser for meg at hvis jeg kun hadde sagt “snakk om hva du lærte av filmen på gruppen”, uten noen form for struktur, er det stor sannsynlighet for at gruppen ikke hadde tenkt over at den ene på gruppen ikke deltok i samtalen. Det hadde altså vært enklere for eleven å glemme seg bort, og ikke engasjere seg i samtalen. Det hadde også vært vanskeligere for meg som lærer å plukke opp inaktiviteten til eleven. Siden vi gjennomførte samtalen på en strukturert måte med *talking chips*, ble det synlig når eleven ikke deltok. Dette gjorde slik at elevene på gruppen reagerte, og sa ifra til meg som lærer. Hadde ikke elevene sagt ifra, ville det uansett ikke gått lang tid før jeg som lærer hadde observert at gruppen hadde sittet med alle gjenstandene på bordet, bortsett fra den ene elevens to gjenstander. Jeg tok med meg eleven ut på gangen for en kort samtale. Jeg spurte om alt gikk bra, og forklarte at de andre på gruppen gjerne ville høre elevens tanker om filmen de hadde sett. Jeg forklarte også at de andre nok gjerne ville ta en ny runde, og derfor ventet på elevens refleksjoner. Eleven gikk tilbake på gruppen, og endte opp med å dele to refleksjoner rundt filmen de hadde sett. Deretter tok de en ny runde. Eleven var delaktig på den nye runden helt fra start. Jeg ser for meg at denne prosessen var nødvendig for at eleven skulle bli litt varm i trøya, og klar for samarbeidet på prosjektarbeidet. Når det gjelder samarbeidet på gruppen som hadde lokasjon i klasserommet, ser jeg at det var avgjørende at de var plassert i umiddelbar nærhet til meg. Jeg gikk selvfølgelig rundt og observerte de andre gruppene også, men var mye oftere til stede i klasserommet for å veilede nettopp denne gruppen. Denne gruppen samarbeidet på en noe kranglete måte. Jeg måtte flere ganger bryte inn for å ta avgjørelser på vegne av gruppa, hvor jeg sa “sånn blir det”. De var aller først uenige om tematikk, men kom frem til temaet: “barn ikke brud”. Deretter ble de enige om at de skulle lage plakater og film som sluttprodukt. De fordelte arbeidsroller og bestemte at de skulle lage plakaten før de lagde filmen. Litt inn i arbeidet med plakaten ble det litt kluss. Noen valgte å tegne “morsomme” tegninger, som ikke hadde noe med temaet å gjøre. Dette førte til krangling og dårlig samarbeid. Da tok jeg en avgjørelse på at de skulle droppe og lage plakater, og heller fokusere på å kun lage film. Dette skjønnte de at var en lur idé. De ble enige om rollefordelingen og handlingen i filmen. De filmet nesten halvparten av filmen, da en av dem fant ut at h*n ville ha en annen rolle, og de

byttet roller. Da kom jeg inn og spurte om det var lurt å bytte roller midt inni filmen, da dette senere kunne forvirre publikum. Dette var de enige i, og valgte å fortsette i de rollene de først hadde blitt enige om. Da det ringte ut til friminutt, sa jeg til gruppen at det kanskje var lurt av dem å gå ut å ta litt frisk luft. De hadde aller først blitt enige om å være inne å jobbe i friminuttet, men var enige med meg da jeg foreslo at de burde få litt frisk luft. Frisk luft så ut til å gjøre dem godt. Gruppen ble ferdig med å filme og redigere innen tiden, og sluttresultatet ble en suksess, både for dem og publikum. Når det gjelder den siste observasjonen jeg vil trekke frem, gjelder dette en gruppe som var meget selvstendige, viste mye engasjement og motivasjon for oppgaven. Denne gruppen valgte å filme på flere lokasjoner, både på grupperom, biblioteket og på skolekjøkkenet. Jeg nevnte for de flere ganger at de måtte huske å redigere, slik at filmen ikke ble så lang. De sa at det var vanskelig å kutte ned på filmen, da alt de hadde med var viktig. Da jeg ble presentert for filmen, så jeg at det allikevel var mye de kunne ha klippet bort. Jeg så også at de hadde redigert flere deler av filmen slik at den gikk i fast-motion. Dette førte til at replikkene ble vanskelig å følge med på, da samtalene gikk for fort. Selv om store deler av filmen hadde blitt redigert til fast-motion, varte filmen i 19 minutter. Under visning av filmen, så jeg at det var noen elever som mistet fokuset og så ut til å kjede seg litt, da man falt litt ut handlingen i filmen der det var satt inn fast-motion. På den andre siden, hadde de flere punkter i filmen som var morsomme og informative, og hovedbudskapet kom allikevel frem.

4.3 Lærerens nødvendige refleksjoner for utvikling av undervisning for demokratiske medborgere

I den første aksjonsforskningen den første dagen fikk elevene bestemme mye selv. Da fikk de bestemme hvem de skulle være på gruppe med og hvor stor gruppen skulle være. Dette resulterte blant annet i en stor guttegruppe. Jeg som lærer stilte spørsmål rundt størrelsen på gruppen, hvor elevene selv mente at de kom til å fungere godt sammen. Elevene i denne gruppen erfarte gjennom dagen, at det ble noe utfordrende med samarbeid i stor gruppe. Dette kan man se på som en lærende erfaring som både elevene og lærer fikk denne dagen. Det er som Koritzinsky (2020) sier om hva gruppearbeid kan føre til av læring gjennom gruppearbeid, hvor de skal lære av og om det å være en del av en gruppeprosess. Som lærer erfarte jeg at det å gi elevene medbestemmelse i gruppefordelingen, tilførte elevene en positiv læring i form av at elevene sitter igjen med erfaring rundt en mulig begrensning på antall gruppe-medlemmer

et gruppesamarbeid bør være på. På den andre siden så jeg som lærer at en stor gruppe førte til at noen elever fikk mulighet til å gjemme seg vekk fra gruppearbeidet, mens noen stod igjen og gjorde resten av arbeidet. Dette i seg selv er ikke noe man som lærer ønsker, derfor lar man som regel aldri elevene få lov til å sette sammen grupper selv. Jeg sitter igjen med en tanke om at dette var nødvendig for elevenes egne personlige læring om hvilke betingelser som er viktig i en gruppe, for at gruppesamarbeidet skal fungere best mulig. Dersom læreren bidrar med metakognitive prosesser rundt dette, vil den enkelte elev ha større mulighet til å kunne selvregulere gruppesammensetningen, dersom muligheten for å gjøre dette igjen kommer. De vil også lettere forstå antallsbegrensninger lærer setter ved senere gruppearbeid. Denne metakognitive prosessen kunne gjøres, da elevene etter min mening var store nok til å forstå sine erfaringer, og få lærdom av dette. Ved at elevene fikk lov til å velge selv første dag, men fikk begrensning dagen etter, etter samarbeid mellom lærer og elever, handler i stor grad om den friheten som Carr og Hartnett (1996) snakker om i forhold til demokratiundervisningen. De nevner også at ved å fremme positive holdninger til demokrati, er med på å frarøve valgmulighetene til elevene. Dersom den store gruppen hadde måttet fortsette i stor gruppe, hadde lærer vært med på å frarøve elevenes valgmuligheter. Gruppesammensetningen i undervisningsopplegget har i seg selv en positiv holdning til demokratiet. Begrensningen Carr og Hartnett (1996) snakker om, blir først konstruert dersom gruppesammensetningen ikke hadde vært endrebart. Hadde jeg som lærer kommet inn fra start med en «oppskrift» på hvordan en gruppe bør se ut, for å fungere best, hadde jeg implisitt delt min forståelse av hvordan et demokratisk samarbeid ser ut. Når jeg som lærer ser helheten av gruppesammensetningene den første dagen, ser jeg at noen av guttene som ikke ble med i den store guttegruppen, kan ha følt på denne situasjonen som stressende. Dette var en av de negative sidene jeg så, da elevene fikk lov til å bestemme grupper helt selv. Det er klart at når flesteparten av guttene er på en og samme gruppe, kan det virke negativt mot de som ikke ble med som en naturlig del av den guttegruppen. Lærer bør med dette reflektere over de pedagogiske valgene man tar gjennom undervisningen, og vurdere fordeler og ulemper ved de valgene som blir tatt. Jeg mener selv at det var riktig å la elevene selv få bestemme grupper denne gangen, men at det ikke er det som bør være normalen, da det alltid er noen elever som vil føles seg utelatt. Her vil jeg gjerne trekke frem situasjonen fra aksjonsforskning nummer to, med den ene gruppen under gjennomføring av strukturen *talking chips*, der den ene eleven ikke ville dele. Hadde vi ikke brukt denne strukturen,

hadde mest sannsynlig de tre andre på gruppen fortsatt å prate, og ikke tenkt noe mer over den inaktive medeleven. Uten strukturen kan det hende at den ene eleven ville fortsatt å ikke dele og falt utenfor gruppen, og på denne måten følt seg ekskludert. På grunn av strukturen, ble elevens inaktivitet lagt merke til og mønsteret ble på denne måten brutt.

I den første aksjonsforskningen la jeg hovedfokuset mitt på elevmedbestemmelse fra gruppesammensetning til sluttprodukt, og hvordan dette kunne være med å bidra inn i et demokratisk klasserom. Etter gjennomgang av observasjoner og refleksjoner, så jeg mulighet for hvordan undervisningsopplegget kunne blitt gjort på en annen måte, med mer strukturer. Jeg var nysgjerrig på hvordan man kunne gjøre opplegget noe mer lærerstyrt, men med demokratiske undervisningsmetoder som Kagan strukturene gir. Derfor ble elevene satt sammen i firer og femmer grupper denne gangen. Det at jeg som lærer satt sammen gruppene denne gangen, forhindret muligheten for at noen av elevene skulle føle seg utelatt. Denne gangen ble omfanget av elevmedbestemmelsen fra start, en god del forminsket. Dette for å teste ut hvordan Kagan strukturene fungerer som demokratiske undervisningsmetoder i et gruppesamarbeid. På denne måten skulle alt bli mer håndfast og tilrettelagt gjennom samarbeidet på gruppene. Elevmedbestemmelse har en stor plass i det demokratiske klasserommet, men en lærer trenger også å benytte seg av andre demokratiske strukturer i undervisningen, for å lære opp elevene til hvordan man fungerer godt i et samarbeid. Den andre aksjonsforskningen ble gjort på en gruppe elever som var yngre enn den forrige. Her tenkte jeg at det var spesielt viktig å veilede elevene gjennom de demokratiske prosessene ved bruk av disse strukturene. Her vil jeg gjerne trekke frem situasjonen fra den ene gruppen under gjennomføring av strukturen *talking chips*, der den ene eleven ikke ville dele. Hadde vi ikke brukt denne strukturen, hadde mest sannsynlig de tre andre på gruppen fortsatt å prate, og ikke tenkt noe mer over den inaktive medeleven. På grunn av strukturen, ble elevens inaktivitet lagt merke til og kunne gjøres noe med. Konsekvensen for denne inaktiviteten hadde vært at eleven ikke hadde bidratt inn med sine synspunkter i samtalen, og derfor ikke vært en del av prosessen som en påvirker. Dewey (1966) mener at man er en påvirker selv og påvirker i samspill med andre, som et demokratisk menneske. Det er derfor viktig at lærer legger til rette for at alle elever får mulighet til å delta i samtaler og diskusjoner med andre. Det ble lettere å oppdage og hjelpe inaktive elever i undervisningsopplegget med Kagan strukturer, enn i det første

aksjonsforskningsopplegget med høy grad av elevmedvirkning. Jeg tenker også at Kagan strukturer er gode strukturer å implementere i undervisningen i alle fag, da de er med på at elevene får innøvd demokratiske ferdigheter og forståelse for hvordan man skal være i samspill med andre. Strukturene er også med på å ansvarliggjøre hver enkelt elev, og kan gi dem følelse av at det de sier, blir hørt og tatt imot på en god måte av andre. Om man skulle ivarett en større grad av elevmedbestemmelse fra starten av opplegget i den andre aksjonsforskningen med strukturer, kunne jeg ha latt elevene skrevet ned ønsker på en lapp om hvem de ville ha samarbeidet med. For deretter å sette sammen gruppene basert på ønsker. Dette ville ført til at elevene hadde hatt en større følelse av mulighet for medvirkning.

5 Diskusjon

I undersøkelsen som ble gjort *før* første aksjonsforskning, kom det frem at det var stor spredning blant hvordan elevene liker best å jobbe på skolen. Vi så at den arbeidsformen som hadde størst oppslutning var *gruppearbeid*. Da de fikk velge arbeidsform i undervisningsopplegget, valgte alle å jobbe i ulike former for grupper. Noen valgte å jobbe i par, andre i større grupper. Etter endt undervisningsopplegg, fikk de spørsmål om de skulle ønske at de kunne bestemme mer over *hvordan* de lærer på skolen. Her kom det frem at de i svært stor grad ønsket dette. Etter denne første aksjonsforskningen, hadde jeg og Line en interessant samtale om det at elevene viste såpass stor begeistring rundt det å kunne velge selv. Vi diskuterte om grunnen til dette kunne være fordi det brøt med normalen. Altså at det at de kunne velge selv, var noe de ikke var vant med fra før av, og at det derfor var så stor begeistring rundt nettopp dette. Vi stilte spørsmål ved om resultatet rundt engasjementet kunne blitt annerledes hvis elevene var vant med å kunne velge, og bestemme mer selv i undervisningen fra før av. Ville elevene da vist like stort engasjement rundt tavleundervisning, hvis tavleundervisning brøt med normalen? Dette er en interessant refleksjon som jeg tar med meg videre, men som jeg ikke vet om jeg noen gang kommer til å finne et svar på. Allikevel vet vi gjennom Lewin, Lippit og White (1939) sine to studier på klasseledelse, at flere elever er aktive når det kommer til gruppesamarbeid enn ved tradisjonell tavleundervisning. Selv om studien viser til at elever er mer aktive under gruppesamarbeid, vet vi at det finnes et gap mellom kunnskapen om demokratisk undervisning og den faktiske praksisen blant lærerstudenter gjennom studien *Demokrati i hverdagen* ledet av Biseth (2018). Lærerstudentenes praksis viste at de i hovedsak begrenset undervisningen til *om* det politiske styresettet og at læringsaktivitetene de valgte å bruke, ikke samsvarte med det de tidligere hadde uttrykt at var demokratisk undervisning. Dette kan tyde på at tavleundervisning fortsatt er en metode som brukes i stor grad, selv om man i utgangspunktet vet gjennom studien til Lewin et al. (1939) at gruppesamarbeid fungerer godt i undervisning. Dette viser til at gruppesamarbeid bør være et minimum av hva et demokratisk klasserom bør inneha, og at læreren har et stort ansvar for hvordan blant annet samfunnskunnskap blir lært bort til elevene, men at dette i tillegg handler om hvordan skolen fører fagdidaktikken (Koritzinsky, 2020). Dette viser til at skolen har et stort ansvar for å legge opp til at lærerne blir oppfordret til å føre medvirkning i demokratisk undervisning. Allikevel er det opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke metoder som faktisk blir gjennomført. Gjennom diskusjonen med

Line, har jeg i etterkant reflektert rundt muligheten for at den gruppen elever har flere erfaringer fra den tradisjonelle tavleundervisningen hvor lærer styrer og bestemmer, og mindre erfaring av gruppesamarbeid og medbestemmelse over egen læring og undervisning.

I den første aksjonsforskningen fikk vi ikke vite noe om hvordan elevenes forkunnskaper var i forhold til begrepet *menneskerettigheter*. Her stod elevene også alene ansvarlig for å opprettholde demokrativerdene i gruppesamarbeidet. Dette vil med andre ord si at elevene selv stod ansvarlig for innlæringen av de demokratiske prosessene innad i gruppa, og forkunnskapene til hva tematikken *menneskerettigheter* innebar. I dette blir de personlig ansvarlige for selv å forstå, tolke og diskutere innenfor temaet, som da bidro til demokratiske ferdigheter i lys av Biesta (2009) sin inndeling av utdanningens demokratiske roller og prosesser, som handler om å tilegne seg demokratiske ferdigheter. I den andre aksjonsforskningen hvor jeg benyttet meg av en mer strukturert undervisningsform, fikk elevene vise sine forkunnskaper om temaet *menneskerettigheter*, gjennom strukturen *placemat consensus*. Her fikk jeg som lærer en pekepinn på hvilke forkunnskaper elevene hadde fra før av på temaet. Elevene fikk gjennom denne strukturen også en mulighet til å lære av hverandre, før videre arbeid. Dewey (1966) mener at elever tilegner seg demokratiske ferdigheter i fellesskap med andre. Ved å jobbe sammen i dette undervisningsopplegget, ble det lagt til rette for at alle elevene fikk mulighet til å utvikle og videreføre demokratiske ferdigheter, som for eksempel å reflektere, være gode samtalepartnere, være gode lyttere, respektere og tolerere de andre sine synspunkter og meninger. Alle strukturene som jeg valgte å ha med i undervisningsopplegget går under samarbeidslæring. Cohen (1994) viser til at for at samarbeidslæring skal skje, må gruppene være små nok, slik at alle kan delta. Dette kommer godt frem i samarbeidet på den store guttegruppen ved den første aksjonsforskningen, da det viste seg at gruppen rett og slett var for stor til å fungere optimalt. Grupper på fire, slik som Kagan strukturene legger opp til, vil være et eksempel på dette, i tillegg til at strukturene i seg selv er med på å sikre alle elevers deltakelse, og at ingen kan gjemme seg, slik de kunne ved den første aksjonsforskningsperioden. Her vil jeg legge vekt på at firer-gruppene i seg selv, ikke vil sikre alle elevers deltakelse, men ved bruk av Kagan strukturer i disse firer-gruppene, vil alle elever ha samme mulighet for å delta, bli hørt og kunne si sine meninger. Koritzinsky (2020) mener at lærer bør gå aktivt inn i gruppearbeidet som

rammesetter og veileder. I den første aksjonsforskningen trengte gruppene i større grad at lærer kom inn underveis som veileder. Det at jeg benyttet meg av Kagan strukturer gjennom andre aksjonsforskningsperiode, gjorde at min rolle som rammesetter og veileder kom frem på en mer indirekte måte gjennom mine valg av strukturer. Strukturene i seg selv var en rammesetter og regulerte gruppesamarbeidene slik at alle på gruppen kunne være aktive og delta i samarbeidet.

Det som er bra ved å bruke Kagan strukturer i undervisning er at strukturene kan brukes i alle fag. Det er også slik at elevene gjennom strukturene øver seg på de ulike ferdighetene som trengs i et demokratisk samfunn. De lærer seg at i et godt samarbeid, er det ulike roller som må fylles, og at alle sine meninger skal bli lyttet til. De lærer også at det er flertallet som bestemmer. Slik at hvis tre elever på en gruppe mener noe, mens den siste er uenig, så er det flertallet som bestemmer. Det kan så klart være kjipt for den ene eleven, men det er en lærdom som er nødvendig også senere i livet. Jeg stiller allikevel et spørsmål om elevenes egen selvstendighet i Kagan strukturene blir ivaretatt. Elevene i den siste aksjonsforskningen er indoktrinert i disse strukturene, noe som gjør at de vet hva som skal gjøres når de får beskjed om å snakke på gruppen. Så hvis jeg som lærer “glemmer” å si hvem på gruppen som skal starte med å dele, så spør elevene meg om hvem som skal starte. Da har det hendt at jeg har sagt at den med lengst hår på gruppen skal starte å dele, for så å gå klokkeveien rundt bordet. Dette er i utgangspunktet en positiv ting, men jeg undrer meg over om de er *for* avhengig av beskjeder på hvordan ting skal gjennomføres av lærer. Av dette får som sagt elevene øvd på de demokratiske ferdighetene, men øving på elevens selvstendighet kan utebli. Carr og Hartnett (1996) nevner at ved å fremme demokratiske holdninger ubevisst kan være med å frarøve elevers valgmuligheter. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved om Kagan strukturene er med på å sette rammer, slik at elevene ikke vet hva som er på utsiden av rammene, og på denne måten er med på å frarøve elevenes valgmuligheter. Disse observasjonene kom ikke frem på den korte tiden med aksjonsforskning, men har til dels vist seg over en lengre tidsperiode med undervisning med samme gruppe elever. I dette tilfellet kan det være lurt av lærer i ny og ned si at gruppen selv må finne ut av hvordan samtalen på gruppen skal foregå, og hvem som skal starte å dele, slik at de blir enda mer selvstendige i de demokratiske prosessene. Det er ikke nødvendigvis slik at dette er en stor bakside av Kagan strukturene, men det er en refleksjon jeg har gjort gjennom den tiden jeg har skrevet denne oppgaven, og samtidig

undervist i klasserommet. Derimot gir disse strukturene rammer som legger opp til kritisk tenkning, som skaper en bro til den rettferdighetsorienterte borgeren, som handler om å innøve seg ulike metoder og ferdigheter til å kunne løse ulike oppgaver og problemer (Ferrer, et al. 2019). Kritisk tenkning kan også foregå utenfor disse strukturene, slik som i første aksjonsforskningsopplegg, hvor elevene samarbeidet i grupper, men uten strukturer. Gruppene viste helt klart tegn til god samarbeidslæring, men lærer hadde mindre mulighet til å gå inn for å rette opp i de skjevfordelingene som skjedde innad i gruppene. Ved å bruke Kagan strukturer kan lærer være mer trygg på at alle elever har muligheten til å dele sine meninger og muligheten til å argumentere for seg. På denne måten legges det til rette for kritisk tenkning hos hver enkelt elev. Innlæringen av disse strukturene og ansvarsfordelingen innad i gruppene, er med på å danne elevens sosiale intelligens og dermed elevens subjektivitet (Dewey,1966). I følge Dewey (1966) er det nettopp denne samhandlingen som bidrar til dannelsen av demokratiske medborgere.

6 Konklusjon

Denne prosessen har vært både spennende og lærerik for meg som lærer. Jeg har hatt en unik mulighet til å teste ut opplegg i klasserommet, for så å reflektere over hva som gikk bra, og hva som kunne vært gjort annerledes. Forskningen har gjort at jeg har oppdaget både positive og negative sider ved en og samme undervisningsmetode. Som lærer er det viktig å gjøre seg opp noen refleksjoner rundt hvilke metoder man bruker, og hvorfor man bruker de. Er undervisningsmetoden hensiktsmessig å bruke i forhold til målet man vil oppnå ved å bruke den i undervisningen? Er det noe jeg som lærer bør gjøre annerledes for at elevene skal føle seg tryggere i å dele sine tanker og meninger? Legger jeg til rette for demokratiske prosesser i klasserommet? For å kunne utvikle undervisning for utvikling av demokratisk medborgerskap, er det viktig å gjøre nettopp disse refleksjonene. Da jeg la stor vekt på elevmedbestemmelse på den første aksjonsforskningen, så jeg et stort engasjement fra elevene. Studien viste at de i stor grad klarte å organisere seg selv på gruppene og jobbe gjennom den tiden de fikk til rådighet. Allikevel var det en stor gruppe hvor det var muligheter for elever å gjemme seg bort, noe noen elever utnyttet. Her sitter jeg igjen med en erfaring av at elevene lærte noe i denne prosessen. De lærte at størrelsen på gruppen har noe å si. Uten dette, ville ikke elevene hatt denne selvopplevde erfaringen og kunnskapen, som de nå sitter igjen med. Samtidig fikk jeg som lærer mulighet til å reflektere rundt nettopp disse positive og negative sidene ved å la elevene selv velge blant annet gruppestørrelse. Ved den andre aksjonsforskningen, testet jeg ut flere Kagan strukturer i undervisningen. Denne studien viste at strukturene var med på å sikre at alle elevene hadde like muligheter til å delta aktivt i gruppesamarbeidet eller gruppesamtalen. Strukturene var med på å sikre alle elevers aktive deltakelse, og det var ikke noe rom for å gjemme seg bort. Et eksempel på dette er fra den andre aksjonsforskningen under strukturen talking chips. Her var det en elev som ikke deltok i gruppesamtalen, men med denne strukturen ble den inaktive eleven fort hentet inn igjen. Grunnen til dette var at strukturen la opp til at alle elever på gruppen måtte dele sine meninger, før de kunne ta en ny runde. Dette førte til at medelevene raskt tok tak i meg som lærer, fordi de ikke kunne fullføre runden uten den siste elevens aktive deltakelse. Studien viser med dette at strukturene bidrar som en sikring for deltakelse. Strukturen hjelper både lærer og elever til å raskt oppdage inaktive gruppemedlemmer, noe som gjør at lærer får mulighet til å hente inn eleven til å igjen bli en aktiv del av gruppen. Kagan strukturene går under Cooperative Learning, altså samarbeidslæring. Disse undervisningsmetodene kan brukes som en

form for demokratisk undervisning, ved at elevene gjennom disse strukturene lærer seg demokratiske ferdigheter, som å lytte, argumentere, dele sine meninger, tolke og vurdere. Dette er med på å oppfordre elevene til kritisk tenkning og med på å forme rettferdighetsorienterte borgere, som Ferrer et al. (2019) mener er nødvendig for å føre demokratiet videre. De lærer også prinsippet om at flertallet bestemmer, og det å godta at man ikke alltid er med på flertallet sin side, som får gjennomslag på sitt forslag. Hensikten med studien var å belyse muligheten for demokratiske undervisningsmetoder som kan føre til danning av fremtidige demokratiske medborgere. Studien har vist at Kagan strukturer som undervisningsmetode bidrar til nettopp dette. Demokratiske undervisningsmetoder kjennetegnes altså ved at det gjennom strukturer er lagt opp til at alle elever skal bidra aktivt, at det er rom for diskusjoner hvor elever argumenterer for deres meninger, og lærer av hverandre gjennom sosial samhandling. Dette mener Dewey (1966) er viktig for å utvikle den sosiale intelligensen som er nødvendig for dannelsen av subjektiviteten som en demokratisk medborger. De demokratiske ferdighetene som tidligere nevnt, blir innlært gjennom samarbeidslæring i undervisning, og er overførbare til demokratiske prosesser i det virkelige liv. Samarbeidslæring med Kagan strukturer i spissen, kan derfor sees på som en god metode for demokratisk undervisning, så lenge læreren også er klar over hvilke konsekvenser som følger med. Gjennom denne studien tar jeg med meg blant annet erfaringer rundt viktigheten av at elever får mulighet til å være med på å bestemme mer over deres egen undervisning og skolehverdag. Jeg tar også med meg erfaringen om at store grupper ikke fungerer så veldig bra i det lange løp, og at mindre grupper kan være fordelaktig. Jeg ser også at Kagan strukturer er med på å gi gode rammer rundt hvordan vi som lærere kan gjennomføre samarbeidslæring, og best mulig sikre aktive og bidragsytende elever i gruppesamarbeid. Det å danne elever til å bli gode demokratiske medborgere, har jeg lært at jeg som lærer bør legge vekt på elevenes trening i sosial intelligens, kritisk tenkning og gi elevene rom for medbestemmelse i klasserommet. Jeg vil også videre ta med meg spørsmålet ved om Kagan strukturene kan være med på å gjøre elever mer avhengig av instruks fra lærer gjennom gruppesamarbeid, og ubevisst frarøver elevenes valgmuligheter. Dette er noe jeg personlig vil reflektere videre på som lærer, samtidig som at jeg føler at jeg med god samvittighet kan videreføre bruken av Kagan strukturer i undervisning, med et mål om å danne fremtidige demokratiske medborgere.

7 Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, J.J.G. (2009). *LÆRING RETUR: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. (1. Utg.) Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren.
- Biseth, H. & Lyden, S. C. (2018). Norwegian teacher educators' attentiveness to democracy and their practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 26–42. <https://doi.org/0.26803/ijlter.17.7.2>
- Biseth, H. & Madsen, J. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Biseth, H., Madsen, J., & Christensen, I. (2018). Student Teachers Promoting Democratic Engagement Using Social Media in Teaching. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(4), 37–52. <https://doi.org/10.7577/njcie.2796>
- Biseth, H., Seland I. & Huang L. (2021). Strengthening Connections Between Research, Policy, and Practice in Norwegian Civic and Citizenship Education. In: B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 147-159). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_13
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/restructuring-classroom-conditions-productive/docview/61351730/se-2>
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York Free Press.
- Eget arbeid. (2021). *Prosjektbeskrivelse - masteroppgave samfunnsfag DEMOKRATISK UNDERVISNING*. [Upublisert semesteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, K.G. Bringing Democratic Theory into Didactical Practice. Concepts of Education for Democracy Among Norwegian Pre-service Teachers. *Interchange*, 49, 393–409. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9332->
- Ferrer, Jøso, Ryen, Wetlesen & Aas. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?. I. M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*, s. 11-29. Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flatås, R. M. (2021, 22. juni). Kooperative klasserom er framtida. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/pedagogikk-robert-mjelde-flatas-skole/kooperative-klasserom-er-framtida/272170>
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. (1. Utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gutmann, A. 1987. *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Hiim, H. (2010). *PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING - Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kagan, S. (n.d.). Biography. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2011.6.1.79>

- Kagan, S. Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Fall/Winter 2009.
https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/281/Kagan-Structures-A-Miracle-of-Active-Engagement,3
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf) (regjeringen.no)
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lieberkind, J. & Bruun J. (2021). *The Reserved Young Citizens of the Nordic Countries*. In: H. Biseth, B. Hoskins, & L. Huang (Eds.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. IEA Research for Education* (pp. 19-41). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_2
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Riese, H. (2021). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. M. Ulvik & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling I utdanningfeltet* (1. Utg., s. 36-55). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2013). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 42(2), 237-269.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wistrøm, Ø. & Madsen, J. (2018). Democracy and science: two sides of the same coin? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 50–68.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.559>