



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Demokratisk kompetanse med Cooperative Learning?

En kvalitativ studie om samarbeidslæring og demokratisk kompetanse

Karoline Walberg Thygesen

Veileder

Doktorgradsstipendiat Emil Sætra

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave i religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS), vår 2020

Antall ord: 27 692



Forord

Det er rart å avslutte dette kapittelet i livet. Å skrive denne masteroppgaven har vært en opplevelse full av lærdom, glede og frustrasjon. Jeg er glad for at jeg har fått med meg denne erfaringen. Det har vært spesielt interessant å se på hvordan samarbeid påvirker elevenes læring og utvikling. Dette er kunnskap jeg tar med meg inn i lærerrollen som nå venter. Spesielt interessant har det vært å snakke med erfarne lærere som har delt sine refleksjoner med meg. Jeg skylder dere en stor takk. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Emil Sætra for gode og grundige tilbakemeldinger. Og ikke minst at du så tålmodig har veiledet oppgaven både før og etter fødselspermisjon.

Takk til pappa som leste korrektur. Og til mamma som stilte med leseplass, så jeg fikk jobbe i fred og ro.

Sist men ikke mist må jeg takke den største og viktigste støtten i livet mitt. Min kjære samboer. Takk for at du leste korrektur og takk for at du tok lang pappapermisjon, så jeg fikk tid til å skrive ferdig en masteroppgave jeg kan være stolt av.

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i å svare på problemstillingen: «Hvilke muligheter kan Cooperative Learning gi for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene?» For å undersøke dette har jeg tatt i bruk kvalitativ metode i form av intervju. Disse intervjuene hadde en semi-strukturert form. Det ble gjennomført fire intervjuer med fire forskjellige informanter. Disse informantene er lærere som bruker Cooperative Learning i sin undervisning og dermed jevnlig jobber med samarbeidsstrukturene.

Etter at intervjuene ble gjennomført, kodet og analyserte jeg materialet. Dette resulterte i to temaer som jeg har valgt å kalle for positiv avhengighet og respekt for ulikhet. Temaene er igjen delt inn i totalt seks kategorier som retter seg mot å svare på studiens tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i å finne ut av på hvilken måte Cooperative Learning legger opp til samarbeid, hvilke muligheter undervisningsmetoden gir for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse og om samarbeidet kan legge opp til holdningsdannende undervisning i tråd med demokratiske holdninger og verdier.

Funnene viser at et gjennomgående trekk fra intervjuene er lærernes opplevelse av at strukturene i Cooperative Learning legger opp til en positiv, gjensidig avhengighet mellom elevene. Dette gir et godt utgangspunkt for at lærerne kan jobbe med sosial kompetanse og holdninger hos elevene, samtidig som de arbeider med fag eller separat med konkrete teambuildingsaktiviteter. Det fremstår ikke i intervjuene som at lærerne konsentrerer seg i særlig grad om demokratisk kompetanse, men det arbeides målrettet med elevenes sosiale ferdigheter og å utvikle disse. Årsaken til fokuset på dette, fremstilles som et grunnlag for at elevene skal håndtere samarbeid og diskusjon på en god måte.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.2	Studiens hensikt og aktualitet.....	2
1.3	Tidligere forskning.....	3
1.4	Disposisjon.....	5
2	Teori.....	7
2.1	Demokrati og demokratisk medborgerskap.....	7
2.2	Demokrati i skolen.....	9
2.2.1	Offentlige styringsdokumenter om demokrati i skolen.....	9
2.2.2	Uenighetsfellesskap.....	13
2.2.3	<i>Om, for og gjennom</i> demokratisk deltakelse.....	14
2.2.4	Er skolen et sted for demokratiske prosesser?.....	16
2.3	Cooperative Learning.....	18
2.3.1	Hva er Cooperative Learning.....	18
2.3.2	Kagan-metoden: Strukturer i samarbeidet.....	20
2.3.3	Cooperative Learning og demokratisk kompetanse.....	23
3	Metode.....	25
3.1	Forskningsparadigme – en fortolkende studie.....	25
3.2	Forskningsdesign: intervju.....	26
3.2.1	Utvalg.....	27
3.2.2	Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	28
3.2.3	Bearbeiding av datamaterialet: transkribering og tolkning.....	29
3.3	Analyse av datamaterialet.....	30
3.4	Forskningsetisk ansvar.....	31
3.5	Gyldighet og pålitelighet.....	32
3.6	Oppsummering.....	33

4	Presentasjon av empiri og analyse.....	34
4.1	Positiv avhengighet	35
4.1.1	Delt ansvar.....	35
4.1.2	Mestring	38
4.1.3	Tilpassede roller	39
4.2	Respekt for ulikhet	45
4.2.1	Mangfold i klasserommet.....	46
4.2.2	Sosial kompetanse	47
4.2.3	Felles beslutninger med teambuilding.....	53
5	Drøfting	58
5.1	Et inkluderende samarbeid	58
5.2	Utvikling av sosial kompetanse.....	60
5.3	En holdningsdannende struktur	61
5.4	Cooperative Learning – en vei til demokratisk kompetanse	63
6	Avslutning	69
6.1	Hovedfunn	69
6.2	Studiens begrensninger og videre forskning	71
7	Litteratur	73
8	Vedlegg	75
8.1	Vedlegg 1, Informert samtykkeerklæring	75
8.2	Vedlegg 2, Intervjuguide.....	79

1 Innledning

Å skrive og levere masteroppgave leverer slutten på det fem år lange utdanningsløpet en lektorutdanning er. I løpet av den tiden gjør man seg som student en rekke ulike erfaringer på ulike læringsarenaer. Jeg har blant annet fått både variert og verdifull erfaring i kraft av de praksiserfaringene jeg har gjort meg på mange ulike skoler forskjellige steder på Østlandet. På den ene skolen ble jeg kjent med en undervisningsmetode kalt Cooperative Learning, som tar utgangspunkt i undervisning med samarbeidsstrukturer. Etter å ha både observert og prøvd ut denne formen for undervisning, fattet jeg fort stor interesse for denne måten å undervise på, blant annet fordi jeg opplevde at elevene mer enn i andre former for undervisning var deltakende. Jeg kjente på et ønske om å lære mer om Cooperative Learning og hvilke muligheter man får som lærer ved å bruke samarbeid på denne måten. Ønsket om å finne ut mer om undervisningsmetoden resulterte i denne studien, som undersøker hvilke muligheter lærerne opplever at Cooperative Learning gir for demokratilæring. Grunnen til at jeg endte opp med å undersøke undervisningsmetodens muligheter for demokratilæring, er på bakgrunn av den aktuelle fagfornyelsen og skolens nå økte fokus på demokrati og medborgerskap.

De erfaringene jeg tok med meg fra praksisperiodene ved den aktuelle skolen, ga meg innblikk i hvordan Cooperative Learning sine strukturer legger opp til samhandling og deltakelse blant elevene. Jeg erfarte at det var mye fokus på utvikling av sosial kompetanse og at lærerne la opp til at elevene skulle utvikle disse i samhandling med andre underveis i undervisningen. Samarbeidet for å løse en oppgave var lagt opp på en slik måte at fellesskapet var avhengig av deltakelse fra alle. Jeg ble nysgjerrig på om Cooperative Learning på noen måte legger opp til at diskusjoner og utfordringer føles som et lagarbeid for å sammen komme frem til gode resultater.

1.1 Avgrensning, problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven fokuserer på å finne ut mer om hvilke muligheter lærere ser for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse når de underviser med Cooperative Learning som undervisningsmetode. Den undersøker hva slags potensiale samarbeidsmetoden kan ha for å lære elevene demokratisk medborgerskap.

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvilke muligheter opplever lærerne at Cooperative Learning gir for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse?

For å besvare problemstillingen, har jeg operasjonalisert den inn i tre forskningsspørsmål.

Disse forskningsspørsmålene dreier seg om de delene av demokratisk kompetanse jeg ønsket å undersøke nærmere og dermed også var veiledende for utformingen av intervjuguiden. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i de tre følgende forskningsspørsmålene:

- 1) På hvilken måte legger Cooperative Learning opp til samarbeid?
- 2) Hvilke muligheter opplever lærerne at Cooperative Learning gir for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse?
- 3) Legger strukturene i Cooperative Learning opp til holdningsdannende undervisning i tråd med demokratiske verdier?

Studien baserer seg på funn fra datamaterialet som er hentet inn ved å intervju fire lærere. Derfor er forskningen avgrenset til å gjelde læreres opplevelse av det studien undersøker. Problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares med andre ord med utgangspunkt i læreres refleksjoner rundt egen undervisningspraksis.

1.2 Studiens hensikt og aktualitet

Hensikten med denne studien er å undersøke hva undervisningsmetoden Cooperative Learning kan bidra med når det gjelder å utvikle elevers demokratiske kompetanse. Studien fokuserer på undervisning rettet mot ungdomsskoleelever på 8.-10. trinn. Det er flere årsaker til dette. For det første var det disse trinnene som ble undervist på den skolen jeg kjenner til som benytter seg av undervisningsmetoden. Barneskolene i området har den siste tiden økt sitt fokus på samarbeidslæring, men med en litt annen struktur. For det andre ønsket jeg å lære mer om samarbeidslæring i denne aldersgruppen, fordi det først og fremst er de trinnene jeg har erfaring med og ønsker å arbeide med.

Fagfornyelsen som trer i kraft ved skolestart i 2020, påvirket denne masteroppgaven. I utgangspunktet ønsket jeg å finne ut mer om mulighetene når man tar i bruk samarbeidslæring med Cooperative Learning i sin undervisning. Fagfornyelsens økte fokus på demokrati og medborgerskapskompetanse i skolen har vært viktig for hvordan denne studien er blitt utformet. Særlig har Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) vært viktig i en tidlig fase av studien, ettersom det her sies en del om hvordan demokratisk kompetanse kan komme til å bli forstått i skolen fremover

Å arbeide med elevenes demokratiske kompetanse har lenge vært en sentral del av skolens mandat. Det har vært spesifisert og dokumentert i formålet med opplæringen i Opplæringslova (1998) at skolen skal fremme demokrati. Med den offentlige utredningen som Ludvigsenutvalget ferdigstilte i 2015, har de argumentert for fire kompetanser som er nødvendige at elevene utvikler for fremtiden. Blant annet blir det argumentert for hvorfor demokrati og medborgerskap må få en større plass i skolen. Denne formen for kompetanse er en av tre kompetanseområder som skal implementeres tverrfaglig i skolehverdagen.

Ludvigsenutvalget definerer demokratisk kompetanse som deltakelse og samhandling, som skal utvikles gjennom fokus på å se verdien av fellesskap og respektere mangfold blant medmennesker og meninger (NOU 2015:8, s. 30). I praksisperiodene jeg har hatt på skolen med Cooperative Learning har jeg lagt merke til lærernes fokus på sosial kompetanse og å utvikle elevenes ferdigheter til samhandling og samarbeid. Her så jeg muligheter i strukturene for å arbeide med demokratisk kompetanse samtidig som det fokuseres på det faglige innholdet i skolen. Dette kan potensielt gi gode muligheter for å arbeide nettopp tverrfaglig med elevenes demokratiske kompetanse parallelt med fagene.

1.3 Tidligere forskning

Å søke etter tidligere forskning som er relevant for denne studien, har blitt gjort med avgjørelsen om å konsentrere søkeresultatene mot forskning som er gjennomført i en norsk kontekst. Det eksisterer en god del forskning om demokrati i skolen i Norge. Dette gjelder også forskning med fokus på Cooperative Learning i den norske skole. Allikevel er det lite forskning som har blitt gjort om demokratilæring og Cooperative Learning sett i sammenheng i en norsk kontekst, og dermed er grunnlaget for å forstå utviklingen av demokratisk kompetanse hos elevene ved

bruk av samarbeidsstrukturene i undervisningsmetoden avgrenset. Det er gjennomført lignende studier internasjonalt. Dette gir en indikasjon og viss overførbarhet til undervisning i norsk kontekst. Allikevel er det noe med konteksten som kan virke inngripende på de resultatene man kan få i en slik studie. For eksempel spiller forståelsen av demokrati og elevsynet inn på hvordan utviklingen av demokratisk kompetanse foregår.

I søket etter forskning som konsentrerer seg om demokratisk medborgerskap i den norske skolen er det viktig å nevne Janicke Stray sin doktorgradsavhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* (2009). Stray undersøker demokratiets plass i den norske skolen ved å analysere både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter som definerer det utdanningspolitiske målet for skolen. Hun har også gjennomført intervjuer med sentrale personer som har bidratt til denne utviklingen. Strays bidrag til dette feltet er hennes arbeid for å få medborgerskapsbegrepet sett i en pedagogisk sammenheng og implementere dette i skolen. I doktoravhandlingen konkluderer hun med at demokrati har vært en viktig del av M87 og L97, men at dette ikke er vektlagt eller tematisert i Kunnskapsløftet (Stray, 2009, s. 222).

Det er tydelig at demokratisk medborgerskap med årene har fått en større oppmerksomhet i utdanningsdiskursen. Berge og Stray presenterte i *Demokratisk medborgerskap i skolen* (2012) en begrunnelse for hvorfor demokrati må implementeres i skolen i større grad. De argumenterer allerede da for at skolen må strukturere undervisningen på en slik måte at demokratipedagogikk blir en større del av undervisningen. Videre i boken presenterer ulike fagpersoner ungdommers muligheter og engasjement for demokrati og aktiv medvirkning. Det foreslås også her ulike tilnærminger til demokratiopplæring, som blant annet en metode Stray foreslår for læring *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse. Demokratipedagogikk og medborgerskapsbegrepet er dermed noe som har kommet mer inn i utdanningsdiskursen i senere år, og som nå implementeres i større grad som et tverrfaglig arbeid i Fagfornyelsen som trer i kraft i august 2020.

Karin og Egil Hjertaker har i sin bok *Læring i elevteam* (2020) satt samarbeidslæring og sosial kompetanse på dagsordenen. Her gjør de rede for samarbeidslæring med utgangspunkt i Johnson og Johnson sin definisjon av strukturene i Cooperative Learning. Hjertaker tematiserer hvordan elevene gjennom samarbeidslæring, får opplæring i konflikthåndtering og at samarbeidsstrukturene legger godt til rette for utvikling av sosial kompetanse.

Denne oppgaven er et bidrag til forskningen på demokrati og medborgerskap i skolen. Studien bidrar med en vinkling på demokratilæring gjennom samarbeid, der den undersøker strukturene i Cooperative Learning og samarbeid for å utvikle elevers demokratiske kompetanse.

1.4 Disposisjon

Frem til nå har jeg i kapittel 1 gjort rede for studiens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål og tidligere forskning. Videre vil studiens teoretiske utgangspunkt presenteres i kapittel 2. Her redegjør jeg for begreper som demokrati og demokratisk medborgerskap. Det gjøres også plass til en diskusjon om demokrati i skolen og begrepet uenighetsfellesskap. Denne studien tar utgangspunkt i demokratiforståelsen i den offentlige utredningen *Fremtidens skole*. Derfor har måten demokratisk kompetanse defineres som av Ludvigsenutvalget vært av stor påvirkning i denne oppgaven. Redegjørelsen av skolens demokratimandat er dermed gjort ved å bruke NOU 2015:8 *Fremtidens skole* som utgangspunkt. Det teoretiske utgangspunktet for denne studien innebærer også en redegjørelse av de delene av undervisningsmetoden Cooperative Learning som er relevant for studiens hovedfokus; demokratisk kompetanse. Læringsteorien blir presentert med bakgrunn i Spencer Kagan sin tolkning av Cooperative Learning, da skolen jeg har gjennomført intervjuene på selv tar utgangspunkt i hans litteratur og drar på internasjonale reiser for å delta på kurs i regi av Kagan.

I kapittel 3 fremstilles studiens metodiske tilnærming, valg som et tatt underveis og etiske betraktninger. I metodekapittelet presenterer jeg de valgene jeg har tatt i prosessen med å samle inn datamaterialet jeg har brukt i masteroppgaven. Her begrunner jeg avgjørelsene og gjør rede for fremgangsmåten som ble brukt. Dette kapittelet inneholder også en redegjørelse av fremgangsmåten jeg brukte for å bearbeide materialet og en begrunnelse av hvilke valg jeg tok da jeg skulle sortere datamaterialet og prioritere hva som var relevant for oppgavens problemstilling. Studien er utført ved å hente inn datamateriale med kvalitativ metode. Metoden som ble tatt i bruk er et semi-strukturert intervju.

Videre i denne oppgaven er det i kapittel 4 gjort rede for det empiriske materialet som etter intervjuene har blitt kodet og analysert. Her ser jeg på hva som kom frem under intervjuene av lærerne. Analysen er organisert med utgangspunkt i to overordnede temaer: *positiv avhengighet*

og *respekt for fellesskapet*. Disse to temaene inneholder tre delkapitler hver, totalt seks delkapitler, som kategoriserer de funnene som har blitt gjort i denne studien.

Studiens femte kapittel drøfter funnene. Her ser jeg på noen av de viktigste funnene fra analysekapittelet og ser på disse i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittel seks presenterer en kort oppsummering av funnene samt noen tanker om videre forskning på dette feltet.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven. Disse teoretiske perspektivene skal belyse de funnene jeg har gjort ved å intervju lærere om demokratisk kompetanse i skolen. Den sentrale litteraturen i teorikapitlet består av Stray sin redegjørelse av begrepet demokrati og hennes definisjon av demokratisk medborgerskap. Videre i teorikapitlet tar jeg for meg skolens forståelse av demokratiets plass i skolen ved å se på Ludvigsenutvalgets demokratiforståelse i *Fremtidens skole* og opplæringslovens definisjon, samt fagfornyelsen som finner sted i år. Jeg gjør så rede for to teoretiske tilnærminger og forståelser av demokratiopplæring i skolen, samt begrepet *uenighetsfellesskap*. Teorien består også av en redegjørelse av hva Cooperative Learning er, før jeg avslutningsvis ser på Cooperative Learning og demokratisk kompetanse.

2.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap

For å forstå demokratiets plass i skolen må vi først se på hva som legges i forståelsen av demokrati som begrep. Ordet demokrati kommer av den greske sammensettingen av ordene *demos* og *kratos*, som på norsk kan oversettes til folkestyre (Stray, 2011: 22). Folkestyre innebærer at makten ligger hos folket. Forståelsen av hvem som representerer folket blir presentert i lovverket til det demokratiske landet og varierer derfor mellom de ulike demokratiene. Demokrati er et mangfoldig begrep. Årsaken til dette er at demokrati praktiseres på forskjellige måter i forskjellige kontekster. Stray (2011, s. 21) utdyper dette med å forklare at «hvordan demokratibegrepet forstås, avhenger av den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i.» Det er et flytende begrep og derfor utfordrende å gi en fast og detaljert definisjon av hva demokrati egentlig er. Allikevel har begrepet noen felles prinsipper. Demokratibegrepet kan systematiseres ut fra fire forskjellige fortolkningsdimensjoner; demokrati som statsform med folkestyre, som rettigheter og rettsstat, som aktiv deltakelse og som felles verdigrunnlag (Stray, 2011, s. 26). Denne inndelingen fremhever at demokrati både er en måte å organisere et samfunn og at demokrati er noe som krever at enkeltmennesker deltar aktivt. Stray forklarer dette med at de to første fortolkningsdimensjonene; demokrati som statsform med folkestyre og som rettigheter og rettsstat, gjenspeiler en politisk styreform. Det er denne styreformen vi ser i det norske

samfunnet. Videre er de to siste dimensjonene; demokrati som aktiv deltakelse og som felles verdigrunnlag, noe som krever mer av borgerne.

Demokrati som aktiv deltagelse kalles for *deltagerdemokratiet* eller *deliberativt demokrati* som støtter seg på Habermas' begrep deliberasjon (Stray, 2011). I det deliberative demokratiet er målet at borgerne skal være deltakende i å løse politiske utfordringer ved hjelp av det Habermas definerer som *herrefri dialog* (Stray, 2011, s.27). Idealet i den herrefrie dialogen forutsetter kort fortalt at alle skal få anledning til å komme med sine argumenter og at fakta skal legges frem på en slik måte at alt som presenteres blir likestilt. Bidragene skal sammen utgjøre det som til slutt bli løsningen, uten noe form for avgjørende påvirkning fra autoriteter.

Stray forklarer videre at demokrati som felles verdigrunnlag handler om å utvikle en felles demokratisk identitet. Grunntanken bak denne formen for demokrati handler om at en slik felles identitet, uavhengig av religiøs og kulturell tilhørighet, vil skape et samfunn der utfordringer og konflikter løses ved hjelp av demokratiets prinsipper. Det er denne målsettingen som skaper et behov for opplæring av samfunnets medlemmer til å bli demokratiske medborgere.

Demokratisk medborgerskap handler i stor grad om *demokrati som felles verdigrunnlag* og *demokrati som aktiv deltagelse*. Målet er at vi som deltagere i samfunnet skal engasjere oss aktivt i politiske saker og at vi skal kunne leve sammen med en felles demokratisk identitet. I etableringen av en slik identitet er skolen en arena som egner seg godt. «Skolen er en praksisarena hvor de skal få anledning til å tilegne seg kompetanse og kunnskap som de kan bruke i samfunnet som samfunnsdeltagere» (Stray, 2011, s. 45). Denne forståelsen av hva skolen er viser at det er en arena som skal gi rom for at barn og unge skal få mulighet til å utvikle en felles demokratisk identitet. Det er viktig at lærerne legger til rette for slike situasjoner. «Læreren har muligheter til å tilrettelegge for å veilede i situasjoner som er demokratisk betydningsfulle i den forstand at elevene kan få erfaringer som kan brukes senere i livet.» (Stray, 2011, s. 45-46). Det har derfor stor betydning hvordan demokrati tolkes og i forståelsen av hvordan det kan læres. Formuleringer og definisjoner i offentlige styringsdokumenter har derfor stor makt over tolkning og styring av skolen.

2.2 Demokrati i skolen

2.2.1 Offentlige styringsdokumenter om demokrati i skolen

En av disse offentlige styringsdokumentene er blant annet Ludvigsenutvalgets sluttrapport NOU 2015:8 *Fremtidens skole*. Den presenterer hva som preger og som vil fortsette å prege samfunnsutviklingen. Det er derfor utarbeidet retningslinjer om hvilke mål skolen burde ha for læringen. Skolen må tilpasse sin praksis og sitt verdigrunnlag slik at elevene får den kompetansen de trenger til å bli selvstendige og engasjerte medborgere som kan bidra til utviklingen av samfunnet. «Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalsert arbeidsliv» (NOU 2015:8, s. 8). Det er ikke nye utviklingstrekk, da dette er noe som allerede preger vårt samfunn. De største endringene ligger hovedsakelig i at samfunnet stadig preges av raskere endring. Derfor er det nødvendig at skolen forbereder elevene på en fremtid der det vil være avgjørende å kunne tilpasse seg ulike endringer og utfordringer. Løsningen, slik den presenteres i *Fremtidens skole*, ligger i å ha økt fokus på å gi elevene ulike former for kompetanser. «Kunnskap er avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse, men kompetansebegrepet forsterker at elevene må lære hvordan de kan ta kunnskaper og ferdigheter i bruk» (NOU 2015:8, s.18). Her argumenterer de for å ha økt fokus på at elevene skal lære seg på hvilke måter de kan ta i bruk kunnskap og ikke bare at skolen skal overføre kunnskap til elevene. På grunn av de stadige raskere endringene vil de både i nåtid og i fremtid utsettes for store mengder med ny kunnskap. Derfor er det viktig at elevene utvikler evnen til å vurdere kunnskap og ta den i bruk på en fornuftig og effektiv måte.

Ludvigsenutvalget foreslår fire hovedområder når de omtaler kompetanser som er nødvendig for elevene (NOU 2015:8). Den første handler om å gi elevene fagspesifikk kompetanse. Målet med denne kompetansen er at elevene skal få grunnleggende kunnskap som de senere kan bygge videre på. «Fagområdene bidrar også til allmenndanning gjennom økt kunnskap, forståelse og muligheter for samfunnsdeltakelse» (NOU 2015:8, s.24). Økt fagspesifikk kompetanse skal dermed ikke bare gi elevene muligheter til å fordype seg i kunnskap. Kompetansen blir også sett på som en nødvendig del av allmenndanningen.

Dette henger sammen med det andre kompetanseområdet, å lære. Med den raske samfunnsutviklingen må elevene ha kompetansen til å kunne videreutvikle sin kunnskap og sine ferdigheter. Elevene må kunne bygge videre på den grunnleggende kunnskapen de har og samtidig kunne regulere og endre sine tidligere oppfattelser i møte med nye impulser og informasjon.

Det tredje hovedområdet foreslår at elevene skal kunne ha kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Dette hovedområdet består av kompetanser som henger nøye sammen. I *Fremtidens skole* blir hovedområdet delt inn i en kommunikasjonsdel og en samhandlingsdel. Kommunikasjonsdelen skal gi elevene lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. «(...) samfunnet har behov for arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre» (NOU 2015:8 s. 28). Dette er et viktig utgangspunkt for å gjøre elevene i stand til å kunne samhandle og delta. Samhandlingsdelen handler om aktiv deltakelse og demokratisk kompetanse.

Det fjerde og siste hovedkompetanseområdet handler om å gjøre elevene i stand til å kunne utforske og skape. «(...) samfunnet er avhengig av skapende mennesker som kan bidra til arbeids- og samfunnsliv, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer» (NOU 2015:8, s. 31). Dette begrunnes i den raske samfunnsutviklingen, både for å kunne henge med i utviklingen, men også for å kunne bidra innovativt til den.

Alle disse fire kompetanseområdene Ludvigsenutvalget foreslår er i et fremtidig samfunnsperspektiv nødvendige for at elevene skal kunne tilpasse seg og videreutvikle seg selv og strukturene i samfunns- og arbeidslivet. Dette er kompetanser som henger nøye sammen og som har som mål å gi elevene gode forutsetninger og motivasjon til å bli handlende og aktive samfunnsborgere.

På bakgrunn av oppgavens problemstilling, er kompetanseområdet kommunikasjon, samhandling og deltakelse sentrale. Denne delen i sluttrapporten går spesifikt inn på demokratisk kompetanseutvikling. Det er ikke uten grunn at demokratisk kompetanse blir definert under samhandlingsdelen. Demokratisk kompetanse blir i *Fremtidens skole* beskrevet som «å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU 2015:8, s. 30). Det

handler derfor om å ha kompetanse som gjør elevene i stand til å fungere i fellesskap med hverandre og å gjøre de i stand til sammen å kunne løse utfordringer som kan oppstå.

Ludvigsenutvalget definerer kompetanse som evnen til «(...) å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8, s.19). Dette viser hvor sammensatt kompetansebegrepet er. Kompetanse består ikke bare av kunnskap og ferdigheter, men også av sosiale og emosjonelle elementer. «I delutredningen blir begrepet sosiale og emosjonelle kompetanser definert som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (NOU 2015:8, s.22). Dermed er holdningsarbeid og å gi elevene gode verdier som samsvarer med de demokratiske verdiene samfunnet er bygget på en viktig del at kompetanseutviklingen hos elevene når det gjelder demokrati. Videre utdypes det i *Fremtidens skole* hvilke ferdigheter og verdier som må kunne ligge til grunn hos elevene for at de skal tilegne seg god demokratisk kompetanse;

«Å kunne kommunisere, samhandle og delta: å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet og respektere og se verdien av andres synspunkter» (NOU 2015:8, s.22).

Den sosiale og følelsesmessige delen av demokratisk kompetanse uttrykkes her som evne til deltagelse i fellesskapet, å kunne tilpasse og regulere sine følelser på en fornuftig måte og å basere sin samhandling på gjensidig respekt for verdimangfold i møte med andre mennesker. Mye av det som kommer frem i *Fremtidens skole* har lenge vært en del av skolens mandat. I opplæringslova (1998, § 1-1) står det nevnt i skolens formålsparagraf at;

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte. Skolen skal på bakgrunn av dette fremme demokrati og være en institusjon som formidler demokratiske verdier. (...) Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I et demokratipedagogisk perspektiv er deltakelse i samfunnets fellesskap en stor del av de demokratiske verdiene.

Skolens mandat plikter å gi elevene medborgerskapskompetanse som skal gjøre de i stand til å ville bli og å kunne bli engasjerte og aktive individer i samfunnet. Viktigheten av dette har blitt fremhevet og begrunnet i *Fremtidens skole*. Der har demokrati i større grad enn før blir løftet frem som en av de fire hovedkompetansene som er nødvendig i et fremtidsperspektiv. Samtidig som at denne studien finner sted går skolen gjennom en endring på grunn av fagfornyelsen. Fagfornyelsen innebærer endringer i læreplanen og blant annet at skolen skal ha fokus på tre tverrfaglige temaer i opplæringen. Hvordan de tverrfaglige temaene skal implementeres i undervisningen forklarer Utdanningsdirektoratet slik;

«Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Udir.no, 2019).

I arbeidet med fagfornyelsen har de i stor grad tatt utgangspunkt i *Fremtidens skole*. En av disse tre tverrfaglige temaene er *demokrati og medborgerskap*. Skolen skal sørge for at elevene får utviklet demokratiske verdier og holdninger gjennom å arbeide med demokrati og medborgerskap i ulike fag, der det er naturlig. Utdanningsdirektoratet utdyper hvordan dette skal foregå;

«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (udir.no, 2019)

Derfor må lærerne stadig jobbe med samhandlingen mellom elevene i klasserommet på tvers av fagene. Lærerne skal legge til rette for situasjoner der elevene kan arbeide med verdier, holdninger og ferdigheter slik at de blir gode til å argumentere, lytte og respektere forskjeller.

Videre skal vi se på noen argumenter for og mot skolens muligheter for demokratisk medborgerskapsopplæring med utgangspunkt i Lars Laird Iversens (2014) *Uenighetsfellesskap*. Deretter gjør jeg rede for Stray sin teori om læring *om, for* og *gjennom* demokrati. Avslutningsvis tar jeg for meg en diskusjon om demokrati i skolen hvor Kjetil Børhaug (2017) problematiserer denne måten å forstå demokratilæring på.

2.2.2 Uenighetsfellesskap

Iversen (2014) mener at vi må finne fellesskap i det å være uenig og at klasserommet er en trygg øvingsarena for dette. Han bruker begrepet *uenighetsfellesskap* når han forklarer dette. «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s.12). Her argumenterer han for at man potensielt kan få økt innsikt ved å ta stilling til andres argumenter gjennom uenighet eller diskusjon. Uenigheten i seg selv må ikke oppstå på grunn av misforståelser eller løses med vold. Uenighetsfellesskapet forutsetter at de som deltar i diskusjonen har like forutsetninger og begrepsforståelse.

Det som hovedsakelig skaper en følelse av fellesskap på tross av at deltakerne er meningsmotstandere er det felles målet om å løse en utfordring. Iversen forklarer at «*i det idealtypiske uenighetsfellesskapet er det fokus på den delte utfordringen som skaper gruppens interne solidaritet*» (Iversen, 2014, s. 14). Solidariteten til fellesskapet ligger altså i at alle har et felles mål om å løse oppgavene eller utfordringene, til tross for at de har forskjellige syn på hvordan det burde løses. Videre forklarer han at dette kun er et ideal og at det perfekte uenighetsfellesskapet ikke er å finne i den virkelige verden. Allikevel mener Iversen at det finnes gode uenighetsfellesskap som strekker seg mot idealet i samfunn der de demokratiske prosessene fungerer godt.

Iversen (2014) forklarer at de fleste mennesker ikke opplever tilhørighet, fordi samfunnet de lever i ofte ikke er noe de selv har valg, men at de heller må finne seg i den de lever i. Dette kan føre til at mange opplever at landets verdier og holdninger er noe som statsborgerne nødvendigvis ikke er helt enige i. Dette resulterer naturligvis til at det eksisterer uenighet i ulike spørsmål blant samfunnsdeltakerne. Denne uenigheten er en forutsetning for et godt fungerende demokrati. Iversen forklarer videre at denne tanken kan overføres til en skoleklasse, fordi

elevene kan føle på at de ikke har valgt dette fellesskapet som oppstår i klassen, men heller at de har blitt kastet inn i det. Fellesskapet har ikke oppstått på bakgrunn av enighet i store verdi- og holdningsspørsmål, men heller en tilfeldig sammensetning. Elevene blir derfor nødt til å fungere godt sammen til tross for at de mest sannsynlig har forskjellige meninger, og derfor potensielt har forskjellige oppfatninger av ulike temaer. Iversen er dog positiv til at skoleklasser har uenighetsfellesskap fordi det er det han omtaler som «*et fristed fra avgjørelser og konsekvensrike beslutninger*» der «*elevene kan fremme sine meninger nettopp uten at de må stå ansvarlig for konsekvensene av en eventuell gjennomføring*» (Iversen, 2014, s. 16). Iversen ser derfor på skolen som en glimrende arena for barn og unge til å øve på de ferdighetene som er nødvendige for et godt samarbeid med andre til tross for ulike synspunkter.

2.2.3 Om, for og gjennom demokratisk deltakelse

Hvordan lærere kan implementere demokrati og medborgerskap i sin undervisning kan ifølge Stray (2011) gjøres ved å lære *om, for og gjennom* demokrati. De tre formene for opplæring er alle nødvendige for å gi elevene et godt grunnlag for å utvikle demokratisk kompetanse. Å lære *om* demokrati tar for seg den første delen av demokratilæringen som henger sammen med intellektuell kompetanse. Dette tar utgangspunkt i en forståelse om at elevene trenger grunnleggende kunnskap om politiske prosesser og hvordan det politiske systemet i Norge fungerer (Stray, 2011, s.107). Det er også nødvendig at eleven får en forståelse av internasjonal politikk og funksjonen av politikk generelt. Dette finner vi også i Ludvigsenutvalgets utredning om demokratisk kompetanse, der de begrunner viktigheten av at elevene får «(...) kunnskap om det politiske systemet, menneskerettigheter og å kunne delta ved valg og i andre demokratiske beslutningsprosesser» (NOU 2015:8, s.30). Kunnskapsdimensjonen *om* demokratisk kompetanse er en mer passiv læringsform der elevene skal tilegne seg kunnskap om politiske mekanismer. Læring *for* og *gjennom* demokrati har et mer aktivt preg som undervisningsform, der elevene må utøve sine ferdigheter i praksis.

Å lære *for* demokrati er ferdighetsdimensjonen av demokratilæringen. Denne delen av demokratilæringen innebærer verdi- og holdningskompetanse. Formålet med opplæring *for* demokratisk medborgerskap er at elevene utvikler ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2011, s. 108). I *Fremtidens skole* blir ferdigheter som å ytre sin mening,

være deltagende i diskusjoner og vise respekt for at andre kan ha ulike meninger, fremhevet som en viktig del av demokratisk kompetanse. Verdidelen kommer også frem i *Fremtidens skole* der det nevnes holdningsdanning. Det er ønskelig at elevene skal se verdien av «felleskap og å respektere forskjellighet og at andres meninger skal bli hørt» (NOU 2015:8, s. 30). Dette må reflektere elevenes holdninger i praksis, når de skal delta i diskusjoner, lytte til andres meninger og ytre sine egne.

Til slutt nevner Stray å lære *gjennom* demokrati. Her skal elevene gå inn i en rolle som aktiv demokratisk borger. Læringen skjer i aktiviteter både i og utenfor skolen (Stray, 2011, s. 107). Denne formen for demokratiopplæring skal gi elevene erfaring i aktuelle demokratiske prosesser. Dette nevnes også i *Fremtidens skole*. «Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer» (NOU 2015:8, s. 30). I denne uttalelsen fra Ludvigsenutvalget, ligger det en forventning om at skolen i seg selv kan legge til rette for ulike former for demokratiske prosesser, der elevene kan delta og være aktivt medvirkende.

Ifølge Ludvigsenutvalget handler det å ha demokratisk kompetanse om verdier, holdninger og ferdigheter. Det eksisterer en bred enighet om at en stor del av skolens mandat handler om å gi elevene demokratisk kompetanse, som en del av en forberedelse til å bli aktive samfunnsborgere. Børhaug kritiserer Ludvigsenutvalget og Stray sin forståelse av demokratiopplæring gjennom demokrati. Han mener at skolen ikke kan gi den nødvendige erfaringen med aktuelle demokratiske prosesser, slik de faktisk foregår i de ulike institusjonene. Dette belyser en viktig del av demokratiopplæringen, som ifølge Janicke H. Stray og Emil Sætra (2018) er at visse betingelser må være på plass for at skolen skal være en egnet arena for utviklingen av demokratisk kompetanse. Dette handler om å forstå demokratiet fra et barne- og ungdomsperspektiv, forstå hvordan barn og unge lærer, at skolen fungerer som en medierende institusjon som treffer barnet i opplæringsfasen før de skal ut i samfunnet som arbeidstakere og samfunnsborgere og at demokrati er mer enn en styringsform, det er en livsform. Opplæringen kan ifølge Stray foregå *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Med utgangspunkt i denne forståelsen skal vi videre se på hva Cooperative Learning er, og om denne måten å strukturere undervisning på kanskje kan legge til rette for å gi elever demokratisk kompetanse.

2.2.4 Er skolen et sted for demokratiske prosesser?

Et av de store spørsmålene i diskusjonen om demokrati i skolen, dreier seg om i hvilken grad skolen kan gi elevene erfaring med demokratiske prosesser. I *Fremtidens skole* uttrykkes det i stor grad at arbeid med demokrati i skolen i seg selv kan utvikle demokratisk kompetanse hos elevene. Vi så også at det i Opplæringslova at har eksistert en forståelse av skolen som demokratidannende institusjon. Kjetil Børhaug (2017) stiller seg kritisk til denne forståelsen. Han mener at skolen ikke er en arena som er egnet til demokratiutøvelse, snarere tvert imot; «(...) skolen er langt mindre demokratisk enn interesseorganisasjoner, stat og kommune. Elevene har ikke fulle demokratiske rettigheter i skolen slik de ellers vil få det i stat, kommune og organisasjoner.» (Børhaug, 2017). Han argumenterer for at skolen har ugunstige forutsetninger for å kunne gi elevene erfaring med aktuelle demokratiske prosesser. Dette begrunner han i at elevene ikke har demokratiske rettigheter i like stor grad i skolen. Derfor burde medborgerskapsopplæringens praktiske handlingsdimensjon foregå i andre institusjoner enn skolen, ifølge Børhaug. Han utelukker derfor ikke skolen som en arena for å lære *om* og *for* demokrati, men det å lære *gjennom* demokratiske prosesser må foregå i andre institusjoner enn i skolen. Med andre ord mener han at skolen alene ikke kan stå for den delen av demokratiopplæringen som Stray (2011) forklarer som læring *gjennom* demokrati. Han mener at det er problematisk «dersom elevene tror at demokrati er at alle skal få seia kva dei meiner og så bli tatt omsyn til» (Børhaug, 2017, s.8). Dette kan forstås slik at Børhaug mener skolen ikke kan bidra med demokratiske prosesser ut over å lære elevene sosiale ferdigheter, verdier og holdninger som er nødvendig i demokratisk kompetanse. Dette innebærer slik som å lytte til og respektere andres meninger, argumentere for sine egne og sette pris på fellesskapet.

Videre mener Børhaug at mangelen på erfaring av faktiske demokratiske prosesser utenfor skolen, kan føre til at elevene opplever en motløshet når de blir voksne og møter institusjonene med en forventning om at det fungerer slik som de har lært i skolen. Han forklarer at det da er «kort veg til avvising, avmakt og politisk framandgjering» (Børhaug 2017, s.8). Dette blir tilfellet, ifølge Børhaug, hvis elevene kun skal utvikle sin demokratiske kompetanse i skolen og ikke møte aktuelle demokratiske prosesser i institusjoner og få erfare slik det faktisk fungerer.

Stray og Sætra (2018) sier seg enige i at det er viktig å diskutere dette. «Særlig i lys av at elevene ikke er myndige og står i et asymmetrisk forhold til voksne med innflytelse over skolen» (Stray & Sætra, 2018, s. 101). På denne måten uttrykker de at det er viktig å ha et bevisst forhold til om de demokratiske verdiene og holdningene faktisk er de som eksisterer i skolens praksis. Videre sier de seg også enige i Børhaug sin påstand om at skolen i seg selv ikke er demokratidannende: «Det må gjøres noe i skolen som fører til at demokrati læring skjer» (Stray & Sætra, 2018, s.102). Dette tyder på at demokrati læring ikke er noe som kommer av seg selv, det må aktivt legges opp til gode forhold for demokratidannelse. Dette forutsetter noen betingelser, slik at skolen i seg selv vil være en egnet institusjon for demokrati opplæring. For det første, må demokrati også forstås i et barne- og ungdomsperspektiv i skolen. Dette er viktig fordi barn ikke vil oppleve de demokratiske prosessene som foregår i de ulike institusjonene som de kommer til å gjøre som voksne. «Barn og ungdom er i en annen situasjon enn voksne, både når det gjelder rettigheter, men også når det gjelder erfaringer» (Stray & Sætra, 2018, s. 104). De har mange rettigheter, men ikke på et slikt nivå som voksne har. Dette vil gjøre det utfordrende for de unge å delta i offentlige demokratiske prosesser på like premisser som de voksne. Det som fremstår som viktig er at elevene får erfaring og å føle på mestrings når det gjelder demokrati. For barn og ungdom er skolen en bra arena for dette. «Ett viktig sted å gjøre erfaringer, oppleve mestrings, tilegne seg kompetanse, lære demokrati og utvikle medborgerskap, er nettopp skolen» (Stray & Sætra, 2018, s. 104). På denne måten kan skolen være et mer egnet sted for barn og unge til forskjell fra andre institusjoner i samfunnet, hvis de riktige betingelsene er på plass. Videre må skolens demokrati læring støttes av læringsteoretiske prinsipper. Dette har vi sett i Stray sin teori om demokrati læring om, for og gjennom demokrati, som er en grunnleggende forutsetning for å tilegne seg demokratiske kompetanse. Børhaug mener læring gjennom demokrati må skje i det de faktiske demokratiske prosessene som preger samfunnets institusjoner. Dette sier ikke Stray og Sætra seg uenige i, men de mener også at læring gjennom demokrati kan skje på skolen. De begrunner også hvorfor det er viktig at dette også skjer i skolen: «Mye av det som skjer i institusjoner utenfor skolen har imidlertid skolen – og derfor storsamfunnet – liten innvirkning på» (Stray & Sætra, 2018, s. 105). Derfor er det viktig at skolen legger til rette for at elevene ikke bare skal tilegne seg kunnskap om demokrati, men også erfare demokrati i praksis. På den måten kan skolen bidra til utjevning av de sosiale forskjellene mellom elever. En tredje betingelse er at skolen skal ha en funksjon som brobygger mellom elevene og samfunnet. Stray & Sætra (2018) mener at skolen kan ha en medierende

funksjon. Dette sier noe om skolens rolle. Skolen skal legge til rette for at elevene gjennom erfaring og utvikling av kompetanse, skal bli i stand til å fungere godt som demokratisk medborger i samfunnet. Til slutt argumenterer de for at forståelsen av demokrati ikke bare må reduseres til en politisk styringsform, men faktisk en måte å leve på. I en slik forståelse av demokrati-begrepet er ikke demokrati begrenset til noe som skjer i forbindelse med politiske institusjoner eller bevegelser, men noe som kan etterstrebnes innenfor enhver sosial gruppe» (Stray & Sætra, 2018, s. 110). Dette fungerer som et argument for at skolen i seg selv har gode forutsetninger for å gi elevene demokratisk kompetanse, fordi demokrati ifølge denne forståelsen er bygget på at det er noe som foregår mellom mennesker, ikke kun i politiske institusjoner. Demokrati er ikke begrenset til å kun være noe som foregår politisk. Tanken om medborgerskap bygger minst like mye på de demokratiske verdiene som den bygger på demokratiske prosesser (Stray & Sætra, 2018, s.103). Derfor kan skolen være et godt sted å begynne opplæringen til gode medborgere.

2.3 Cooperative Learning

2.3.1 Hva er Cooperative Learning

For å finne ut av om Cooperative Learning kan legge til rette for å arbeide med økt demokratisk kompetanse hos elevene, må vi først se på prinsippene og mekanismene bak denne undervisningsmetoden. Det er flere personer som har utviklet ideer og strukturer rundt arbeidsmetoden. Blant de største, mest kjente finner vi blant annet Spencer Kagan og brødrene David og Roger Johnson. Skolen jeg skal gjøre intervjuer ved, arbeider etter Kagan sine prinsipper og strukturer. Derfor velger jeg å ha hovedvekt på hans tanker rundt samarbeidslæring og hvordan og hvorfor dette er riktig måte å strukturere undervisningen på.

Cooperative Learning baserer seg på et sosialkonstruktivistisk læringssyn, hvor det i stor grad henvises til Lev Vygotsky sin teori om at læring foregår i møte med andre mennesker, der språket er et sentralt verktøy for å konstruere mening. "(...) gjennom den sproglige formulering og mødet imellem forskjellige opfattelser af det stof, der arbejdes med, udfordres den enkeltes verden» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 13). Dette er blant Vygotskys hovedtanker om hvordan vi som mennesker lærer. Dette sosialkonstruktivistiske læringssynet baserer seg på at læring er noe som først foregår *mellom* mennesker som senere i prosessen foregår *i* mennesket. Begrepet

interpsykisk forklarer den ytre prosessen, mens begrepet *intrapsykisk* viser til det som senere foregår som en indre prosess i mennesket (Witteck, 2013). Det sosialkonstruktivistiske læringssynet har som forutsetning at hvis læring skal skje, må det foregå i en sosial kontekst, fordi det er der kunnskap og mening skapes. Deretter blir den nye kunnskapen en del av menneskets indre verden. Vygotsky mener at læringen skjer der vi i møte med andre får konstruert nye oppfattelser eller at allerede etablerte sannheter blir utfordret og som et resultat av det blir kunnskapen endret eller forsterket gjennom bekreftelse. Det er her språket spiller en viktig rolle. Dette er Kagan enig i. Han mener at "(...) det er igennem den sproglige formulering og dialogen med andre, at eleven erkender – eller konstruerer – sig selv om sin omverden" (Kagan & Stenlev, 2006, s.13). Interaksjon mellom elevene med språket som verktøy, konstruerer og utvikler elevenes forståelse og kunnskap. Derfor er det ifølge Cooperative Learning et aktivt samarbeid mellom elevene som er en sentral nøkkel til økt læringstrykk og konstruksjon av kunnskap.

Selve begrepet Cooperative Learning beskrives som «(...) en overordnet betegnelse for undervisning, hvor elevene samarbejder efter bestemte prinsipper med henblik på læring» (Kagan & Stenlev, 2006, s.11). Nøkkelen ligger i at læring skjer i samarbeid med andre elever. Denne forståelsen finner vi også hos Johnson (1999) "Cooperative Learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each others learning" (s. 4). Hovedpoenget er derfor at når elevene får forskjellige oppgaver eller utfordringer i skolen, så skal de kunne løse dette gjennom å samarbeide med andre elever. Selve ideen om samarbeidslæring er ikke ny, men de konkrete strukturene i Cooperative Learning ble utviklet fra midten av 1900-tallet og frem til dags dato. Som et argument for hvorfor skolen trenger å ta i bruk Cooperative Learning uttrykker Kagan (1994) at skolen nå parallelt med å overføre kunnskap til elevene, også må fokusere på å utvikle elevenes kompetanse når det kommer til kommunikasjon og sosialisering. Det samme fant vi også i Ludvigsenutvalgets *Fremtidens skole*, der det ble argumentert for viktigheten av at skolen i større grad må fokusere på kompetanseutvikling. Bruk av Cooperative Learning som undervisningsmetode blir derfor sett på som en struktur som kan bidra til å gi elevene økt sosialkompetanse.

Forskning viser at å bruke Cooperative Learning resulterer i økt produktivitet, bedre selvtillit, økt sosial kompetanse og en generelt høyere grad av trivsel (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, s. 7). Dette bekreftes også av Kagan som viser til "(...)større tolerance hos elevene over

for kammerater med en annen social eller etnisk bakgrunn, hurtigere sprogutvikling, bedre selvværd og større glede ved at gå i skole (Kagan & Stenlev, 2006, s.11).” Han henviser også til et generelt større læringsutbytte, som gjelder elever på alle nivåer, uavhengig av hvilke læringsforutsetninger man har. Disse resultatene som både Kagan og Johnson henviser til, gir gode forutsetninger for å skape et læringsmiljø der elevene får utviklet sine sosiale kompetanser. Arbeid med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og ferdigheter til å kommunisere er et viktig grunnlag for å kunne utvikle demokratisk kompetanse hos elevene.

Kagan forklarer, i sin henvisning til forskning, at Cooperative Learning er en inkluderende undervisningsmetode som er tilpasset elever på alle nivåer og med ulik bakgrunn. Metoden har som mål å inkludere og motivere de som ellers er passive i skolehverdagen. Dette omfatter de elevene som har problemer med å tilpasse seg faglig eller sosialt til skolens strukturer og organisering (Kagan & Stenlev, 2006, s. 12). Videre forklarer han at disse elevene ofte mangler motivasjon, har lav selvværd og kan ha en negativ oppfattelse av skolen generelt. Denne beskrivelsen av den umotiverte eleven, har likhetstrekk med hvordan Rogers og Freiberg, referert til i Freiberg (1996), definerer en elev som *turisten* i klasserommet. Eleven er tilstede på skolen uten å føle noen form for tilhørighet eller motivasjon. Kagan mener at Cooperative Learning kan bidra til større grad av inkludering av elever som befinner seg i denne kategorien.

2.3.2 Kagan-metoden: Strukturer i samarbeidet

I en travel lærerhverdag er det som lærer lett å kjenne på følelsen at man ikke strekker til. Eleven skal følges opp og få tilbakemeldinger på sitt arbeid og sin tilstedeværelse, men å ta seg tid til alle elevene og kunne se alle på en og samme tid er ofte en umulig oppgave. Dette sier også Kagan seg enig i. Løsningen er, ifølge han, at elevene kan fylle denne rollen for hverandre. «Målet bliver, at alle elever som et grundvilkår i undervisningen er i dialog, får sparring og feedback og dermed formulerer sig frem til deres forståelse af lærestoffet og af verden» (Kagan & Stenlev, 2006, s.13). Elevene kan se hverandre og anerkjenne hverandres tilstedeværelse. De skal i strukturene til Cooperative Learning fungere som sparringspartnere som gir hverandre tilbakemeldinger på faglig arbeid. Kagan mener at elevene kan ha en grunnleggende funksjon i hverandres skolehverdag, gjennom dialog, drøfting og å gi hverandre tilbakemeldinger. Her blir språket igjen sentralt, slik som Vygotsky legger vekt på. Dette vil ikke bare kreve en språklig

kompetanse, men også en sosial kompetanse. Da blir lærerens oppgave å lære elevene hva som forventes av de som samarbeidspartnere og hvordan de kan hjelpe hverandre på best mulig måte.

Det henvises også til Vygotsky når begrepet struktur skal forklares. Strukturene i Cooperative Learning legger opp til et samarbeid som skal kunne gi elevene gode muligheter for å arbeide i den nærmeste utviklingssonen (Kagan & Stenlev, 2006, s. 13). Sonen for nærmeste utvikling er et av de større pedagogiske begrepene Vygotsky er kjent for. Dette begrepet forklarer den potensielle utviklingen som kan finne sted. Den *sonen* det her er snakk om, er avstanden mellom to utviklingsnivåer. Det første er *det eksisterende nivået*, eller det barnet er i stand til å utføre ved egen hjelp. Dette nivået henviser til det barnet allerede kan mestre ved hjelp av allerede eksisterende erfaringer og kunnskap. Dette utelukker bruk av hjelpemidler og samarbeid. Videre forklares det at det andre nivået som «*det potensielle utviklingsnivået*, eller det eleven er i stand til å yte hvis han eller hun får anledning til å bruke hjelpemidler eller å støtte seg til andre personer som kan mer om den aktuelle problemstillingen» (Wittek, 2013, s. 106). Dette nivået representerer det eleven er i stand til å mestre ved å kombinere sine tidligere erfaringer og kunnskaper ved hjelp av andre elevers erfaringer og/eller hjelpemidler.

Wittek forteller videre at utviklingssonen ikke kun er individuell, men kan oppstå i samspill med andre. «I en kommunikasjonssituasjon (...) kan deltakerne sammen skape en utviklingssone» (Wittek, 2013 s.108). Dette, forklarer Wittek, er fordi alle deltagerne i gruppa har ulike bidrag som kan være med på å løfte de andre i gruppa. Bidragene elevene kan komme med kan være blant annet erfaringer og ulike kompetanser. Disse bidragene skaper en felles forståelse som skaper utvikling i læringen hos elevene som deltar i kommunikasjonssituasjonen. Kagan (2010) presenterer ulike strukturer som kan bidra til slike situasjoner, der elevene når nærmeste sone for utvikling. «Strukturene sikrer, at alle elever engageres aktivt i læreprocesserne samtidig og kan således det, som læreren ikke kan: være 24 steder på en gang» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 13). Igjen henvises det til at ved å ta i bruk strukturene i Cooperative Learning, reduseres lærerens byrde som handler om å ikke ha kapasitet og ressurser til å kunne være der like mye for alle elevene til enhver tid. Elevene blir hverandres respondenter og hjelper hverandre inn i en form for læringssone som optimalt sett legger til rette for god utvikling.

Spencer Kagan publiserer bøker, har ambassadører og det organiseres kurs om undervisningsmetodene på tvers av landegrensene. Her presenteres det blant annet ulike strukturer som lærerne kan bruke som verktøy i skolehverdagen. Noe av det første som nevnes, og også noe av det som tydeliggjør bruken av Cooperative Learning i et klasserom, er den fysiske organiseringen av det. «Den første forudsætning for at skabe et elevcentreret læringsrum er at lade eleverne orientere sig imod hinanden rent fysisk» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 19). Elevene sitter ofte i grupper på fire elever, vendt mot hverandre. Det kan organiseres slik at elevene sitter sammen to-og to. På den aktuelle skolen som denne forskningen foregår, er klassene organisert i grupper på fire, som sitter vendt mot hverandre. Gruppene jobber kontinuerlig for å skape trygghet og samhold. Strukturene bygger på SPIL-prinsippene, som handler om samtidig interaksjon, positiv gjensidig avhengighet, individuell ansvarlighet og lik deltagelse (Kagan & Stenlev, 2006, s.19). Videre forklares det at det ikke er elevene selv som skal ha noe bevissthetsforhold til disse prinsippene. Det er strukturene som sikrer at disse oppfylles, og dermed er det læreren som skal se til at dette skjer, gjennom å etablere gode strukturer. Prinsippene forteller oss at elevene skal ha samtidig interaksjon, slik at behovet for elevdeltagelse oppfylles. Videre skal elevene gjennom strukturene i Cooperative Learning oppleve den gjensidige avhengigheten. De skal oppleve at samarbeid hjelper de frem mot målet, som kan være å løse en oppgave læreren har gitt. Her skal de både ha behov for hjelp fra medelever, men også kjenne på at deres bidrag er nødvendig for å komme i mål med å løse en utfordring. Her kommer også det individuelle ansvaret frem. Elevene vil kjenne på at det stilles krav til de, som skal gi de en følelse av å ha et ansvar. «I CL vil eleverne mange gange undervejs i en lektion eller et forløb blive bedt om at opsummere, præsentere, problematisere eller evaluere deres forståelse af og tænkning omkring stoffet» (Kagan 2010, s.21).

Dette struktureres slik at elevene får tildelt ulike roller. Dette kan være rolle som sekretæren som noterer, en rolle som skal presentere gruppens tanker, en kan ha ansvaret for den kreative utformingen og noen kan være tidtaker eller motivator. Ideene er at rollene skal tilpasses de forutsetningene hver enkelt elev har slik at det oppleves en grad av mestring, men samtidig må læreren kunne utfordre elevene slik at deres faglige og sosiale kompetanse utvikles. Dette ser vi i SPIL-prinsippenes siste del, lik deltagelse. Her legges det opp til at strukturene åpner for en naturlig deltagelse for alle elevene. De skal oppleve at deres bidrag er nødvendig. Kagan forklarer at strukturene som legger opp til bidrag fra alle elever ikke oppleves som tvang; «For de forsigtige opleves det tværtimod som en tilladelse til at tage ordet og agere, ikke for at «føre

sig frem,» men fordi det er deres tur ifølge reglene» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 21). Det er reglene som følge av strukturen som lærer legger opp til, som skal sørge for at deltagelsen blir lik for alle. Gruppearbeid i seg selv kan sies å være en elevsentrert aktivitet. Men «erfaringsmessigt er gruppearbejde dog ofte problematisk, idet ansvarsfordelingen er diffus» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 18). Derfor argumenteres det for at strukturene i Cooperative Learning gjør gruppearbeidet mer forutsigbart og lettere å gjennomføre. Tradisjonelt gruppearbeid fører ofte til skjevheter i fordelingen av både elever som tar ansvar, arbeidsmengde og deltagelse. Strukturene i Cooperative Learning skal bidra til at alle har like mye ansvar og deltagelse i gruppearbeidet, slik at SPIL-prinsippene kan sies å være innfridd.

2.3.3 Cooperative Learning og demokratisk kompetanse

Ved bruk av ulike strukturer, viser Kagan til hvordan Cooperative Learning i seg selv bidrar til demokrati i klasserommet. Å gjøre aktivitetene mer elevsentrerte skaper en annen form for kontroll hos læreren, samtidig som det ligger et økt ansvar hos elevene selv (Kagan & Stenlev, 2006). Lærerens kontroll ligger i at han eller hun skal legge til rette for at strukturene fungerer. Dette gjør læreren gjennom å planlegge hvilke elever som skal arbeide sammen og samtidig legge til rette for gode og innarbeidede arbeidsstrukturer i klasserommet. Strukturene bidrar til at «det dannes nye mønstre af kommunikation, der kanaliserer ansvarlighed af nye baner, så eleverne bliver ansvarlige overfor hinanden» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 15). På denne måten argumenterer Kagan for at klasserommet i større grad blir preget av demokratiske strukturer og blir en del av en naturlig atferd preget av demokratiske prinsipper. Denne atferden kommer til uttrykk i form av sosiale relasjoner og kommunikasjon, slik som også preger Ludvigsenutvalgets definisjon av demokratisk kompetanse.

Videre forklarer Kagan at strukturene bidrar til et demokratisk klasserom gjennom å både være individ- og fellesskapsorientert. Slik at det skjer en utvikling i både hver enkelt elev, og i klassefellesskapet. På det individuelle planet «fordi man som deltager hele tiden er i centrum: man bliver hele tiden set og hørt, får hele tiden personlig feedback og har rige udfoldelsesmuligheder hele vejen» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 15). Den individuelle læringen hos eleven, skjer på et sosialkonstruktivistisk nivå. Hva som er riktig og galt, avhenger av fellesskapets erfaringer og sannheter. Dette kommer til uttrykk når den enkelte elev opplever

reaksjoner på sin atferd og sitt arbeid fra fellesskapet. Når elevene til enhver tid blir sett og hørt, blir atferden korrigert gjennom anerkjennelse eller sosial korrigerende av medelevene. Dette kan gjelde atferd, men også i en læringssituasjon der elevenes tidligere oppfattelser blir endret eller forsterket. Eleven kan gjennom at andre elever korrigerer hans eller hennes atferd, og anerkjennelse av akseptert atferd, oppleve en utvikling i sin sosiale kompetanse. Noe som igjen er et viktig element i utviklingen av demokratisk kompetanse hos elevene. Videre ser vi hvordan det argumenteres for at den individorienterte utviklingen også har en påvirkning på den fellesskapsorienterte utviklingen. Dette er «fordi de prosesser, der stimulerer den enkelte, er sociale og dermed samtidig styrker de inbyrdes bånd, tolerance, samarbeidsferdigheter mv.» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 15). Som vi så, er den individorienterte utviklingen i stor grad preget av å være sosial. Når elevene jobber med sine sosiale ferdigheter, bidrar dette til at utviklingen også blir fellesskapsorientert. Kagan mener at kontinuerlig arbeid med «strukturene bliver dermed et konkret bidrag til elevenes demokratiske dannelsesprosess.» (Kagan & Stenlev, 2006, s. 15). Dette kan spores tilbake til Vygotsky sin sosialkonstruktivistiske læringsteori, at læringen først skjer interpsykisk, deretter blir den intrapsykisk. Strukturene i Cooperative Learning legger til rette for en erfaringsverden, der elevene i samspill med andre kan utvikle sine individuelle ferdigheter.

«De aller fleste mennesker synes å ønske å samarbeide med andre for å nå felles mål. Sosial gjensidig avhengighet er i prinsippet det alle samfunn er bygge på. Fra morgen til kveld livet gjennom befinner vi oss i samarbeidssituasjoner. I familien, på jobben, på fritiden, i lokalsamfunnet, i internasjonalt arbeid samarbeider mennesker om å løse problemer for å nå felles mål.» (Hjertaker, 2019, s. 45).

Når elevene samarbeider, skal elevene oppleve det som defineres som positiv avhengighet. Hjertaker forklarer at positiv (gjensidig) avhengighet er et behov vi i kraft av å være mennesker naturlig har i oss.

3 Metode

Hensikten med denne oppgaven er, som nevnt, søke svar på hvilke muligheter Cooperative Learning kan åpne opp for i arbeidet med elevenes demokratiske kompetanse. I det følgende kapittelet vil jeg presentere oppgavens metodiske tilnærming, altså hvordan jeg har gått frem for å besvare oppgavens problemstilling. Dette dreier seg om å gjøre rede for hva slags data som har blitt samlet inn, hvordan, og med hvilke begrunnelser.

Metoden som er tatt i bruk for å hente inn data er kvalitative intervjuer. Intervjuets form var hva man vanligvis kaller semistrukturert. Begrunnelse av valgt av metode og hvilke fordeler og utfordringer som kan oppstå, vil bli gjort rede for under. Videre i kapittelet vil jeg gjennomgå prosessen med utvalget av informanter, begrunnelse for valg ved utforming av intervjuguiden og analyseprosessen. Til sist avslutter jeg med noen etiske refleksjoner, hvor jeg drøfter studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Forskningsparadigme – en fortolkende studie

En fenomenologisk tilnærming til en kvalitativ studie kan forstås som en forskers ønske om å ta del i informantenes livsverden. Det er dette som er utgangspunktet for denne studiens formål: å ta del i subjektets oppfattelse av virkeligheten, som i dette tilfellet er lærernes opplevelse av en bestemt måte å undervise på. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å beskrive den livsverden som informantene åpner opp for forskeren (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45). I denne kvalitative studien har det blitt benyttet et semistrukturert intervju. Dette er fordi denne formen for innhenting av datamateriale er en metode som «brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). På denne måten er det en klar sammenheng mellom forskningsmetoden og den fenomenologiske tilnærmingen.

Fenomenologiske studier har som mål å få frem informantenes opplevelser eller erfaring og finne den underliggende meningen eller essensen ved denne (Kvale & Brinkmann, 2018, s.99). Hermeneutikk er på lik linje med fenomenologi en fortolkende studie. Disse filosofiske tradisjonene har begge et syn på at en forutsetning for å forstå et fenomen, må handlingen forstås ut fra den som utfører den. Hermeneutikken utpeker seg i tillegg ved at den legger vekt på å

hvordan dannelsen av forståelse av virkeligheten er en kontinuerlig prosess. Dette kalles gjerne en *hermeneutisk sirkel* eller *hermeneutisk spiral*. Den hermeneutiske sirkelen er en fortolkningsprosess som «befinner seg i en kontinuerlig og uavsluttet bevegelse mellom del- og helhetsforståelse» (Haug, 2014, s.328).

3.2 Forskningsdesign: intervju

Begrepet *metode* betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2018). Målet med denne studien er som tidligere nevnt å forsøke å svare på oppgavens problemstilling som fokuserer på hvilke muligheter Cooperative Learning kan gi for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene. For å komme nærmere et svar på dette har jeg brukt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Dette ga meg muligheten til å ta del i informantenes refleksjoner rundt egen undervisningspraksis. Monica Dalen (2019) beskriver kvalitativ forskning blant annet som en metode for å øke forståelsen av personers opplevelsesdimensjon omkring fenomener i deres sosiale virkelighet. For å få innsikt i hvordan lærere opplever Cooperative Learning og hvilke muligheter de ser ved undervisningsmetoden, kan det derfor argumenteres for at kvalitative intervjuer er en velegnet datainnsamlingsmetode.

Valg av kvalitativt intervju som forskningsmetode er på den annen side heller ikke uproblematisk. Metoden har, som de fleste forskningsmetoder, sine svakheter. Blant annet hevder Kvale og Brinkmann (2018, s.126) at kroppen bidrar med å definere det kvalitative forskningsintervjuet på en avgjørende måte, særlig fordi omtrent 90% av formidlingen av mening er ikke-verbal/kroppslig. Dette kan bidra til at meningsfortolkningen i analysen av transkribert materiale blir annerledes ved lydopptak, slik som er brukt i denne studien, når kroppsspråket ikke blir en del av det analyserte materialet. Dette er på sett og vis ikke til å unngå, men for å få så mye mening som mulig ut av intervjuene, valgte jeg å transkribere intervjuene fra lydopptakene i kort tid etter gjennomført intervju. Da var oppfattelsene og observasjonene jeg tilegnet meg underveis i intervjuet friskt i minnet.

Kvale og Brinkmann (2018) beskriver formålet med et semistrukturert intervju som en måte å forstå fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Hva er så et semi-strukturert intervju? En enkel måte å besvare dette spørsmålet på, er å si hva det ikke er. Et semi-strukturert intervju er verken en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2018,

s. 46). Semi-strukturerte intervjuer tar, som i mitt tilfelle, gjerne utgangspunkt i en intervju-guide. Ergo, de er ikke åpne samtaler. Samtidig er de åpne for at samtalen kan ta ulike og til dels uforutsigbare retninger. Med andre ord er de ikke lukkede spørreskjemasamtaler. Denne måten å strukturere intervjuet på er en vanlig strategi for kvalitative intervjuer. Det er to hovedgrunner til dette. Først, og mest grunnleggende, gir det forskeren anledning til å få svar på sine spørsmål. Dernest, og relatert, er det en samtaleform som åpner opp for informantenes refleksjoner, her rundt egen undervisningspraksis, noe som jo er nødvendig om studien skal oppfylle sitt formål. For at ikke spørsmålene som var forberedt skulle virke for bestemmende for hele samtalen, var jeg åpen for å gå frem og tilbake og å la informanten fullføre tankerekker og videre refleksjon ut over de spørsmålene jeg hadde. De forberedte spørsmålene fungerte som et hjelpemiddel for å få stilt de riktige spørsmålene til informanten og holde strukturen til en viss grad, men allikevel hadde vi en flyt i samtalen som tillot at den gikk ut over dette.

3.2.1 Utvalg

For å komme i kontakt med lærere som hadde erfaring med Cooperative Learning, var det i mitt tilfelle hensiktsmessig å henvende seg til ansatte ved skolen der jeg først ble kjent med undervisningsmetoden. Der kjente jeg til et flertall av lærere som har erfaringer med metoden, noe som var et nødvendig utgangspunkt for å gjennomføre denne studien. Jeg kontaktet derfor min tidligere praksislærer, som satt meg i kontakt med aktuelle informanter. Antallet informanter endte opp på fire, etter en nøye vurdering. Utvalget måtte være stort nok til å kunne representere flere læreres opplevelser, men ikke for stort til at tid, antall informanter og oppgavens størrelse ikke samsvarer. Det er ingen generell regel for hvor mange informanter som må til for at et kvalitativt intervju skal representere et fenomen. Postholm (2020) foreslår allikevel et sted mellom tre og tjuefem personer. Utvalget gjøres med utgangspunkt i studiens omfang. Videre hevdes det at tre informanter vil være tilstrekkelig for at forskeren kan finne en fellesnevner i informantenes opplevelse av et fenomen ved hjelp av intervju (Postholm, 2020, s. 43). Jeg nevner også at informantene jobber ved en mangfoldig skole som gjenspeiler samfunnet i stor grad ved å være preget av elever med variasjon i sosioøkonomisk bakgrunn og et ikke ubetydelig kulturelt mangfold blant elevene. Jeg mener at dette er av betydning for studien, ettersom det kan påvirke lærernes skolehverdag i den grad av at elevene de underviser har store variasjoner i erfaringer og verdier.

En utfordring som kanskje kan sies å være litt spesiell for min studie, er at det var utfordrende å komme i kontakt med informanter som bruker strategier fra og har mye erfaring med Cooperative Learning, som er kritiske til metoden. På en måte sier det seg selv hvorfor det må være slik, det er vel ikke mange lærere som bruker strategier de verken liker eller ser nytten av. Jeg trengte informanter som regelmessig bruker eller har brukt Cooperative Learning i undervisningen og dermed kjenner strukturene godt. Arbeidsmetoden har blitt tatt imot ulikt blant lærerne på den aktuelle skolen, men de som underviser med utgangspunkt i Cooperative Learning, er ofte de som ser positivt på den. Resultatet viser seg dermed i ettertid å i større grad være preget av positive oppfatninger av undervisningsmetoden, enn studien ville vært hvis det var mulig å bruke informanter som hadde hatt rikelig med erfaring, men fortsatt var av negativ oppfatning. I seg selv er dette ikke noe stort problem for min studie, ettersom formålet er å finne ut hvilke muligheter denne metoden bærer med seg. På den annen side er det også betimelig å opplyse om at det er en viss skjevhet i utvalget.

3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utformet på forhånd, i form av noen spørsmål sentrert rundt noen tematikker. Prosessen med å utforme dette dokumentet startet først med at jeg noterte ned noen spørsmål som jeg tenkte var relevante for å undersøke oppgavens problemstilling. Spørsmålene ble deretter tematisert og sortert inn i forskjellige kategorier, slik at de spørsmålene jeg hadde om et tema var oversiktlig plassert i dokumentet. Dette var til hjelp da jeg gjennomførte intervjuet, slik at jeg fikk gjennomgått spørsmålene jeg hadde som var relevante for temaet samtalen dreide seg om på et gitt tidspunkt, før jeg gikk videre til noe annet. Jeg konfererte med veileder, slik at spørsmålene ble formulert på en hensiktsmessig måte – særlig for å få lærerne til å svare på spørsmål som er relevante for problemstillingen.

Intervjuene fant sted på skolen der lærerne jobbet. Da intervjuene skulle gjennomføres forklarte jeg litt om studiestedet, hvorfor jeg skulle gjennomføre intervjuet og hva jeg ønsket å få ut av intervjuene. Før vi satt i gang med spørsmålene forklarte jeg også at jeg var interessert i deres erfaringer og opplevelser med Cooperative Learning og at det derfor ikke var noe rett og galt svar. Lærerne ble også informert om sine rettigheter som de ble kjent med når de på forhånd

hadde skrevet under på dokumentet om *Informert samtykke* (Vedlegg 1). Lærerne samtykket også muntlig til at jeg tok opp intervjuet på lydbånd.

Første kategori i intervjuguiden fokuserte på generelle spørsmål som hadde som mål å være innledende og få samtalen i gang. Spørsmålene var stilt på en slik måte at det ble som en introduksjon av læreren selv og skolen læreren jobbet på. Formålet med disse spørsmålene var imidlertid ikke bare å skulle få intervjuet i gang, men det hadde også det formålet at det ville gi meg et bedre innblikk i lærerens erfaring som lærer og hva som er typisk for akkurat denne skolen. Del to av intervjuguiden hadde som formål å finne ut av hvordan lærerne oppfattet Cooperative Learning. Dette ble undersøkt ved å konsentrere spørsmålene rundt hva undervisningsmetoden er, fordeler og ulemper og hvordan læreren opplever at dette fungerer i praksis. Den siste kategorien i intervjuguiden fokuserte på å se Cooperative Learning i sammenheng med demokratilæring. Jeg spurte læreren først om å forklare demokratisk kompetanse og hvilke ferdigheter læreren mener er viktig for å få utvikle dette, deretter forsøkte jeg gjennom spørsmålene å få læreren til å se dette i sammenheng med de mulighetene de ser med Cooperative Learning. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg om det var noe mer læreren ønsket å nevne som de mente er relevant. Det ble også åpnet opp for at læreren kunne oppklare eller utdype noe som ble sagt tidligere i intervjuene. Dette ble gjort slik at læreren ikke skulle sitte igjen med en følelse av å ikke få sagt alt det som læreren ønsket.

3.2.3 Bearbeiding av datamaterialet: transkribering og tolkning

Når jeg hadde gjennomført et intervju, ble det raskt transkribert. Dalen (2019) beskriver det som en fordel at man umiddelbart bearbeider materialet, som i dette tilfellet var å transkribere materialet (Dalen, 2019, s. 58). Dette begrunner hun i at å bearbeide materialet raskt etter intervjuet, vil gi en bedre gjengivelse av det informantene faktisk har uttalt enn å vente med denne delen av prosessen.

I transkriberingsprosessen noterte jeg ned alt på fra lydopptakene. Jeg unnlot å ta med lyder som «hm» og «eh» men førte inn (...) der informanten stoppet opp for å tenke, da dette noen ganger også var midt i en setning. Dette mener jeg var viktig for at jeg senere i analyseprosessen skulle forstå hvorfor det ble pause midt i en setning, eller hvorfor neste setning plutselig tar en litt annen retning, for å få det så nær informantenes formidling som mulig. Dette ble fjernet i

analysekapittelet, for å gjøre teksten mer lesbar og sammenhengende, men det ble tatt med i vurderingen og forståelsen av meningsinnholdet i min redegjørelse i kapittel 4. Transkriberingen bidro til å gi en enklere oversikt over datamaterialet, en bedre forutsetning for å kategorisere og strukturere i analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2018).

3.3 Analyse av datamaterialet

Kvale og Brinkmann (2018) fremhever viktigheten av at forskeren selv burde transkribere materialet i den grad det er mulig. Dette argumenterer de for med begrunnelse i at det i intervjuprosessen vil komme frem aspekter som det sosiale og emosjonelle som i transkriberingsprosessen kan bli borte. Ved å ta med dette transkriberingsprosessen vil meningsanalysen allerede være i gang (Kvale og Brinkmann, 2018). Når kodingen av datamaterialet ble gjort, kjente jeg til informantenes måte å uttrykke det de fortalte om. Dette ga en bedre forutsetning for å kunne kategorisere det informantene beskrev som positive sider ved Cooperative Learning, men samtidig også hva de opplevde som utfordrende. Dalen (2019) hevder at forskeren må undersøke hvor hovedtyngden i materialet ligger og argumenterer for at dette er en viktig del av analysen. Det som i analyseprosessen har blitt vektlagt, er basert på det som informantene selv fokuserte mest på i intervjuene. Intervjuenes semi-strukturerte form ga informantene muligheten til å kunne hoppe litt frem og tilbake mellom de ulike temaene. Dette tydeliggjorde hva informantene selv valgte å legge vekt på, som igjen ble ledende for inndelingen av kategorier i analysen.

Jeg tok i bruk en tematisk analysestrategi, og jeg kodet og kategoriserte innholdet. Først ble funnene kategorisert i flere overordnede temaer. Deretter gikk jeg gjennom materialet for å se om det var noen av kategoriene som gikk over i hverandre og derfor burde samles i færre kategorier. Resultatet ble to overordnede kategorier med totalt seks underkategorier som representerer funnene i denne studien. Kodingen ble gjort ved å sortere forskjellige utsagn i forskjellige kategorier. Det kan argumenteres for at analysen er preget av en abduktiv tilnærming. Ved en abduksjon «tar forskeren utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men tar dessuten i bruk teoretiske forestillinger og begreper» (Dalen, 2019, s. 99). Årsaken til at denne studien har en abduktiv tilnærming, er på grunn av min erfaring med Cooperative Learning og den aktuelle skolen forut for gjennomføringen av denne studien. Problemstillingen ble utformet

på bakgrunn av empiri i sammenheng med praksis. En del av utgangspunktet for studien kan derfor sies å være induktiv eller empirisk. Dette er imidlertid ikke hele bildet. En del av tilnærmingen kan også sies å være deduktiv, blant annet fordi hovedtyngden i tilnærmingen til analysen har et teoretisk utgangspunkt. En abduktiv tilnærming til analysen kan derfor begrunnes på bakgrunn av at «ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon» (Dalen, 2019, s. 99).

Til sist i denne delen, en begrepsavklaring når det gjelder noe av det som kommer frem i analysen. Cooperative Learning blir sporadisk i denne oppgaven omtalt med forkortelsen «CL» av lærerne. Dette gjelder spesielt i analysekapittelet der intervjuene siteres. Da vi i intervjuet snakker om «tradisjonelt gruppearbeid» snakker vi om gruppearbeid uten innarbeidede strukturer og roller, der elevene får en oppgave de skal løse hvor de selv må fordele oppgaver og hvordan de skal arbeide. Da lærerne snakket om tradisjonell undervisning, tolket jeg det slik at de mente tavleundervisning, der læreren holder monolog eller har dialog med klassen.

3.4 Forskningsetisk ansvar

Gjennom hele prosessen fra ideen til problemstillingen begynte å bli til, til oppgavens siste punktum, har jeg kjent på et forskningsetisk ansvar. Jeg har møtt på flere forskjellige etiske problemstillinger som jeg etter beste evne har tatt stilling til. Noen ganger har jeg også vært usikker på hva jeg skulle gjøre, og måtte drøfte med veileder for å få råd i forbindelse med forskjellige etiske overveielser. Blant annet måtte man i prosessen ved å planlegge studien ta stilling til de etiske sidene som «omfatter å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser studien kan ha for informantene» (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 97). Dette ble sikret ved at informantene ble opplyst om studiens formål og informantenes rettigheter med et skriftlig informert samtykke (vedlegg 1). Videre dukket det også opp etiske overveielser når analysen stod for tur. Disse dreier seg om i hvor stor grad intervjuene skal analyseres. I denne studien har målet vært å forstå lærernes opplevelse av egen undervisningspraksis. Som forsker må man da være bevisst på at «i humaniora og samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen» (NESH, 2016, s.10). I så måte har man et ansvar for å fremstille de som deltar i studien på en rimelig og sannferdig måte.

I denne studien behandles ikke opplysninger som kan sies å bære preg av å ha høy grad av sensitiv informasjon, da spørsmålene i intervjuguiden dreier seg om refleksjoner rundt en undervisningsmetode. Allikevel så jeg det som mitt ansvar som intervjuer å sikre at informantene opplevde at jeg tok konfidensialiteten på alvor og at forberedelsene jeg hadde gjort, ville bidra til at informantene opplevde intervjuet som en trygg situasjon der de var komfortable med å dele sine opplevelser og refleksjoner. For å sikre dette søkte jeg blant annet om tillatelse fra NSD, fordi det er påkrevd at enhver forsker må melde fra om forskningsprosjekter som innebærer informasjon om personlige opplysninger (Dalen, 2019). Jeg var også forberedt på at det kunne komme frem opplysninger om elever eller situasjoner som må behandles konfidensielt. Lydopptakene fra intervjuene ble håndtert i tråd med NSD sine retningslinjer. For å sikre dette har jeg i formidlingen av det lærerne forteller i analysekapittelet, byttet ut lærernes navn. Samtidig er stedsnavn endret når læreren forteller om elevenes nasjonalitet. Dette er gjort slik at læreren og dermed elevene ikke skal bli gjenkjent.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

For å reflektere rundt en studies kvalitet, snakker man gjerne om validitet og reliabilitet. Disse begrepene kan i kvalitative studier skape utfordringer, fordi det er vanskelig å gjenskape en intervjusituasjon der informanten gir eksakt samme informasjon. Når det er snakk om reliabilitet, handler det om i hvilken grad resultatene man får i en studie kan reproduseres. Reliabilitet blir ofte i fenomenologiske studier erstattet med begrepet «pålitelighet» (Postholm, 2020, s.169). Postholm (2020) forklarer at det da blir fokus på å sikre studiens kvalitet ved å ta for seg spørsmålet om gjennomføringen er konsekvent, når man måler studiens pålitelighet. Det handler i dette tilfellet om at problemstillingen og det materialet som presenteres i analysen og drøftingen komplementerer hverandre.

Validitet, omtalt i denne sammenheng som studiens gyldighet, handler om å stille seg spørsmålet om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2020, s.276). Dette sier noe om i hvor stor grad resultatene samsvarer med de faktiske fenomenene som har blitt undersøkt. For å bidra til å øke studiens gyldighet var jeg opptatt av å intervju informanter som hadde god erfaring med undervisningsmetoden. Jeg erfarte underveis i intervjuene at de lærerne som hadde mest erfaring, også hadde best

forutsetninger for å kunne reflektere rundt egen undervisningspraksis. Grad av erfaring ble derfor gjenspeilet i økt forutsetning for god refleksjon. Lærerne som ble intervjuet bar preg av et stort spenn i antall år med erfaring som lærere. Allikevel opplevde jeg at jeg fikk interessant og hensiktsmessig informasjon i alle intervjuene.

En svakhet ved en kvalitativ studie som denne er at den kun sier noe om hvordan et fåtall av lærere opplever studiens tema. Allikevel har vi sett at Postholm (2020) argumenterer for at man med så få som tre informanter kan få frem tendenser ved et fenomen. Informantene som stilte opp til intervju i denne oppgaven er stort sett positive. Postholm beskriver også det overordnede målet for klasseromsforskning som å være et tankeverktøy for å bedre undervisningspraksisen. Derfor kan man argumentere for at denne studien kan fungere som nettopp et tankeverktøy, for å reflektere rundt praksisen med Cooperative Learnings prinsipper for samarbeid og demokratisk kompetanse. Dette kan være med på å påvirke at det i analysen kommer frem flere muligheter med læringsmetoden enn utfordringer. Allikevel opplevde jeg at lærerne reflekterte godt rundt det som var utfordrende.

Studien tar som nevnt for seg hvordan lærere opplever undervisningssituasjonen ved bruk av Cooperative Learning og prøver å sette dette i sammenheng med demokratisk kompetanse hos elevene. Det er derfor begrenset til å si noe om lærernes opplevelse av det og ikke en faktisk måling av læringsutbyttet. Studien åpner for å reflektere rundt de mulighetene Cooperative Learning kan legge til rette for, med utgangspunkt i lærernes oppfattelser.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvilken forskningsmetode jeg har valgt for å gjennomføre forskningsprosjektet. Jeg har argumentert for at et semi-strukturert kvalitativt intervju i dette tilfellet var en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode. Kapitlet inneholder også redegjørelsen av forskningsdesign, beskrivelse av utvelgingsprosessen av informanter. Informasjon om gjennomføring av intervju, utforming av intervjuguide og samtykkeerklæring er også gjort rede for. Kapitlet forklarer også prosessen med å transkribere og analysere. Avslutningsvis har jeg beskrevet forskningens validitet og reliabilitet, samt gjort rede for noen etiske refleksjoner på bakgrunn av denne studien.

4 Presentasjon av empiri og analyse

Materialet som presenteres i dette kapittelet er hentet fra de fire intervjuene jeg gjennomførte med fire forskjellige lærere. I dette kapittelet vil jeg i lys av dette materialet, forsøke å svare på oppgavens problemstilling, ved hjelp av forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene, som ble presentert i kapittel 1.1, lyder som følger:

- 1) På hvilken måte legger Cooperative Learning opp til samarbeid?
- 2) Hvilke muligheter opplever lærerne at Cooperative Learning gir for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse?
- 3) Legger strukturene i Cooperative Learning opp til holdningsdannende undervisning i tråd med demokratiske verdier?

Jeg har gjort en tematisk analyse, og har valgt å dele analysen inn i tre temaer. I kategoriseringen av disse temaene har jeg lagt vekt på å besvare forskningsspørsmålene. Temaene har blitt kategorisert som positiv avhengighet (1) og respekt for ulikhet (2). Den første kategorien «positiv avhengighet» tar utgangspunkt i å besvare studiens første forskningsspørsmål med sine tre underkategorier: *delt ansvar* (4.1.1), *mestring* (4.1.2) og *tilpassede roller* (4.1.3). Analysens andre tema, respekt for ulikhet, inneholder en analyse av det empiriske materialet som faller innenfor kategorien til det andre og tredje forskningsspørsmålet. Dette temaet inneholder også tre underkategorier *respekt for mangfold*, *sosial kompetanse* og *felles beslutninger med Teambuilding* (4.2.1 – 4.2.3). Det empiriske materialet som presenteres i analysens andre tema har som mål å svare på studiens andre og tredje forskningsspørsmål.

Disse temaene er empirisk generert. Grunnen til at jeg endte opp med disse temaene er fordi de tar opp informasjon som fikk stort fokus i intervjuene, og som flere av lærerne brukte store deler av intervjuet til å snakke om. Disse temaene gjenspeiler også det lærerne snakket om i intervjuet som jeg mener er mest relevant for å se hvilke muligheter Cooperative Learning gir for at elevene skal utvikle demokratisk kompetanse og besvare forskningsspørsmålene. Dette vil tematiseres i kapittel 5.

4.1 Positiv avhengighet

Dette delkapittelet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet som undersøker på hvilken måte Cooperative Learning legger opp til samarbeid. Derfor inneholder delkapittelet en redegjørelse av hvordan lærerne forstår Cooperative Learning og deres erfaringer med den. Siden lærerne jeg intervjuet stort sett er positive til undervisningsmetoden, tematiserer delkapittelet hovedsakelig fordeler de opplever. Blant disse fordelene ble positiv avhengighet vektlagt i stor grad av alle lærerne. Dette innebærer at de som lærere får ansvarliggjort alle elevene når gruppene får en oppgave som skal løses. Derfor vil første delkapittel i stor grad dreie seg om det lærerne formidlet om positiv avhengighet og ansvarliggjøring av eleven. Dette tematiseres i de følgende underkategoriene: delt ansvar (1), mestring (2) og tilpassede roller (3). Til tross for at det presenteres mange fordeler med undervisningsmetoden, problematiserer allikevel lærerne sin oppgave med å fordele rollene i 4.1.3.

4.1.1 Delt ansvar

Siden Cooperative Learning er en omfattende og innholdsrik læringsstrategi, hadde lærerne litt ulike oppfatninger av hva som er typisk for læringsmetoden. Dette gjenspeiler seg også i hvordan de tenker omkring egen undervisning. Et tema alle lærerne var opptatt av, er imidlertid at undervisningen skal legge til rette for at elevene skal oppleve positiv avhengighet. Positiv avhengighet blir beskrevet med utgangspunkt i å gi eleven mer ansvar:

«Det første som slår meg er at vi får ansvarliggjort elevene litt mer. De blir en del av en gruppe. De får en oppgave. Og hvis de ikke er der eller ikke gjør jobben sin, så går det utover gruppa.» (Silje)

Silje var en av lærerne som var opptatt av ansvarliggjøring av elevene. Hun arbeider etter tanken om at alle elevene skal oppleve at de har noe å bidra med, og mener at strukturene i Cooperative Learning legger godt til rette for dette. Hun sammenligner hvordan hun som lærer opplever å gi elevene gruppeoppgaver nå som hun jobber med Cooperative Learning, med hvordan det var før hun startet med dette:

«Jeg har brukt en del gruppearbeid før. Sånn uten å fordele rollene i gruppa. Og det som skjer hver gang er at det er den eller de sterkeste som tar over og kjører hele prosjektet.

Det blir et kjempefint resultat til slutt, men de to andre som kanskje ikke var så med har jo ikke bidratt med noe som helst.» (Silje)

Som sitatet antyder, mener Silje at tradisjonelt gruppearbeid er befestet med noen problemer. Dette gjelder særlig at noen elever blir dominerende og andre dominert. Lærerne mener at Cooperative Learning kan bidra til å motvirke dette problemet. I intervjuene forklarte de at undervisningsmetoden er en god måte å gi elevene en følelse av at de må ta ansvar. Mari beskriver tanken slik:

«Selv om de er på forskjellige (faglige) nivåer, så skal det være en positiv avhengighet dem imellom, fordi hver og en på gruppa skal løse sin oppgave, for at de skal kunne greie å komme frem til det svaret som på en måte er da. Enten det er matte, lese et stykke, å bestemme noe i fellesskap. Mange forskjellige sånne ulike strukturer som går ut på det.» (Mari)

Hun argumenterer videre for at dette er med på å skape en positiv avhengighet:

«(...)hvis de får gjort hver sin del så er det jo på en måte, det blir en positiv greie. Dette har vi greid sammen. (...) det er jo ikke alltid at de sterkeste skjønner at de har den mest utfordrende oppgaven heller, eller kanskje de ser det men tenker at det er greit nok. Det er vi som har klart dette sammen.» (Mari)

Både Mari og Silje forklarer at gruppene får en felles oppgave der alle elevene må bidra med sin del for at de skal klare å fullføre arbeidet. Det kommer også frem i det Mari sier at gruppen er avhengige av alle elevene i gruppen, uavhengig av elevens faglige nivå. Malin poengterer denne gjensidige avhengigheten er med på å ansvarliggjøre elevene, og at dette legger litt press på dem:

«For selvfølgelig vet han da at han må produsere noe. Fordi skulle partneren se på det han har gjort eller han skal dele med skulderpartneren sin, så vet han at han må produsere. Så det er jo et lite press på han også, for all del. Så det kommer et lite (...) Et positivt press på deg, så de som kanskje er litt umotiverte må gjøre sin del, ellers vil de andre flagge det.» (Malin)

Måten Cooperative Learning legger opp til samarbeid mellom elevene på, skaper et press, slik Malin forklarte over. Presset skapes fordi elevene må bidra med sin del for at gruppen skal komme i mål med oppgaven. Begrepet press er et ord som ofte brukes i en negativ betydning, men i intervjuene vektlegger både Mari og Malin at press i denne sammenhengen er noe som elevene skal oppleve som positivt – som en motivasjon. Mari forklarer:

«De andre på gruppa er positivt avhengig av deg. At du må bidra med ditt. Og da er det viktig at vi som lærere gir de ulike elevene oppgaver som vi skjønner at de kan mestre, eller som de kan mestre med litt hjelp. For mye av tanken bak CL også er jo å heie hverandre frem. Ikke overta, men hjelpe hverandre frem.» (Mari)

Selv om elevene må utføre sin del av oppgaven, er det ikke dermed sagt at elevene står alene i arbeidet. Mari understreker hvor viktig hun mener det er at elevene skal hjelpe hverandre frem, uten at noen skal sitte med en følelse av at andre i gruppen overtar arbeidsoppgaven man har fått utdelt. Lærerne er samstemte om at dette er noe de prioriterer å bruke tid på, slik at elevene etter gjentatte runder med strukturene lærer seg å fordele ansvaret. Dette kommer jeg også tilbake til senere i analysekapittelet, i delen som tematiserer tydelige rammer (4.3). Slik jeg tolker lærerne, er en viktig pedagogisk begrunnelse for måten den positive avhengigheten praktiseres på, at alle elevene skal bidra og at alle elevene skal ha et samlet ansvar for den felles oppgaven. Silje forklarer i intervjuet at dette gjelder alle elevene, men kanskje er spesielt viktig for å inkludere de elevene som møter skolehverdagen med lite motivasjon:

«Det er jo alle de urolige sjelene som ikke orker å høre etter, det er jo de vi gjerne vil ha med oss. Og de tror jeg det er større sjans for at jeg har med meg når de jobber i grupper, får hvert sitt ansvar, må lytte til hverandre, må komme med sitt eget bidrag. De slipper liksom ikke unna, slik de kunne gjort med å sitte å dagdrømme mens jeg står og prater.» (Silje)

Ved at hver enkelt elev får ansvar for sin del av oppgaven som er nødvendig for å komme i mål, legger Cooperative Learning opp til at alle elevene blir nødt til å delta. Dette dreier seg om å formidle en holdning til elevene om at alle kan bidra med noe og at alles bidrag er verdifulle. «*Alle har noe å bidra med. Så sant du kan snakke, skrive eller noe sånt, så kan alle bidra.*» (Mari)

4.1.2 Mestring

Over gjorde lærerne det klart at elevene skal oppleve presset som oppstår ved ansvarliggjøringen på en positiv måte. For at dette skal la seg gjøre, sier to av informantene at det er av avgjørende betydning at de på forhånd har fordelt hvilke roller de forskjellige elevene skal ha. Disse rollene må være tilpasset elevenes ulike egenskaper og ferdigheter. Tanken er at hvis oppgaven som er knyttet til rollene samsvarer med elevens ferdigheter, vil presset oppleves som noe positivt fordi eleven får en oppgave han eller hun er i stand til å gjennomføre. Målet er med andre ord at dette presset skal fungere som en motivasjon for at eleven skal gjennomføre arbeidet. Elevene får tilrettelagte roller med forventninger som de kan håndtere, slik at de kan innfri forventningen om at oppgaven de har fått skal gjennomføres. Målet er at alle skal oppleve mestring:

«Alle og enhver har sin rolle på gruppa. Det kan være en urolig elev som trenger å bevege seg litt. Kanskje han skal få noen oppdrag der han skal hente ting, gå på en annen gruppe og spionere litt hvis de står fast, ja, ha litt bevegelse da. Kanskje han trenger det mer enn andre. Du kan ha en [elev] som kanskje er veldig ryddig og flink og som kan ta vare på og holde strukturen. Det er jo en måte å gi forskjellige oppgaver på.» (Mari)

Mari forklarer videre hvorfor hun mener det er viktig at elevene har forskjellige oppgaver som passer dem godt. Det må være samstemmighet mellom det elevene er flinke til og arbeidet de skal utføre. Det at eleven gjennomfører oppgaven må også være viktig for at gruppen sammen skal komme i mål med gruppearbeidet. Det Mari beskriver, er at alle har noe å bidra med. Enten det er praktisk eller teoretisk, eller noe som må organiseres. Det gjelder for henne som lærer å tenke kreativt. Trine ser, likeledes, klare fordeler ved denne måte å organisere på:

«Noen ganger får jo de [faglig] svake elevene lov til å briljere litt i områder og fag de vanligvis eller nødvendigvis ikke mestrer så godt. Så selv om det er matte, så trenger de ikke å briljere i akkurat den mattekunnskapen i den CL-strukturen. De kan få lov til å presentere det høyt for klassen, i stedet for å måtte komme frem til svaret på egenhånd. Og sånne småting, det synes jeg er fint. At du kan justere på det da.» (Trine)

Trine forteller videre at denne organiseringen stadig legger til rette for at alle elevene skal kunne oppleve mestring, selv om elevene i gruppen ikke er på samme nivå faglig. Hun beskriver

hvordan alle får utbytte av å løse oppgaver når de arbeider etter prinsippene i Cooperative Learning:

«Det blir jo litt skjevt uansett sånn i forhold til faget. Men mestringen. Mestringsfølelsen blir jo veldig jevn. Den blir høynet på hele gruppa, fordi den flinke føler jo at den har kommet frem til svaret. Den faglig flinke. Men kanskje den faglig flinke ikke er like flink til å presentere ting foran en gruppe og hvis den får lov til å presentere for gruppa, så får den utadvendte, litt faglig svakere eleven over og presenterer for klassen senere, så er det en veldig fin fordeling syns jeg.» (Trine)

Trine ser muligheter for at elever som ikke mestrer det aktuelle faget så godt, allikevel kan løftes frem i klassen. Hun sikter her til situasjoner der gruppen sammen har løst oppgaven og løsningen skal deles i plenum. Da kan læreren få noen som er flinke til å snakke foran klassen til å fortelle hva gruppen har kommet frem til. Både de faglige og praktiske oppgavene må utføres og dette bidrar til at flere elever opplever ikke bare å løse sin oppgave, men også gjennomføre den felles oppgaven. Dette kan i praksis bety at elevene i større grad opplever at deres innsats er betydningsfull i løpet av skolehverdagen, når det undervises med strukturer fra Cooperative Learning enn ved individuell oppgaveløsning. Dette kan medføre at flere elever opplever økt mestring i skolehverdagen.

4.1.3 Tilpassede roller

Til nå har jeg presentert at et tema som gikk igjen i alle intervjuene, at alle elever har noe å bidra med og at det er lærernes oppgave å legge til rette for dette. Lærerne hevder at det er hvordan de organiserer gruppene og hvilke roller de forskjellige elevene får virker styrende. I dette delkapittelet gjør jeg rede for lærernes refleksjoner rundt deres oppgave for å tilrettelegge for godt tilpassede roller og hvorfor dette er så viktig. Dette blir også problematisert som en utfordrende oppgave som ikke alltid er like lett for læreren å gjennomføre.

Silje er den som i størst grad reflekterte rundt utfordringene med å tilpasse rollene til hver enkelt elev og å få til gode grupper etter prinsippene i Cooperative Learning. Hun forklarer hvorfor hun opplever dette som utfordrende:

«Utfordringen er at det er vanskelig å få disse CL-gruppene gode. Det syns jeg er vanskelig. Jeg prøver meg frem og bytter plasser. Men det er vanskelig å få den der med en sterk, en svak og to middels. Det går liksom ikke alltid opp i klassen. Jeg ser tanken sånn teoretisk er veldig fin. At hvis du får den sammensetningen på gruppa, en sterk, en svak og en middels på hver sin side, så har du noe, at den gruppa skal være enklere for å få ting til å flyte.» (Silje)

Slik Silje opplever det, ligger utfordringen i å tilpasse gruppene etter prinsippene i Cooperative Learning, fordi det legger opp til at hver av gruppene skal struktureres etter elevenes faglige nivå. Silje ser fordelene ved å få til en slik gruppesammensetning, men forklarer at det i praksis ikke er like enkelt. Hun mener at det er vanskelig når elevene i de forskjellige klassene hun har er så ulike, og at hun ikke alltid får alle gruppene gode. Det er også en utfordring at elevenes faglige nivå kan variere mellom forskjellige fag:

«Men i praksis sliter jeg med å få det til. Både fordi det er forskjell på matematikk og norsk, engelsk, samfunnsfag. Og så er det ikke alltid det er en av hver på gruppa. Så som kontaktlærer når jeg skal sette inn i par så passer det kanskje i matte, men det er ikke sikkert det passer sammen i engelsk eller samfunnsfag. Også kan jeg kanskje få til tre av seks grupper kanskje. De er jeg fornøyd med, mens de andre får jeg ikke til. Jeg bruker mye tid på å pønske og få det til å gå opp. Så kan jeg få noen overraskelser innimellom da. At disse to hadde jeg ikke sett for meg, men så får de opp tempoet og får det til skikkelig bra. Så du må bare prøve.» (Silje)

Sitatet over viser at Silje opplever det som utfordrende og tidkrevende å få gruppene til å oppfylle kravene som prinsippene i Cooperative Learning legger opp til, og at hun ikke alltid lykkes så godt som hun ønsker. Spesielt utfordrende er det at det ikke er en selvfølge at en elev som er faglig god i et fag, nødvendigvis er like sterk i andre fag. Etersom det vil være lite praktisk å endre på gruppestrukturene i de forskjellige fagene, vil det være utfordrende å til enhver tid skulle ha en faglig sterk, to middels og en med lavt faglig nivå i gruppene, siden dette vil variere. På den annen side hender det at hun også kan bli positivt overrasket over elevene når hun ser at de samarbeider i gruppene. Det kan være grupper hun ikke hadde trodd skulle fungere spesielt godt, men hvor elevene viser andre sider av seg selv som hun opprinnelig ikke

kjente til. Malin forteller også om lignende erfaringer, hvor hun også blir positivt overrasket over at enkelte elever har ferdigheter og pågangsmot hun opprinnelig ikke kjente til:

«Han deltok på lik linje med de andre. Jeg spurte om det var noen på gruppa som kunne ta ansvaret for å skrive og han valgte seg selv til å skrive. Det er han som er desidert dårligst på gruppa til å skrive og han valgte seg selv. Og jeg spurte gruppa om hvem som kunne tenke seg å dele med klassen og han valgte selv å reise seg opp. Han tok ansvaret for å dele med resten av klassen. Og da tenkte jeg med meg selv at ok, da har han kommet superlangt på (...) Altså i oppstarten av åttende klasse var det helt utenkelig at han skulle være noe annet sted enn på et lite grupperom og han er ikke det nå lenger» (Malin)

Som eksempelet viser, kan elevene i noen tilfeller bryte med og overgå de forventningene lærerne har til dem. Det Malin og Silje forteller om som en utfordring med gruppestrukturene i Cooperative Learning kan vise seg å få positivt utfall. Derfor kan det vise seg at det kan legge opp til at enkelte elever får prøvd seg frem, når gruppene ikke alltid går opp slik læreren har tenkt, og at elevene får oppgaver som ikke nødvendigvis var helt tilpasset lærerens forventninger.

Malin hevder at det er veldig viktig at alle skal føle tilhørighet til klasserommet. Betydningen av tilpassede roller er for henne forbundet med et grunnprinsipp om at det ikke skal være elever som ikke passer i et klasserom hvor samarbeid er grunnstrukturen i undervisningen. Hun slår et slag for elevene som har utfordringer som vanligvis løses med at de blir sendt ut på et grupperom og forklarer hvordan tanken om roller i Cooperative Learning kan være inkluderende:

«Spesped-gruppene er jo på vei ut. Det skal ut. Alt skal være i klasserommet. Og CL er en kjempefin måte hvor alle kan være med. Alle føler en tilhørighet. Selv om du er en to'er-elev i matte, så kan du sitte og jobbe sammen med en som har seks i faget. Du kan være likeverdig partner. Så du kan tilrettelegge for alle nivåene da. Du trenger ikke sende de svakeste ut på en liten gruppe. Det er ikke nødvendig. Faktisk ved å sende dem ut på en gruppe, så sier du til dem at du er ikke god nok til å være i klassen, så du må sitte alene å jobbe. Jeg er helt imot det.» (Malin)

Ifølge Malin er det helt avgjørende at alle elevene har en naturlig plass i klasserommet, og hun argumenterer engasjert for at dette kan realiseres med Cooperative Learning som arbeidsmetode. Hun mener at det å fordele rollene på en gruppe er en god måte å tilrettelegge for alle nivåer, og at man slik kan imøtekomme utfordringene til elevene. Rollefordeling gir rom for individuell tilpassing av arbeidsoppgaver. Malin utdyper:

«Du har sikkert hørt på deres skole også at «ja, jeg lot den eleven ta seg en pause på gangen eller han måtte løpe seg en tur rundt skolen.» Det er mange sånne ting lærere har gjort. «Han måtte gå ut å luften seg litt, kom tilbake.» Må ikke det. De trenger bare å bevege seg litt. Hvorfor ikke bare gjøre det i klasserommet?» (Malin)

Malin hevder at elever som vanligvis blir omtalt som urolige eller umotiverte ved hjelp av Cooperative Learning kan aktiviseres på en positiv måte i timen. Rollene kan tilpasses individuelt etter elevenes sosiale og faglige ferdigheter, slik Silje også nevnte. Malin bemerker at hun i tillegg fordeler roller ut fra elevenes behov. Har hun elever som virker urolige eller rastløse, kan disse få roller i gruppen med tilhørende fysiske eller praktiske oppgaver. Silje er enig:

«Så er det jo noen elever som er utfordrende da. Som helst skulle vært hjemme og spilt eller er stuptrøtte og ikke orker noe som helst. Det kan være vanskelig å finne roller som passer til dem. Men når vi driver med noe teknisk da, som handler om data, da er de jo kanskje veldig med, så da er det om å gjøre å gi de rollen som dataansvarlig da eller noe sånt noe. En må jo bare være kreativ og finne roller som passer, så alle skal få et ansvar i gruppa. Så ingen skal måtte overta en annens ansvar fordi noen ikke gidder.» (Silje)

Viktigheten av å tilpasse roller gjør seg også gjeldende ved andre typer utfordringer, for eksempel hvis elevene ikke tør å snakke høyt foran klassen:

«Hvor jeg, hvert fall der jeg kjenner elevene godt nok, tar høyde for at noen ikke tør å si noe i klassen, kan tenke da at ok, da får ikke de den rollen som skal legge frem. Da kan de kanskje være utstyrsansvarlig, spion som går og sjekker de andre gruppene, eller et eller annet. Så jeg kan få lagt inn mye mer der, hvis jeg har fått planlagt det godt nok og kjenner elevene godt nok.» (Silje)

Som det fremgår av det lærerne har sagt over, er en forutsetning for å kunne tilpasse roller at lærere må kjenne elevene godt. Silje sier at det derfor er utfordrende å fordele grupper, oppgaver og roller når hun tar over nye klasser og ikke kjenner elevene så godt. Malin sier mye av det samme. Spesielt i oppstartsfasen møter hun på mange utfordringer når hun skal fordele roller og grupper. Dette handler også mye om holdningene til elevene når de starter opp med nye klasser. Malin forklarer det slik:

«I oppstarten av åttende trinn, når jeg får nye elever som jeg ikke har hatt før, som kanskje ikke er vant til annet enn tradisjonell undervisning (...) Jeg får alltid fra barneskolen en lang liste liksom, om at hun har blitt mobbet, hun kan ikke sitte sammen med den, disse har kranglet i sommer, hun kan ikke sitte sammen med gutter, altså det er visse utfordringer da. Å lage grupper som fungerer kan være litt utfordrende i starten, fordi elevene er vant til at jeg kan ikke jobbe sammen den, eller jeg kan ikke sitte sammen med han, eller han syns jeg er dritt. Alle de tingene der da. De tingene. De må man jobbe en del med for å få visket ut. Og når man får visket ut det så er det jo ikke noe problem.» (Malin)

En annen utfordring Silje reflekterer rundt, er det å utfordre elevene nok når hun har funnet fungerende roller til elevene. Hun sier at når elevene har gode og vante roller, lar hun det ofte være sånn over tid. Jeg spør om hun tenker at det er en utfordring:

«Ja, det er veldig lett å gå i den fella. For jeg vet at det fungerer. Men jeg må ikke holde på sånn i tre år. Jeg må jo la det gå på rundgang. Og de må jo få prøve seg, de som klarer det litt da, men kanskje ikke er helt supre i ting. De må jo også få sjansen så de kan lære seg også. (Silje)»

Silje er tydelig på at det er en del usikkerhet forbundet med måten rollene fordeles på, og at dette kan slå både positivt og negativt ut:

«Altså, jeg må være litt forsiktig med det også, for jeg kan jo tilegne folk egenskaper som de ikke har også, eller jeg kan bomme da. At det kan være elever som har egenskaper som jeg ikke har sett. Jeg må prøve å utfordre de litt på det også, at jeg ikke alltid bruker den personen som forteller fordi han eller hun er flink til å fortelle høyt i klassen. Jeg må jo passe på at andre får sjansen til å prøve også. Men det innebærer jo

at jeg gjør en del feil, at jeg kan få frem elever som jeg aldri burde bedt om å si noe høyt. Så jeg har prøvd alt mulig rart, men jeg tenker at det er utrolig viktig å også få frem der jeg vet det er egenskaper da, men samtidig være litt forsiktig. Prøve å presse de litt og prøve å la de få nye roller, men å være forsiktig der jeg vet det er utfordringer. Men det er litt vanskelig å vite innimellom. Hvordan de vil reagere. Det kan jo hende at de kan klare ting kjempesomt som jeg ikke hadde forutsett. Så jeg må ha med i planlegginga at jeg ikke kjører meg fast i et mønster.» (Silje)

Slik Silje beskriver det, er det en utfordring for henne som lærer at det er vanskelig å finne balansen, slik at elevene opplever både det å bli utfordret og å mestre. Det handler om å gi elevene tilpassede roller som oppleves som trygge og gjør at elevene opplever positiv avhengighet i gruppen og mestring, samtidig som at de skal få oppgaver der de får utfordret seg selv og utviklet sine erfaringer og ferdigheter. Silje synes dette er krevende, men allikevel er hun positiv til arbeidsmetoden:

«Da er vi jo tilbake til det om hvilke grupper jeg har satt sammen og hvilke roller jeg har gitt de. Det er ikke lett hvis du skal ha alle firene til å være samme rollen, så er det ikke så lett å få det til å passe med alle elevene. Det skjer jo det at det blir, at gruppene ikke får til oppgaven godt fordi det blir noe galt i gruppa med rollene. Det skjer. Som regel får det ikke noe store konsekvenser enn at vi oppsummerer til slutt og sier at det her var kanskje ikke den beste måten å samarbeide på eller noe sånt. Så er det jo det at jeg må inn å gjøre endringer i gruppa. Hvert fall gjøre endringer på rollene til neste gang.» (Silje)

Som Silje sier, kan det forekomme elever får roller de ikke burde hatt, for eksempel i situasjoner der elever som vegrer seg for å snakke høyt har fått en rolle som innebærer nettopp dette. Allikevel mener hun at det som regel ikke har store negative konsekvenser, og hun tar det hele med stor ro. Dette åpner for læringssituasjoner der hun og klassen sammen kan reflektere over hva som gikk galt i samarbeidet og lære av det slik at de kan gjøre endringer til neste gang.

Dette delkapittelet i analysen har tematisert hvordan det er et viktig prinsipp i Cooperative Learning at elevene skal oppleve positiv avhengighet. Lærerne mener at strukturene i undervisningsmetoden legger til rette for ved at elevene må løse oppgaver på en slik måte at alle må bidra med sin del til den felles oppgaven: det er et *delt ansvar*. Denne måten å løse

gruppearbeidet på skal legge et press på elevene, på en måte som motiverer elevene til å bidra. Lærerne beskrev dette som et positivt press som skulle legge til rette for gjennomføring og påfølgende mestringsfølelse hos elevene. En forutsetning for at dette skal være motiverende for elevene er at rollen de får må være av slik form at de opplever *mestring*. Dette handler om at lærerne må *tilpasse rollene* til hver enkelt elev, slik at elevene kan gjennomføre oppgavene som hører til de ulike rollene. Dette kan for eksempel være oppgaver som å skrive ned det gruppen blir enige om, noen kan ta tiden, andre kan spionere på andre grupper i klasserommet og noen kan ha ansvaret for å hente utstyret de trenger for å gjennomføre oppgaven. Lærerne er derfor nødt til å se på hvilke ferdigheter elevene har og hvilke oppgaver de er i stand til å gjennomføre. I intervjuene legger de stor vekt på ideen om at alle kan bidra med noe i klasserommet. Det kan imidlertid være utfordrende å tilpasse i den grad lærerne ønsker. Slik Silje forklarte det er alle klasser ulike, og det er derfor ingen universell måte å dele inn grupper og roller på. Det kreves derfor en god del arbeid og forutsetter at lærerne kjenner elevene godt. Når de tar over ny klasse må de bruke god tid på å bli kjent med elevene før de kan lage gode grupper. Allikevel ser Silje og Malin at elevene kan overraske og vise sider de som lærere ikke har sett ved en elev før. Strukturene i gruppene kan legge til rette for at elevene kan utforske sine ferdigheter og prøve seg frem. Nye roller kan også gjøre at de utfordrer seg selv og mestrer nye oppgaver. Positiv avhengighet og roller som fører til elevenes opplevelse av mestring forutsetter at lærerne tar gode valg i forberedelsen til timene. Dette innebærer å bli kjent med elevene, organisere klassen i gode grupper og i tillegg gi hver enkelt elev i gruppen en *tilpasset rolle*.

4.2 Respekt for ulikhet

Som vi har sett til nå har lærerne fortalt at Cooperative Learning i stor grad handler om at alle har noe å bidra med og at lærerne har som oppgave å legge til rette for at elevene skal oppleve både mestring og å bli utfordret. I intervjuene hevdet også lærerne at Cooperative Learning legger til rette for måter å arbeide på som bidrar til økt respekt for mangfold. I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for det lærerne forklarer om dette temaet. Kategoriene som presenteres i delkapittelet *Respekt for ulikhet* inneholder er tre temaer: mangfold i klasserommet, sosial kompetanse og felles beslutninger med teambuilding. Jeg valgte disse temaene fordi det kom frem i intervjuene at lærerne fokuserte på at elevene skulle oppleve inkluderende fellesskap i

klasserommet. De fortalte i sine intervjuer at de jobbet med elevenes sosiale kompetanse og brukte tid på det som i Cooperative Learning kalles for teambuilding.

4.2.1 Mangfold i klasserommet

Jeg forstod tidlig i intervjuet med Malin at hun med samarbeidslæring aktivt arbeider for at elevene hennes respekterer mangfoldet i klasserommet. Dette beskrev hun spesielt da hun kritiserte det å sende elever som har ulike former for utfordringer på et annet rom. Hun mener Cooperative Learning er en inkluderende undervisningsmetode og derfor legger godt til rette for at alle elevene har en plass i klasserommet. Malin er ikke alene om å mene dette, da dette er noe som fremkommer som en enighet blant lærerne. Hun forklarer hvorfor hun syns dette er viktig:

«Samarbeidslæring og det å på en måte jobbe med at man skal(...) ja jobbe sammen med mange da. Og jeg tror det er litt dette med at i England har de hatt mangfold i veldig mange år og hatt utfordringer med dette i samfunnet mye lenger enn det vi har. Så det [Cooperative Learning] har kommet tidligere inn i skolen da. Så fokuset med å jobbe med sosial kompetanse, samtidig som du skal lære de naturfag for eksempel, det var helt elementært fra starten.» (Malin)

Det at Malin arbeider målrettet med samarbeidslæring, mener hun at gjør de i bedre stand til å møte mangfoldet i samfunnet. I intervjuet snakker hun om mangfoldet i et klasserom hvor hun blant annet nevner økonomisk og kulturelt mangfold. Hun forteller at det derfor er viktig å gi klassen en felles forståelse av ulike begreper og en felles måte å kommunisere på.

«Også er det det at forskjellige religioner og samfunnsklasser har forskjellige måter å snakke til hverandre på. Hva som er viktig, hvordan man er høflig, hvordan man er takknemlig, hvordan man viser respekt. Det er veldig forskjellig fra kultur til kultur da, og her så lærer man det i klasserommet. Hvordan man sier takk.» (Malin)

En felles forståelse av begreper gir elevene et inkluderende læringsmiljø i klassen. Trine har også erfaring med at samarbeidslæringen er inkluderende. Hun mener det gjør at elevene etterhvert jobber godt sammen til tross for at elevene har utfordringer eller slik hun nevnte: forskjellige diagnoser.

«I klassen min så har jeg et stort spekter av diagnoser. Alt fra tvangstanker, Tourettes, alt mulig rart. Og de har lært seg å jobbe sammen på grupper. Det var jo slitsomt i starten for de kjente hverandre ikke så veldig godt. Men nå kjenner de hverandre så godt at de klarer å overse alle sånne ting som kan virke litt forstyrrende hvis du ikke kjenner vedkommende, og det er kun gjennom gruppearbeid, eller samarbeidslæring at det har fungert så bra.» (Trine)

Trines erfaring er at samarbeidslæring gjør elevene i stand til å jobbe godt sammen fordi de blir så godt kjent med hverandre. Dermed klarer de å se verdien i hverandre og at de kan jobbe sammen i team. Dette er viktig i et fremtidsperspektiv, der man i arbeids- og samfunnsliv må lære seg å samarbeide med mange forskjellige mennesker.

«Jeg tror at vi med CL er med på å bygge et samfunn. Et mer inkluderende samfunn. Fordi de lærer på skolen de tingene som vi på en måte mener er viktig da. Så når vi sender de herfra så har de et felles syn på hva respekt er, hva høflighet er. For det har de ikke når de kommer hit. Så det må de lære.» (Malin)

Malin hevder at hun som lærer er med på å bygge et samfunn med Cooperative Learning som undervisningsmetode. Dette begrunner hun med at elevene får en felles forståelse av hva respekt og høflighet er. På den måten kan undervisningsmetoden sies å være en måte å undervise på som virker sosialt utjevne for elevene. Uavhengig av kulturell, religiøs eller økonomisk bakgrunn får elevene fellesskap i forståelsen av hvordan de skal respektere hverandre og være høflige mot hverandre. Dette mener Malin gir et godt utgangspunkt for et inkluderende samfunn.

4.2.2 Sosial kompetanse

For at elevene skal få en felles forståelse av hva respekt og høflighet er, forklarte lærerne i sine intervjuer at de aktivt jobber med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er sentral i undervisningsmetoden.

«Det mener jo jeg er innebygd i hver eneste time da. Hvis du jobber med CL på riktig måte, jobber med sosial kompetanse i strukturene dine. Så legger hver eneste struktur til rette for det, mener jeg.» (Malin)

Hun mener Cooperative Learning legger godt til rette for dette basert på hvordan strukturene er bygd opp. Det fremstår som at lærerne hver time arbeider med sosial kompetanse hos elevene, bevisst eller ubevisst, fordi det er innebygd i strukturene slik Malin hevder. Hun ser arbeidet i sammenheng med å gjøre elevene forberedt på å fungere i et mangfoldig samfunn:

«Det er veldig viktig at bak alle disse strukturene, som kanskje er det lærerne henger seg først opp i, så er det nettopp dette at vi skal(...) jeg tror(...) CL er stort i USA og England og dette er jo land som har veldig multikulturelle samfunn. Det er mange religioner og samfunnslag som kommer sammen. De skal fungere sammen i samfunnet. Og CL bygger jo opp under dette, at vi skal akseptere hverandre, at vi skal støtte hverandre og bygge hverandre opp og fungere sammen. Dette begynner vi med i klasserommet, sånn helt elementær ting.» (Malin)

I intervjuene beskriver lærerne hvordan de jobber for at elevene skal akseptere, støtte hverandre og bygge hverandre opp. Det er overraskende hvor detaljert denne formen for læring er, men lærerne ser effekten av det. Malin hevder, på lik linje med Mari, at Cooperative Learning bygger opp under anerkjennelse og at de har mye fokus på dette. Dette kom også frem i intervjuet med Mari:

«Men en del av CL er å gi hverandre anerkjennelse. At vi har mye fokus på å takke hverandre, mye fokus på å sette pris på hverandre, komme med hyggelige og positive utsagn. «Nå var du flink.» Det kan være litt overdrevet noen ganger, men jeg har en følelse av at det virker. At mange får en positiv opplevelse.» (Mari)

Mari legger til rette for at elevene skal gi hverandre et kompliment, takke hverandre og anerkjenne hverandres innsats og tilstedeværelse. Hun beskriver hvordan hun gjør dette:

«Så er det det å innøve de sosiale ferdighetene da. Det å lytte til hverandre, sette pris på hverandre(...) Altså, jeg modellerer. Hvis jeg setter opp en PowerPoint med åtte utsagn da. «Du er det kuleste mennesket jeg kjenner. Det burde bli skrevet en bok om deg.» Det er litt latterlig å si, men samtidig er det veldig positivt. De liker å høre det liksom. «Du er så smart at jeg er heldig som har møtt deg.» Litt sånne overdrevne, tullede utsagn. Og de må velge et av dem. Og selv om de som mottakere vet at det er litt tull, så er det hyggelig allikevel og vi blir vant til å si noe hyggelig og positivt til hverandre.» (Mari)

Å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter fremstår som en viktig del av en undervisningstime for Mari. Hun beskriver hvordan hun forbereder noen utsagn til timen som hun avslutter arbeidet med. Dette gjør hun ved å lage en oversikt over noen utsagn på tavlen som elevene kan velge mellom når de er ferdige og skal vise at de setter pris på hverandre. Mari forklarer at elevene kan bli i litt tullede humør og synes det hele kan være litt morsom. Selv om det blir litt leken og tullede stemning når hun gjør det på denne måten, oppfatter hun det slik at elevene også setter litt pris på å få høre noe positivt av medelevene. Målet hennes er at elevene skal øve på å si noe positivt til hverandre. Malin ser nødvendigheten ved at elevene skal øve på dette, siden mange ikke helt vet hvordan de skal gi hverandre et kompliment.

«Det er som regel alltid noe positivt å si om alle. ”I dag synes jeg du var en kjempegod lytter.”. Det kan være hva som helst liksom, som har noe med det du har gjort den dagen. Og alle har gjort noe bra, selv om ikke alt var bra. Så det er mulig å finne og vi fokuserer på det som er positivt så ofte vi kan.» (Mari)

Mari fokuserer på det som er positivt. Selv om en elev ikke har oppført seg på sitt beste, eller ikke tatt sin del av oppgaven seriøst, er hun opptatt av at man alltid kan finne noe positivt å si om hverandre i løpet av en skoletime. Malin ser også at det er behov for å jobbe med sosial kompetanse hos elevene. Hun hevder at det er mange elever som ikke vet hvordan de skal vise at de setter pris på sine medelever. Dette utdyper hun når hun beskriver situasjonen i klasserommet sitt:

«Mange av elevene vet ikke en gang hvordan man gir hverandre kompliment. De har ikke lært det hjemme, fordi de har ikke(...) det er ikke det at det er noe galt med disse elevene, men de har fokus på andre ting da, i sin kultur og religion. Respekt da. Elevene er veldig opptatt av respekt, men det er vidt forskjellig hva de ser på som respekt. Men her lærer de det, samtidig som de lærer naturfag da for eksempel, eller engelsk eller samfunnsfag. Når jeg kjører en struktur, så har jeg på tavla at ok, nå skal du takke partneren din, her er forslag til hvordan jeg synes du kan takke på, så kan de velge en av dem. Og jeg(...) samtidig som vi jobber med det å være rause med hverandre, støtte hverandre og bygge hverandre opp.» (Malin)

Malin og Mari jobber på samme måte når de fokuserer på at elevene skal lære å sette pris på hverandre og samtidig oppleve bekreftelse av sin iboende verdi av andre elever i klassen. Hun

mener at elevene kommer inn i klasserommet med varierende grad av forståelse av hva respekt og høflighet er. Dette begrunner hun i at ikke alle elevene har fått denne kompetansen i hjemmet. Derfor er skolen en god arena for å jobbe med dette, der hun fokuserer på å skape en felles forståelse og å gjøre elevene gode på å gi hverandre positive tilbakemeldinger. I likhet med Mari vektlegger også Malin å fokusere på positive tilbakemeldinger til arbeidet elevene gjør i timen. Dette handler om trivsel for elevene og at de skal bli gode på å se verdien av de andre elevene i gruppen, sett i lys av den positive, gjensidige avhengigheten de jobber med at elevene skal bygge opp i gruppene.

«Du trenger mitt bidrag for å komme videre til neste del av strukturen. Du må lytte på meg, så jeg får sagt min del.» Og det er den biten med at du skal takke meg for mitt bidrag. Du skal fortelle meg hva som var bra med mitt bidrag og du skal reflektere over din holdning da. Ok, hva er en god lytter, hvordan ser en god lytter ut? Hvordan gjør vi det? Har vi gjort det på en god måte nå?» (Malin)

Som sitatet antyder gjør Malin elevene oppmerksomme på hvordan de kommuniserer med kroppsspråk og hvordan de skal være gode lyttere, når hun arbeider med elevenes sosiale kompetanse. Bevisstgjøringen foregår ved å stille elevene spørsmål, slik at de selv må reflektere rundt hvordan de fremstår for de andre i gruppen. Spesielt når medelevene har ordet og de skal være det Malin beskriver som «gode lyttere». Dette kommer også frem i det Mari beskriver. Hun jobber også aktivt med å bevisstgjøre elevene i sin klasse på hvordan de fremstår for de andre i gruppen når andre snakker:

«Vi takker, lytter og er høflige. Hvordan ser du ut når du lytter? Hvordan sitter du når du lytter? Sitter du og fikler med en penn eller hvor har du oppmerksomheten din? Det jobber jeg med enda. Det har vi gjort i hele år. Det er ikke helt på plass alltid, men når jeg fokuserer på det så har elevene lettere for å gjøre det. Snakke om hvordan man ser positivt på hverandre. De sosiale ferdighetene må vi trene på hele tiden. Det kommer sakte men sikkert mer og mer.» (Mari)

Slik lærerne hevder, handler utviklingen av sosial kompetanse hos elevene i stor grad om å legge til rette for at elevene skal reflektere over hvordan de fremstår og at de skal bli i stand til å respektere hverandre. Silje snakker også om dette i sitt intervju. Hun forklarer at det er viktig

at elevene skal respektere hverandres meninger samtidig som de skal være trygge nok til å stå for sine egne.

«At de må lære seg å, eller(...) at de har lov til å ha egne meninger og stå for egne meninger. Men de må også kunne akseptere at andre har sine meninger som kanskje er stikk i strid med det de mener. Og det å respektere det. Det er jo noe av det jeg tror de blir gode på, når de får samarbeide med forskjellige elever og etter planen respektere alle på gruppa. Det er jo ikke alltid det blir sånn. Men håper de lærer av det hvert fall, i løpet av tre år her, at de skal gå ut og ha en respekt for andre, som de kanskje ikke hadde når de kom(...) Det er målet mitt!» (Silje)

Det fremkommer i intervjuene at respekt er det lærerne fokuserer mest på når de arbeider med sosial kompetanse. Det er et stort hovedfokus for lærerne og når elevene respekterer og støtter hverandre, opplever Malin at dette skaper et godt klassemiljø. Hun hevder at dette bidrar til økt trivsel og lavere fravær:

«Klassen blir jo gode venner. De blir støttespillere for hverandre. Jeg opplever at konflikter er det mye mindre av. Jeg opplever at jeg bruker mye mindre tid på å snakke med elever som er engstelige for ting. For de er ikke engstelige. De er ikke redd for å delta. Jeg opplever at det er mange færre som blir borte fra en prøve. Jeg har nesten full klasse hver dag. For alle vil være her. Og så opplever jeg at de blir mye mer motiverte og de synes det er gøy. Elevene synes undervisningene er gøy. (...) De føler støtte i det de gjør. De føler de får til det de jobber med. De jobber med oppgaver som er tilpasset sitt nivå. De er motiverte for å jobbe med det som er vanskelig og de trives i klassen. Jeg har nesten ikke fravær. De som er borte er de som er genuint syke, liksom. Det tror jeg er derfor.» (Malin)

Malins klasse scorer høyt på trivsel på elevundersøkelser. Hun hevder å bruke mindre tid og ressurser på konflikter i klassen og hun opplever at elevene hennes er trygge og at alle derfor deltar. Når hun beskriver det lave fraværet i klassen, mener hun at måten hun underviser på og at de stadig arbeider med å verdsette hverandre, er årsaken til at elevene trives på skolen. Elevene hennes er trygge og opplever undervisningen som noe positivt. Malin synes det er viktig at elevene skal støtte hverandre og at elevene skal behandle hverandre med respekt, uavhengig av faglig eller sosialt nivå.

«Og jeg vet at det er en kultur på at de skal støtte hverandre, fordi det har jeg øvd på fra dag én. At han som sitter ved siden av han som får sekser i samfunnsfag, «Kjempebra, du mangler en «T» i hatt men det går fint!» Altså, det er en sånn kultur da. Og han blir rosa og pushet på det han kan da. Han kan masse, selv om han nødvendigvis ikke kunne stave det, det betyr jo ingenting. Men det må øves på fra dag én. Sosial kompetanse. For de [elevene] har ikke lik sosial kompetanse.» (Malin)

Arbeidet med sosial kompetanse fremstår ut fra det lærerne forklarer som et tiltak for utjevning. Målet er at elevene skal ha lik sosial kompetanse når de er ferdige på ungdomsskolen. Det er spesielt i starten når lærerne tar over nye klasser at de syns dette er spesielt utfordrende. Etterhvert går det lettere, både for elevene og lærerne.

«Jeg ser elever som kom i åttende klasse som ikke kunne sitte ved siden av gutter, eller ikke kunne sitte ved siden av den eller kunne ikke si noe høyt i klassen og alle de tingene som kommer fra barneskolen da. De er jo borte nå, fordi de er så vant til å jobbe sammen med alle i klassen. De er så trygge på hverandre. De leker. Prøver å ta en lek hvert fall en gang om dagen, ta en lek hvor de bare kan le sammen. Så de er mye tryggere på hverandre. Så elever som hadde helt angst for å ha en fremføring, reiser seg opp nå og holder ordet i klassen både på engelsk og norsk. Så jeg opplever at det bygger tillit og trygghet og så opplever jeg at det bygger elever som er litt rause med hverandre. Og det syns jeg er viktig. «Ok, her skjedde det noe som gjorde at han oppførte seg på den måten liksom. Okei, det går bra. Du er velkommen inn igjen.» (Malin)

Elevene i Malin sin klasse blir trygge på hverandre. De får lavere terskel for å inkludere elever, selv om de kanskje ikke har oppført seg helt greit eller gjort noe feil. Malin prøver å inkludere litt lek i løpet av skolehverdagen for å styrke det gode klasse miljøet. Hun forklarer samtidig når hun snakker om utviklingen av sosial kompetanse, at hun syns det å jobbe på denne måten passer veldig godt med demokrati læring i skolen.

«Jeg tenker at når jeg har lest, hvert fall i forhold til mine fag da, hva som skjer på denne fagfornyelsen, så tenker jeg at CL er jo midt i blinken. Vi skal jo forberede barna våre at de skal ut i et multikulturelt Norge. De skal fungere der. Så da må vi jo begynne å lære det bort da. Da tenker jo jeg på at alle er like mye verdt, at alles bidrag betyr like mye, at alle er like viktig, alle må bli hørt, alle skal bli sett(...) Og det er på en måte ikke

en som er sjef på en måte. Alle er like mye verdt. Og det må man lære. Hvordan man viser respekt på den måten da.» (Malin)

Tanken om at alle er like mye verdt og at alle skal bli sett og hørt er noe Malin formidler i sin undervisning. Dette overfører hun til ideen om demokratiske verdier. Tanken hennes er at elevene skal få et trygt og godt læringsmiljø i klasserommet der alle kan delta, samtidig som at elevene blir forberedt på å delta i det multikulturelle samfunnet.

4.2.3 Felles beslutninger med teambuilding

I Cooperative Learning er det flere strukturer som legger til rette for at elevene skal utvikle god sosial kompetanse og respektere hverandre. Blant annet er det mye fokus på det som kalles for teambuilding. Teambuilding er forskjellige måter lærerne kan aktivisere gruppene med felles oppgaver eller lek, der fokuset er at elevene skal bli bedre kjent og bygge opp en følelse av gruppetilhørighet. Det samme gjelder classbuilding. Forskjellen mellom disse to er at classbuilding legger opp til felles aktivitet i hele klassen, der fokuset er klassemiljøet. Mari beskriver teambuilding og classbuilding på følgende måte:

«Det er veldig mange team- og classbuildere som går på at man skal utvikle respekt for ulikheter og for så vidt likheter også, men for mange er det ulikhetene mange syns er vanskelig å ta innover seg og da tenker jeg på(...) De kan ha forskjellige oppgaver der de skal finne forskjellige medelever i klassen, for eksempel som en «Bli-kjent-bingo» der det er kult å ha en bestefar i Thailand, der det er kult å ha spist(...) Nei, jeg vet ikke jeg, men noe som er spesielt, samtidig som man prøver å finne noe som er likt. Kanskje vi er like glad i tacoen på fredag selv om vi er herfra eller derfra.» (Mari)

Teambuildere foregår først og fremst mellom de fire elevene som er i gruppen. Noen classbuildere brukes også for hele klassen. Mari forklarer at elevene gjennom for eksempel «Bli-kjent-bingo» oppdager mange nye ting om hverandre. Det kan være at elevene blir overrasket over at de kanskje hadde noe felles med en annen elev i klassen som de kanskje ikke visste om. Det kan også være elevene finner ut noe spesielt ved en annen elev som de synes kan være litt kult. Mari forklarer videre at hun begynner med litt enkle ting, slik at elevene skal bli vant med hverandre på en trygg måte, før de begynner å utveksle litt meninger:

«Så etter hvert utvikler det seg til å gå over på det å ha forskjellige meninger om ting. Der har vi mange øvelser både som classbuilding og teambuilding. At man blir øvd i å respektere hverandres meninger. At man kan mene det meste så lenge man har god grunn for det og ikke sårer hverandre. Det tror jeg at de blir flinkere på.» (Mari)

Fordelen med teambuilding og classbuilding blir beskrevet som at elevene lærer seg å akseptere at man er forskjellige og har forskjellige meninger, samtidig som at man kan ha en god del ting til felles. Det legger et godt grunnlag for et fellesskap der det er akseptert å ha forskjellige meninger og som oppfyller et av kravene til det Iversen (2014) beskriver som et ideelt uenighetsfellesskap. Malin hevder at Cooperative Learning er en god måte å arbeide for at elevene skal se på forskjeller som en styrke og at elevene skal bruke dette til å finne fellesskap i gruppene og i klassen:

«Men jeg tenker også dette med å lære å godta hverandre og se på forskjellene som en bra ting da. Vi er ulike, men det er jo kjempefint. Du har jo ting som jeg ikke kan og det er jo helt topp og, ja. Vi er ikke forskjellige, vi hører sammen på en måte.» (Malin)

Hovedpoenget med team- og classbuilding er at elevene skal lære nye ting om hverandre og som Malin sier, godta hverandre og se på forskjellene som en bra ting. Silje har erfart at elevene finner ut nye ting om hverandre både på godt og vondt når de samarbeider:

«Det at de [elevene] kommer på gruppe med folk de aldri har jobbet sammen med før og tror de ikke liker, eller oppdager at de ikke liker. Altså, de oppdager veldig mye, men så må de allikevel prøve å samarbeide da. Selv om personen på andre siden av bordet kanskje er en utfordring å samarbeide med.» (Silje)

Det kan være utfordrende når de finner ut ting om hverandre de nødvendigvis ikke liker. Når elevene oppdager slike ting de kanskje har utfordringer med å akseptere, blir de allikevel nødt til å samarbeide. Silje forklarer at elevene må samarbeide, selv om det kan være en utfordring.

Når elevene skal finne ut ting og bli bedre kjent med hverandre med aktiviteter team- og classbuilderne legger opp til, kan lærerne gjøre dette på en inkluderende måte. Elever som opplever ensomhet eller ikke har funnet medelever med samme type interesser, kan oppleve disse aktivitetene som noe positivt og sosialt. Et av tiltakene Mari gir som eksempel i intervjuet er en elev hun vet opplever ensomhet i skolen. Mari tilrettelegger aktiviteten på en slik måte at

den aktuelle eleven skal bli attraktive. Hun forteller om situasjonen med den tidligere elev der hun gjorde nettopp dette:

«Enten det er teambuilding eller classbuilding hvis det er noe å finne ut om hverandre, så prøver jeg å få frem noe jeg vet at en er litt alene om og sånt, altså hvis du skal ha en bingo da. Jeg husker i den forrige klassen min der jeg hadde ei jente som var en lesehest av en annen verden og det var nesten bare det hu drev med. Da la jeg inn noen spørsmål som bare hu kunne svare på, så hu ble litt attraktiv og folk løp etter hu for å spørre om alt det der, ikke sant.» (Mari)

Ved å legge inn spørsmål som hun visste denne eleven var alene om å kunne svare på, ble denne eleven inkludert og hennes kunnskap om litteratur ble attraktiv. Denne måten å sette pris på forskjellene i klassen er noe Mari er tilhenger av. Allikevel forteller hun meg at det kan være fallgruver og at hun derfor må trå forsiktig:

«Samtidig som at kanskje noen skilte seg ut på en måte, kunne se at andre skilte seg ut hvis det var positivt eller ikke så positivt eller hvordan man tåler(...) Man må være litt forsiktig. Jeg vet for eksempel i den klassen jeg har nå, så er det en som er superstolt av å være kvart vietnamesisk, men jeg vet også om en som er halvt japansk og da drar jeg ikke frem det. Jeg drar ikke frem de såre punktene på en måte. Men det er greit å se at her er vi fra ulike land, vi har ulik bakgrunn og så noe felles. Vi liker grøt alle man eller sånt da.» (Mari)

Mari er opptatt av at team- og classbuildingen skal være en positiv opplevelse for elevene. Derfor er det et godt utgangspunkt for henne i klasser der hun kjenner elevene godt. Allikevel starter hun opp med disse typer aktivitet i nye klasser der hun ikke har så mye kjennskap til elevene, men da med litt mer forsiktige temaer og personlig informasjon.

«Da må du bare være mer forsiktig. Da kan du ikke avsløre sånne utrygge ting liksom. Da må du ta det litt «plainere». Det er helt fint å gjøre sånt med ukjente mennesker, men da ville jeg tatt en som liker fotball, en som liker taco(...) jeg ville vært litt der.» (Mari)

Ungdommene oppdager mye om medelevene sine gjennom denne måten å arbeide på. Det kan være på både godt og vondt, ifølge Silje. De kan finne ut ting de ikke liker så godt. Allikevel blir elevene nødt til å samarbeide. Blant annet når de sammen skal ta avgjørelser. Team- og

classbuildere brukes nemlig ikke kun som øvelser kun for at elevene skal bli bedre kjent, det er også en måte å øve på at elevene skal bli i stand til å godta at man ikke alltid er enige om ting og samtidig ta felles beslutninger.

«Så er det veldig mange øvelser på en måte, som en kan si at har et demokratisk element i seg. For eksempel har man en del teambuilding der man skal komme til felles beslutninger, hva man vil og hva man står for. For eksempel kanskje en banal øvelse om hva de skal se på tv i kveld eller spise til middag, selv om det ikke skjer i virkeligheten, så er det en øvelse i å komme frem til felles beslutninger.» (Mari)

Mari forteller meg at hun også her begynner med enkle og morsomme ting som elevene skal bli enige om. Det gjelder også ting som skal være felles for gruppen, som for eksempel gruppenavn, grupperegler, hva slags heiarop gruppen skal ha eller hvordan gruppefanen skal se ut.

«Det kan være andre type oppgaver og det kan rett og slett være ting der man bestemmer ting i fellesskap. Hvilke regler de skal ha på gruppa, hva skal vi gjøre hvis vi skulle sett en film sammen. Litt sånn enkle ting. Alt man gjør at CL-strukturer gjør man først for gøy.» (Mari)

Lærerne prioriterer å bruke en del ting på å bygge opp en god kjemi i gruppen, før de større beslutningene skal tas og mer personlige meninger om ting skal frem. Det gjelder også når elevene sammen skal bli enige om svaret på et spørsmål som læreren stiller hele klassen

«Det er en demokratisk beslutning på gruppa hva svaret skal være, selv om noen selvfølgelig vil høre på en «flinkis» litt mer på en gruppe, at det er litt lettere for en som er [sosialt eller faglig] svakere å være enig med den [sosialt eller faglig] sterkere, men jeg tenker at det er ikke så farlig så lenge du blir hørt og får snakket. Sånn er det jo ellers også. Og felles beslutninger til hvordan vi skal ha det og hvordan det skal være. Jeg tror på en måte det skaper et fellesskap og det gjør også at du blir mye flinkere til å respektere og tolerere andre og blir vant til at det er ikke bare meg og mitt som gjelder.» (Mari)

Mari reflekterte rundt det at noen elever kan ha større makt i en gruppe til å ta avgjørelser. Hun overfører dette til samfunnet, der det er viktig å bli hørt og få ytret sine meninger, men allikevel at man ikke alltid får gjennomslag. Hun mener dette er en god øvelse på å delta i samfunnet.

«Så jeg tror hele CL for meg er en sånn demokratisk greie. På et lavt nivå selvfølgelig. Men gjennom det, så vil jeg tro at vi blir rustet til å jobbe, fungere og delta i samfunnet på en helt annen måte enn vi ville vært uten. Jeg har veldig troen på det.» (Mari)

Hun ser på strukturene i Cooperative Learning som en fin måte å jobbe på for at elevene skal bli rustet til å bli aktive samfunnsborgere. Mari ser på denne arbeidsmåten som en metode som har et demokratisk element i seg.

Cooperative Learning blir i dette delkapittelet beskrevet som en inkluderende arbeidsmetode. Mari og Malin snakker mye om at de jobber for at elevene skal respektere mangfoldet i klasserommet. Dette gjør de ved å aktivt jobbe med elevenes sosiale kompetanse. De understreket særlig hvordan de legger til rette for at elevene skal være positive til hverandre og fortelle hverandre hva de er flinke til eller at de setter pris på å samarbeide. Denne måten å jobbe med elevenes sosiale kompetanseutvikling handler for noen av lærerne i stor grad om at de skal respektere at vi alle er forskjellige. Gjennom teambuilding jobber spesielt Mari mye med at elevene skal finne ut spennende ting om hverandre. Samtidig som elevene er ulike på mange måter, jobber lærerne aktivt med teambuilding for at elevene skal finne ut at de har ting som de har til felles. På denne måten skaper lærerne et fellesskap i klasserommet gjennom trygge aktiviteter. Dette skal legge grunnlaget for et godt samarbeid mellom elevene.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for studiens empiriske materiale. Dette ble gjort i en analytisk inndeling av to temaer med totalt seks underkategorier, som presenteres med mål om å svare på oppgavens problemstilling og dens tre forskningsspørsmål. I det følgende kapittelet vil jeg drøfte noen hovedfunn fra analysen med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

5 Drøfting

Analysekapittelet har presentert de fire lærernes refleksjoner rundt egen undervisningspraksis med Cooperative Learning. I deres redegjørelser for undervisningsmetoden og dens prinsipper, har de beskrevet hvordan strukturene styrer samarbeidet. Et funn i analysen, er at lærerne er optimistiske til hvordan Cooperative Learning legger opp til å være en inkluderende metode for undervisning. Drøftingen er kategorisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. De tre første delkapitlene tematiserer og drøfter derfor disse spørsmålene med utgangspunkt i det empiriske materialet fra studiens analysekapittel. Den siste delen av i drøftingskapittelet er et oppsummerende delkapittel som tar utgangspunkt i å besvare studiens problemstilling med utgangspunkt i de tre første delkapitlene i drøftingen og studiens teoretiske grunnlag. Her argumenterer jeg med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven og det empiriske materialet fra analysen hvordan Cooperative Learning legger til rette for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene.

5.1 *Et inkluderende samarbeid*

Det første forskningsspørsmålet i denne studien tematiserer på hvilken måte Cooperative Learning legger opp til samarbeid. Analysen viste at lærerne i stor grad, men ikke utelukkende, har negativ erfaring med tradisjonelt gruppearbeid, der strukturene ikke bygger på prinsippene fra undervisningsmetoden til Cooperative Learning og elevene kun fikk en felles oppgave. Deres erfaring var at noen av elevene ofte meldte seg ut av gruppearbeidet, eller ble ekskludert. Det kan være mange årsaker til dette. Blant annet manglende selvtillit, motivasjon eller en negativ holdning til skolen generelt. Lærerne opplever at umotiverte elever lar andre i gruppen sitte med hele ansvaret for å gjennomføre gruppeoppgaven og at elever kan oppleve å ikke bli inkludert av andre gruppedeltakere. Dette ble trukket frem i flere av intervjuene som noe lærerne tidligere opplevde som utfordrende, men som de ser at de kan unngå ved å bruke strukturene i Cooperative Learning.

Det funnet som tidlig pekte seg ut i analysen, var hvordan Cooperative Learning legger opp til samarbeid ved å bygge på prinsippet om positiv avhengighet. Undervisningsmetoden skaper en positiv, gjensidig avhengighet ved at lærerne fordeler oppgaver på forhånd som er tilpasset hver enkelt elev. Avhengigheten oppstår fordi elevene i gruppen må gjennomføre sin oppgave for at

gruppen skal klare å gjennomføre den felles gruppeoppgaven. Malin forklarte at dette gjør at elevene opplever et press på å gjennomføre sin del av oppgaven. Hun presiserte at de la opp til at elevene skal oppleve som positivt press, som hun beskriver som noe som skaper motivasjon for elevene til å bidra. Silje hevder at hun har erfart at en større andel elever er deltakende i undervisningen, når det legges opp på denne måten. Strukturen signaliserer til elevene individuelt og i plenum at alle har noe å bidra med, noe som kan beskrives som en positiv effekt av den positive avhengigheten, som Mari har observert i sin undervisning. Hun forklarer at det er viktig at de som lærere finner noe elevene er gode på, som de kan gjennomføre, slik at elevene får se at alle i klasserommet er verdifulle og nødvendige deltakere.

Mestring, som forelå som det andre funnet som kom frem i analysen om hvordan Cooperative Learning legger opp til samarbeid, blir beskrevet av lærerne som et resultat av den positive, gjensidige avhengigheten. Trine forklarer at hun ser muligheter til å løfte frem elever som ikke nødvendigvis opplever at de mestrer det aktuelle faget så godt. Hun har erfart at mestringen er jevn, til tross for at det faglige nivået til elevene er variert. Det er dette som skaper det gode samarbeidet. Malin opplever likeledes at tilretteleggingen av roller gir elever som vanligvis ikke mestrer fagene så godt, anledning til å delta i større grad og oppleve at de kan bidra. Malin argumenterer videre for at spesped-gruppene ikke lenger er nødvendige og at alle elever derfor kan bidra i undervisningen med Cooperative Learning. Dette representerer det andre funnet til studiens første forskningsspørsmål.

Det tredje funnet fra det empiriske materialet fra intervjuene er at lærerne må tilpasse roller til elevene for at samarbeidet skal fungere godt. Å tilpasse rollene til elevenes ferdigheter er den grunnleggende planleggingen lærerne må gjøre, for å legge til rette for godt samarbeid. Dette fremstår som en forutsetning for å oppnå positiv avhengighet og mestring for elevene. En tendens i det empiriske materialet er at de forskjellige lærerne reflekterer mye rundt og tillegger dette stor betydning. Den største utfordringen for lærerne med å få gode samarbeidsgrupper med Cooperative Learning ligger i denne tilpassingen. Spesielt Siljes refleksjoner om å tilpasse rollene kommuniserte at hun til tider opplever det som krevende. Blant annet er det en fordelaktig forutsetning å kjenne elevene godt. Dette kom også frem i Mari sitt intervju, hvor hun forklarte at hun var litt mer forsiktig med hva hun krever av de forskjellige rollene, før hun kjenner elevene godt nok til å vite hva de er gode på. På bakgrunn av dette erfarer de at læringstrykket etterhvert blir bedre når lærerne blir bedre kjent med elevene og deres

ferdigheter og evner. En annen utfordring som ble nevnt dreier seg om oppfordringen til å sette sammen grupper med elever ut fra faglig nivå. Som vi så var det ideelle å ha en faglig sterk, to middels og en faglig svak i en gruppe. Silje opplever at dette kan være utfordrende fordi elevens faglige nivå i de ulike fagene ikke nødvendigvis er statisk. Elevenes faglige nivå kan og vil variere fra undervisningsfag til undervisningsfag og gjør det derfor problematisk å oppfylle vilkårene for gruppesammensetningen. Allikevel opplevde lærerne at det å tilpasse rollene til elevene er en tilrettelegging som åpner for mange muligheter. Silje erfarer at hun stadig lærer nye ting om elevene sine og at disse nye oppdagelsene kommer av at elevene får prøvd seg frem i trygge omgivelser med tydelige roller.

Så langt i drøftingskapittelet har jeg oppsummert de funnene fra analysekapittelet som svarer på studiens første forskningsspørsmål, som undersøker på hvilken måte Cooperative Learning legger opp til samarbeid. Lærerne fokuserte på positiv avhengighet, mestring og å tilpasse roller som de viktigste faktorene for et godt samarbeid i undervisningen. Når disse elementene er til stede i samarbeidssituasjoner, har lærerne erfart at samarbeidet blir mer inkluderende. Refleksjonen rundt dette har tatt utgangspunkt i en sammenligning med sine erfaringer med gruppearbeid der prinsippene fra Cooperative Learning er og ikke er til stede.

5.2 Utvikling av sosial kompetanse

Studios andre forskningsspørsmål undersøker lærernes opplevelser av hvilke muligheter Cooperative Learning gir for å arbeide med elevenes sosiale kompetanse.¹ Funnene tar utgangspunkt i de erfaringene lærerne har med sin egen undervisningspraksis der de har arbeidet med sosial kompetanse hos elevene. I intervjuene med Mari fokuserte hun mye på arbeidet med sosial kompetanse som en viktig forutsetning for at elevene skal samarbeide på en god og hensiktsmessig måte. For å arbeide med elevenes sosiale kompetanse, beskrev både Mari og Malin at de prioriterer å sette av tid til å fokusere på at elevene skal anerkjenne hverandre. Mari beskriver hvordan hun sørger for å legge til rette for dette, ved å på forhånd organisere noen måter å vise at man setter pris på hverandres bidrag eller tilstedeværelse. Dette gjør hun ved å lage forslag til setninger de kan si. Hun opplever at elevene synes det er litt komisk

¹ Oversikt over studiens forskningsspørsmål i kapittel 1, delkapittel 1.3.

og morsomt, men også at det har en effekt på det sosiale miljøet til elevene i klassen. Budskapet, slik Mari forklarer, er at det alltid er noe positivt å si om alle etter at undervisningstiden er over. Dette gjelder selv om noen kanskje ikke har oppført seg helt optimalt eller oppfylt forventningene til sin rolle. Malin er også opptatt av at det skal være kort vei til tilgivelse hvis noen ikke har gjort som de skal eller hatt en dårlig dag.

Videre kom det frem i analysen at Malin ser på arbeidet med sosial kompetanse som en viktig del av å utjevne sosiale og kulturelle forskjeller. Hun jobber målrettet for at elevene skal ha en felles forståelse av hvordan man viser respekt og er høflig. Dette ser hun på som et utjevnende prosjekt. Malin forklarte at hun opplever at dette fungerer og skaper en god kommunikasjon mellom elevene i klasserommet.

At elevene skal øve på å være en god lytter er noe Mari ofte har fokus på i sine timer. Hun bevisstgjør elevene på hvordan de fremstår for den som har ordet i gruppen eller klassen. Å være en god lytter blir definert som å ha oppmerksomheten rettet mot den som snakker, ikke fikle med ting og ikke prate i munnen på hverandre. Elevene får på bakgrunn av dette god trening i å la hverandre presentere sine argumenter. Samtidig legges det også godt til rette for at elevene får øve seg på å skulle ytre sine egne meninger. Når både Malin og Mari snakker om å bevisstgjøre elevene på å være gode lyttere og stille spørsmål ved hvordan man viser respekt og høflighet, handler det i stor grad om å legge til rette for at elevene skal utvikle sosial kompetanse ved å reflektere over hvordan de selv fremstår. Lærerne legger til rette for dette ved å stille spørsmål til elevene, som for eksempel hvordan de skal fremstå som gode lyttere. Elevene bevisstgjøres på egne holdninger og kroppsspråk. Dette legger et godt grunnlag for et trygt klassemiljø og en trygg gruppestemning som resulterer i at flere ønsker og har mot til å ta ordet. At det er viktig å arbeide med sosial kompetanse begrunnes av lærerne med at gruppesamarbeidet skal fungere godt. Elevene utvikler sosial kompetanse spisset mot samarbeid og med mål om å på egenhånd komme frem til enighet i avgjørelser som må tas, uten at læreren nødvendigvis må involvere seg.

5.3 En holdningsdannende struktur

Resultatene av å arbeide med elevenes sosiale kompetanse og et trygt klassemiljø, blir erfart som utelukkende positive. Malin hevder at hun opplever at hennes klasse får økt trivsel og en

generelt bedre holdning til skole og medelever fordi hun underviser med prinsippene i Cooperative Learning. Hun hevder at hun ikke har behov for å bruke tid på å forhandle med elevene for å få de til å samarbeide med forskjellige elever i klassen. Årsaken til dette mener hun ligger nettopp i arbeidet med sosial kompetanse og å verdsette mangfoldet og fellesskapet i klassen.

Teambuilding ble omtalt som ulike klasse- og gruppeaktiviteter som lærerne prøver å sette av tid til regelmessig. Dette er aktiviteter som har som mål å bedre klassemiljø og gruppetilhørigheten på de forskjellige samarbeidsgruppene. Mari beskrev også hvordan hun kunne utnytte disse formene for aktivitet til å inkludere elever som vanligvis ikke fungerer så godt sosialt. Hun legger opp teambuildingsaktiviteter på en slik måte at elevene blir attraktive i aktiviteten.² Mari forklarte hvordan hun opplever at disse aktivitetene gjør at elevene blir bedre kjent med hverandre og oppdager at de har ting til felles til tross for at de er ulike. Dette opplever hun at skaper et bedre samhold i klassen. Mari opplever også at elevene lærer å se på det at de er forskjellige som en bra ting. Teambuilding er derfor en god måte å arbeide med elevenes holdninger til hverandre og en god forutsetning for at elevene endrer synet på mangfoldet i klasserommet til noe positivt. Malin erfarer dette og ser at elevene oppdager ting ved hverandre som gjør samarbeidet godt. Det er spesielt det at hun kan legge til rette for at elevenes forskjellige ferdigheter blir gode bidrag for å fullføre arbeid når de samarbeider i timene.

Det er ikke alltid elevene gjør seg opp erfaringer med medelever som er positive. Silje hevder at hun har elever som har oppdaget under teambuilding og samarbeid generelt at de ikke nødvendigvis går så godt over ens. Da må hun legge til rette for at de skal kunne samarbeide til tross for dette. Dette kan oppleves som utfordrende, slik Silje har erfart, men hun er opptatt av at elevene skal lære seg å samarbeide likevel. Derfor er holdningsarbeidet en sentral del av Cooperative Learning, fordi elevene blir nødt til å ha en holdning til hverandre som gjør det mulig å samarbeide med forskjellige elever.

Teambuilding legger også til rette for at elevene kan øve på å ta felles beslutninger. Mari har erfaring med at dette legger et godt grunnlag for at elevene etterhvert blir bedre på å diskutere seg frem til løsninger på egenhånd. Hun starter med at elevene må ta avgjørelser i gruppene

² Se kapittel 4, delkapittel 4.2.3.

som ikke er så farlige å diskutere og som regel ikke går på personlige meninger. Hun erfarer at dette er en tryggere måte å trene elevene i å ta avgjørelser sammen. Dette gjelder spesielt i nye klasser Mari starter opp med. Hun forklarer at hun deretter tar teambuildingsaktivitetene til et litt annet nivå etterhvert, hvor elevene må bli enige om temaer som stikker litt dypere. I slike situasjoner kan det oppstå uenighet innad i gruppen. Dette er fin demokratitrening gjennom at hvert gruppemedlem får presentert sin mening, samtidig som at man lytter til de andre gruppemedlemmenes meninger.

Cooperative Learning legger opp til strukturer som verdsetter alle elevene, fordi alle har noe å bidra med. Dette opplever lærerne at bidrar til en inkluderende holdning hos elevene. Arbeidet med teambuilding og sosial kompetanse bidrar, slik lærerne Mari, Silje og Malin beskrev, til holdningsdanning hos elevene.

5.4 Cooperative Learning – en vei til demokratisk kompetanse

Så langt i drøftingskapittelet har jeg gjort rede for analysens empiriske materiale som presenterer fire læreres refleksjoner rundt egen undervisningspraksis med Cooperative Learning. Jeg har valgt å fokusere på tre hovedfunn fra analysen som svarer på studiens forskningsspørsmål. Resultatet viser at Cooperative Learning legger opp til et inkluderende samarbeid med prinsippet om positiv gjensidig avhengighet. Dette tilrettelegger lærerne for ved å tilpasse rollene til hver enkelt elev, slik at oppgavene elevene får er mulig å gjennomføre med de forutsetningene elevene har. I intervjuene ble det fortalt at elevene i stor grad opplever mestring når undervisningen struktureres på denne måten. Lærerne beskriver en opplevelse av økt deltakelse i undervisningen fra flere av elevene enn de opplevde når de underviste klassen i plenum fra tavlen med utgangspunkt i en dialog mellom lærer og klassen i fellesskap. Alle lærerne har tidligere erfaring med denne formen for undervisning og beskriver en opplevelse av at Cooperative Learning bidrar til at de får engasjert flere av elevene enn ved det som omtales som tradisjonell tavleundervisning.

Cooperative Learning fremstår som en undervisningsmetode som gir økt motivasjon og deltakelse blant elevene. Dette gjør at flere bidrar aktivt i timene og øker læringstrykket. Forklaringen til den økte deltakelsen og motivasjonen hos elevene, hevder lærerne at ligger i at elevene nettopp opplever mestring. Lærerne legger til rette for mestringen ved å tilpasse roller

og arbeidsoppgaver til elevenes individuelle ferdigheter og potensiale. Hver enkelt elev får tildelt arbeidsoppgaver til sin rolle i gruppen som gjør eleven til en viktig del av samarbeidet for å løse den felles oppgaven. Dette argumenterte lærerne for at skaper en positiv, gjensidig avhengighet mellom elevene, og bidrar til økt motivasjon og deltakelse i klassen. Denne opplevelsen kan ha overføringsverdi til å gjelde elevenes syn på egen deltakelse også til deres rolle som aktive medborgere, som er sentralt for å opprettholde et velfungerende demokrati.

Rollefordelingen byr på utfordringer for læreren, men kan allikevel bidra til at elevene utvikler sine ferdigheter. I intervjuene beskrev Silje at en fallgrube er at hun kan dele ut gode roller som fungerer godt og bevare disse over tid, uten å utfordre elevene i særlig grad. Hun mener det er viktig å utfordre elevene, selv om hun har grupper som fungerer godt.

Vi har også sett at Cooperative Learning legger opp til å utvikle elevenes sosiale kompetanse og at samarbeidsstrukturene legger opp til holdningsdannende aktiviteter. Dette erfarer lærerne også at påvirker elevenes holdninger til medelever og generelt til skolen. Vi har sett at blant Kagan (1994) sine argumenter for hvorfor skolen burde organisere undervisningen etter prinsippene til Cooperative Learning og strukturere undervisningen med utgangspunkt i samarbeid, finner vi argumentet om at det er viktig å kunne arbeide med elevenes sosiale kompetanse og evnen til å kommunisere, parallelt med fag.³

Ludvigsenutvalget presiserer i sin utredning *Fremtidens skole* at arbeidet med sosial kompetanse og evnen til å samhandle og være aktiv deltakende er en viktig forutsetning for å bli gode demokratiske medborgere (NOU, 2015:8). På bakgrunn av de funnene jeg nettopp har presentert, kan det argumenteres for at Cooperative Learning legger godt til rette for akkurat dette. Vi så at lærerne forklarte at teambuilding var viktige aktiviteter de prioriterte å bruke tid på i løpet av uken, fordi dette ga gode resultater for klassemiljø og elevenes evne til å samarbeide. Denne erfaringen lærerne har tilegnet seg med Cooperative Learning har støtte også i annen forskning, som viser at Cooperative Learning kan bidra til økt grad av trivsel og sosial kompetanse (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).⁴ Sosiale ferdigheter står sentralt i arbeidet med demokratisk kompetanse. I *Fremtidens skole* omtales samhandling som viktig og

³ Gjengitt fra denne studiens teorikapittel (2.3.1).

⁴ Gjengitt fra denne studiens teorikapittel (2.3.1)

formidler viktigheten av at elevene viser sosial ansvarlighet og kunne ha gode relasjoner til andre. «Det viser også sammenhengen mellom samarbeid i skole og arbeidsliv og samfunnets behov for samhandling og demokrati lokalt, nasjonalt og globalt» (NOU 2015:8, s. 27). Når lærerne legger til rette for at elevene i større grad arbeider med sosial kompetanse i løpet av en undervisningstime, kan dette være fruktbart i et fremtidsperspektiv der elevene skal fungere i samarbeidssituasjoner både i skole- og jobbsammenheng. Det legger også et godt grunnlag for at elevene skal få rom for å utvikle sosiale og demokratiske ferdigheter. Blant annet å argumentere, lytte og respektere. Som det også kom frem der hvor arbeidet med sosial kompetanse beskrives, arbeider lærerne nettopp med at elevene skal bli det Mari omtaler som gode lyttere. Dette er viktig i et nåtidig perspektiv, for at samarbeidet i gruppene skal fungere optimalt. I et fremtidsperspektiv kan dette resultere i holdninger som bidrar til at elevene fungerer godt i diskusjoner og deliberative situasjoner.

Elevenes holdninger formes med mål om at de skal se på diskusjon som et verktøy, som et lagarbeid for å finne frem til de beste løsningene. Disse holdningene gir et godt utgangspunkt for *uenighetsfellesskap*. Iversen (2014) definerer uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker med ulik bakgrunn og utgangspunkt. Årsaken til at de opplever et fellesskap er at de har blitt ført sammen gjennom felles utfordringer. Han beskriver samholdet i et demokratisk samfunn som et uenighetsfellesskap og mener at et ideelt demokratisk samfunn har en inkluderende åpenhet for forskjellige meninger. I teorikapittelet så vi hvordan man kan finne fellesskap til tross for uenighet ved å ha solidaritet til hverandre, fordi gruppen opplever en utfordring som samtlige ønsker å løse. Iversen argumenterer for at skolen kan fungere godt som en øvingsarena for elevene, slik at de på sikt kan delta i ideelle uenighetsfellesskap. I skolen gjenspeiler samarbeidsstrukturene i Cooperative Learning en slik situasjon ved å samle elever på tvers av kulturelle og sosiale forskjeller på en og samme gruppe for å samarbeide. Samholdet i gruppen tar utgangspunkt i elevenes felles ønske om å løse en oppgave. Uavhengig av faglige eller sosiale forskjeller skal alles bidrag være like nødvendige og de må sammen komme frem til den løsningen som er best for gruppen. Slik etableres det som kan forstås som elevenes eget uenighetsfellesskap på skolen. Dette kan ha overføringsverdi for samfunnsdeltakelse i et større uenighetsfellesskap i demokratiske prosesser senere i livet.

Stray (2011) definerer demokrati læring i skolen som *om, for og gjennom* demokrati. Det er spesielt læring *for* demokrati som kommer frem i denne forståelsen av samarbeidslæring og

uenighetsfellesskap. Demokratilæring *for* demokrati er undervisning som tilrettelegger for at elevene skal utvikle holdninger, verdier og ferdigheter. Denne formen for undervisning legger opp til at «elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap» (Stray, 2011, s. 107). Undervisningsstrukturene i Cooperative Learning kan medvirke til at elevene får arbeidet med dette, parallelt som de arbeider med faglig innhold. Spesielt sosial kompetanse var noe både Malin og Mari tok opp i sine intervjuer som en sentral del av deres undervisningshverdag med Cooperative Learning. Elevene får en felles forståelse av respekt, høflighet og å være gode samarbeidspartnere til tross for at de er uenige om ting. Målet til lærerne er at elevene skal utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å respektere forskjellige meninger.

Undervisningsmetoden Cooperative Learning har også som mål å være inkluderende. Dette gjelder også de elevene Stray (2011) omtaler som turisten i klasserommet. Kagan & Stenlev (2016) argumenterer for at metoden kan inkludere elever som har utfordringer med å tilpasse seg skolen. Det kan være et resultat av den inkluderende måten å strukturere undervisningen på. Malin forklarte ved gjentatte anledninger i intervjuet at undervisningen med Cooperative Learning lager rom for alle. Hun hevder også at spesped-gruppene kan forkastes, fordi det er plass til alle elever i klasserommet. Hennes oppgave som lærer består i å finne denne plassen. Å tilpasse rollene gjør at alle elevene kan finne sin plass i klasserommet og i gruppene som skal samarbeide. Lærerne erfarer at dette resulterer i to forskjellige positive utfall: flere elever engasjerer seg i skolehverdagen og signalet som sendes til elevene er at alle har verdi og noe å bidra med. Flere av lærerne var opptatt av denne positive effekten. Spesielt Malin hevdet at det å arbeide med sosial kompetanse gir et godt klassemiljø og god trivsel i hennes klasser. Hun rapporterte også om mindre sykefravær og konflikter. At elevene er mindre borte fra skolen og opplever mer trivsel, gjør at flere deltar i undervisningen. Da vil dette kunne bidra til at flere elever engasjerer seg i skolen og at færre faller fra.

Undervisningsmetoden kan også bidra til å endre elevenes syn på medelever og kan dermed også potensielt gir et mer positivt syn på medborgere senere i livet. Lærerne beskriver hvordan de arbeider målrettet for at elevene skal anerkjenne og sette pris på hverandres tilstedeværelse og arbeidsinnsats i undervisningen. Dette gjøres med teambuildingsaktiviteter og ved å ha fokus på at elevene skal takke hverandre og anerkjenne hverandres arbeidsinnsats underveis i undervisningen.

I lys av det tredje forskningsspørsmålet har analysen av det empiriske materialet gitt oss kjennskap til at lærerne stadig arbeider med strukturene på en slik måte at de arbeider med det psykososiale miljøet i klassen. Det legges opp til å arbeide med samhold og det bringes stadig frem aktiviteter som gjør at elevene lærer nye ting om hverandre. Undervisningsmetoden legger til rette for holdningsdannende arbeid ved at lærerne modellerer forskjellige måter å samarbeide og på og å sette pris på hverandre. Dette hevder lærerne at resulterer i at elevene i større grad respekterer at de andre i gruppen må få rom for sine meninger og at de lærer å sette pris på hverandre. Demokratiske holdninger og verdier defineres av Ludvigsenutvalget som å rette seg mot å kunne håndtere konflikter i fellesskap og å se verdien av å bidra (NOU 2015:8, s. 30). Dette forutsetter at elevene utvikler holdninger som samsvarer med et godt deliberativt samfunn. Cooperative Learning gjør elevene i stand til å se verdien av at flere skal slippe til med sine meninger og forslag, for å løse utfordringer og oppgaver. Elevene får også trent sine ferdigheter i å argumentere, i større grad enn om de skulle arbeidet med en oppgave individuelt. Undervisningsstrukturen legger opp til samarbeid som tilrettelegger for at elevene får øvelse i argumentasjon, lytting og respekt for fellesskapet. Dette gir et godt utgangspunkt for et deliberativt demokrati.

Stray og Sætra (2018) argumenterer for at skolen kan være en god arena for å arbeide med demokratisk kompetanse hos elevene, men at dette ikke er noe som kommer av seg selv. Skolen må aktivt legge til rette for å arbeide med demokrati, og mener at skolen på den måten gir et godt utgangspunkt for at elevene skal ha muligheten til å engasjere seg og bli gode demokratiske medborgere. Medborgerskapsrollen blir definert av Stray (2011) som en aktiv rolle, hvor deltakelse står sentralt. I lys av de erfaringene lærerne har med Cooperative Learning, påvirker undervisningsmetoden elevens syn på deltakelse, samarbeid og fellesskap. Cooperative Learning kan derfor være en god måte å legge til rette for å arbeide med demokratisk kompetanse i skolen.

Ludvigsenutvalget tematiserte demokratisk kompetanse i utredningen *Fremtidens skole* under kompetanseområdet *å kunne kommunisere samhandle og delta*. Dette signaliserer hvor viktig ferdigheter innen kommunikasjon, samhandling og deltagelse er i et demokratisk perspektiv. Ludvigsenutvalget utdyper i sin utredning at å utvikle ferdigheter i forbindelse med samhandling, i demokratisk kompetanse er rettet mot «å ytre sin mening, delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres meninger og synspunkter» (NOU 2015:8). Cooperative Learning

fremstår, med bakgrunn av det empiriske materialet, som en undervisningsmetode som i stor grad legger opp til å arbeide systematisk med disse ferdighetene både konkret og mer underbevisst når strukturene brukes for å arbeide med faglig innhold i skolen.

6 Avslutning

Denne oppgaven har hatt fokus på å besvare problemstillingen: «Hvilke muligheter kan Cooperative Learning gi for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene?»

Utgangspunktet for å besvare denne problemstillingen har vært ved hjelp av tre forskningsspørsmål som tematiserer samarbeid, sosial kompetanse og holdningsdannende arbeid som er nødvendige for å utvikle god demokratisk kompetanse⁵. For å undersøke dette nærmere ble det gjennomført intervjuer med fire lærere som har erfaring med Cooperative Learning som undervisningsmetode.

6.1 Hovedfunn

Det første hovedfunnet var at lærerne beskrev Cooperative Learning som en undervisningsmetode som legger til rette for inkluderende samarbeid. Lærerne hevdet at dette kunne forklares med strukturene som legger opp til gjensidig, positiv avhengighet. Denne avhengigheten skapes av lærerne når de ser til at hver enkelt elev har en rolle i gruppearbeidet som er tilpasset sine ferdigheter og forutsetninger. Arbeidet hver enkelt elev skal utføre, må være av en slik karakter at alle elevers bidrag er nødvendige for at oppgaven skal gjennomføres.

Lærerne hevder at elevene opplever mer mestring når de underviser på denne måten. Dette forklares med å tilpasse roller og arbeidsoppgaver til hver enkelt elev. Denne måten å tilpasse oppgaver på øker sannsynligheten for at elevene både klarer å gjennomføre arbeidsoppgaven og at de finner motivasjonen til det. Motivasjonen skapes av den positive, gjensidige avhengigheten mellom elevene i gruppen, fordi hver enkelt elevs bidrag er viktig.

Videre viste funnene oss at Cooperative Learning legger opp til arbeid med fellesskap og gode samarbeidsevner. Dette arbeides systematisk med gjennom blant annet teambuildingsaktiviteter der de fokuserer på elevenes sosiale ferdigheter. Samhandling, deltakelse og kommunikasjon er viktige elementer for godt samarbeid og er dermed fokuset for disse formene for arbeid med sosial kompetanse. Funnene viste også hvordan teambuilding blir brukt for at elevene skal få

⁵ Forskningsspørsmålene er formulert i oppgavens innledning, delkapittel 1.1.

trening i å ta felles beslutninger. Teambuling ble beskrevet som aktiviteter for å bedre klassemiljø og relasjonene mellom elevene, og disse aktivitetene legger ofte opp til at elevene skal bli enige i forskjellige beslutninger. Blant annet kan dette være gruppenavn. Da arbeider lærerne for at elevene skal tilegne seg teknikker for å bli enige i gruppen. Det er ikke alltid elevene klarer å bli enige på egenhånd, slik at lærerne må involvere seg, men det viktigste er at elevene får øvelse i å ta felles beslutninger.

I arbeidet med sosial kompetanse ble det også beskrevet av to av lærerne hvordan de fokuserer på at elevene skal vise at de setter pris på hverandre, ved å takke hverandre for innsats, bidrag eller tilstedeværelse. Det legges til rette for dette ved at lærerne modellerer utsagn elevene kan velge mellom. Med dette ønsker lærerne å formidle at alle er verdifulle og at det alltid er mulig å finne noe positivt om alle.

Funnene som svarer på forskningsspørsmålet om holdningsdannende arbeid hos elevene, viser at lærerne opplever at Cooperative Learning legger opp til arbeid som gjør noe med elevenes syn på fellesskap. Det arbeides målrettet for at mangfold og ulike egenskaper og kunnskaper skal sees på som en ressurs snarere enn en hindring for godt samarbeid. Således oppfatter lærerne at elevene etterhvert ser resultater i form av at elever som tidligere nektet å samarbeide, nå kan samarbeide med alle og enhver i klassen. Dette viser hvordan Cooperative Learning kan være med på å bryte ned barrierer mellom elever som tidligere ikke ville samarbeide. Et annet funn som viser oss hvordan Cooperative Learning legger til rette for samarbeid, er hvordan elevenes holdning til andres meninger utvikles. Lærerne beskrev hvordan de arbeider målrettet for at diskusjon i form av argumentasjon, være gode lyttere og respektere hverandre skal være en sentral del av gruppearbeidet. Elevene bevisstgjøres på hvordan de fremstår og hva en god lytter er, slik at de i fremtiden skal bli bedre på å høre på andres meninger og respektere hverandre.

Vi har sett i en redegjørelse av funnene fra studien at informantene beskriver Cooperative Learning som en undervisningsmetode med mange muligheter. Informantene stiller seg stort sett positive til undervisningsmetoden og det kom frem flere ulike måter å arbeide med elevenes ferdigheter og sosiale kompetanse. I intervjuene får jeg ikke inntrykk av at lærerne aktivt arbeider med demokratisk kompetanse eller at dette blir viet noe oppmerksomhet i planleggingen av undervisningen. De har allikevel et stort fokus på å arbeide med elevenes

ferdigheter, holdninger og verdier knyttet til samarbeid og fellesskap som ifølge *Fremtidens skole* er nødvendig for å arbeide med demokratisk kompetanse. Informantene forklarer at Cooperative Learning krever mye individuell tilpassing, men de rapporterer også om et godt utbytte i form av inkludering og et godt psykososialt miljø. Det kan derfor på bakgrunn av dette argumenteres for at Cooperative Learning legger opp til et godt læringsmiljø som legger til rette for det Stray (2011) definerer som læring *for* demokrati, der elevene utvikler ferdigheter, holdninger og verdier som samsvarer med det som er idealet for en demokratisk medborger. Cooperative Learning er således en form for undervisning som bevisst eller ubevisst legger til rette for å arbeide med elevenes demokratiske kompetanse.

Det informantene beskrev om samarbeidsstrukturene i intervjuene gir et inntrykk av målet med Cooperative Learning ikke er et samarbeid der elevene skal mene det samme eller være enige om alt. Målet med samarbeidsstrukturene er tvert imot at elevene skal lære seg å være en del av et solidarisk fellesskap, der elevene skal håndtere det å ha ulike meninger, samtidig som de skal se verdien i hverandre og mangfoldet i klasserommet som en ressurs for å løse felles oppgaver og utfordringer i klasserommet. Å arbeide på denne måten gir et fordelaktig utgangspunkt for elevene nå og i fremtiden kan bli en del av et velfungerende uenighetsfellesskap. Denne formen for fellesskap defineres med utgangspunkt i en felles utfordring og ikke nødvendigvis en felles konsensus om verdier og holdninger generelt i livet. Gjennom undervisning med Cooperative Learning sørger lærerne for at elevene utvikler en toleranse for mangfold og forskjellige meninger, uten at de nødvendigvis er nødt til å akseptere eller rettferdiggjøre andres meninger. Respekt for fellesskapet og evne til å forsone seg med at ikke alle er enige, er gode holdninger knyttet til rollen som demokratisk medborger. Det fremstår som at Cooperative Learning kan være et bidrag til holdninger som samsvarer med dette, fordi elevenes holdning til diskusjon blir formidlet som et lagarbeid for å sammen komme frem til den beste løsningen.

6.2 Studiens begrensninger og videre forskning

Denne studien begrenser seg til kun å si noe om erfaringen til fire lærere fra en skole. Disse lærerne var generelt positive til undervisningsmetoden. På bakgrunn av dette kan ikke funnene brukes som en induktiv metode der funnene kan generaliseres. Allikevel kan denne studien si

noe om hvilke muligheter Cooperative Learning kan bidra med i en skolehverdag der lærerne nå skal jobbe tverrfaglig med blant annet demokrati og medborgerskap.

Studien er også begrenset til å se dette kun fra lærernes perspektiv. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan elevene opplever denne undervisningsmetoden og hvordan de ser på det å samarbeide på denne måten og å hvordan de opplever det å ha forskjellige meninger enn andre elevene i gruppen. Det hadde også være interessant å observere denne undervisningspraksisen, slik at informantenes opplevelse av undervisningen kan styrkes av observasjoner.

7 Litteratur

Berge, L.K & Stray, J.H (2012) *Demokratisk medborgerskap i skolen*, Fagbokforlaget, Bergen

Børhaug (2017) Ei endra medborgaroppsending? *Acta Didactica Norge*, 11(3) 1-18.

Dalen, M. (2019) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, 2.utg., Universitetsforlaget, Oslo

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 4.utg

Freiberg, H.J. (1996) From Tourist to Citizens in the Classroom [Reports -Descriptiv Journal Articles]. *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.

Haug, S. H. K, (2014) *Handle with care – om det terapeutiske møtet med pasienters religiøsitet*. I Danbolt, L.J., Engedal, L.G., Stifoss-Hanssen, H., Hestad, K., & Lien, L. (Red) *Religionspsykologi* 1.utg (s. 327-338) Gyldendal Akademisk, Oslo

Hjertaker, K. & Hjertaker, E. (2019) *Læring i elevteam: Forpliktende samarbeid for strukturert faglig og sosial læring*, 1. utg., Universitetsforlaget, Oslo

Iversen, L.L. (2014) *Uenighetsfellesskap; Blikk på demokratisk samhandling* Universitetsforlaget, Oslo

Johnson, D.W, Johnson, R. T, & Holubec E. J. (1993) *Circles of Learning; Cooperation in the Classroom*, 4.utg, Interaction Book Company, Minnesota

Johnson, D.W & Johnson, R. T (1999) *Learning together and alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 5.utg., Allyn and Bacon, Massachusetts

Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*, Resources for Teachers, Inc.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2006) *Cooperative Learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*, 8.utg, Alinea Egmont

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018) *Det kvalitative forskningsintervju*, 3.utg., Gyldendal Akademisk, Oslo

NOU 2015:8, (2015) *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Postholm, M. B. (2020) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*, 2.utg, Universitetsforlaget, Oslo

Stray, J.H (2011) *Demokrati på timeplanen*, Bergen, Fagbokforlaget

Stray, J. H. (2012) Demokratipedagogikk. I.A. Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen (s. 17-33)*, Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J.H & Sætra, E. (2018), Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon, *Utbilding & demokrati*, 27, (1), 99-113.

Wittek, L. (2013) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, 2.utg, Cappelen Damm Akademisk

Nettsider og eksterne lenker

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

Stray, J.H (2009) Demokratisk medborgerskap i norsk skole? (Doktoravhandling)
Universitetet i Oslo, Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=>

Utdanningsdirektoratet (2018, 26.november) *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Informert samtykkeerklæring

Vil du delta i masteroppgaven

”Kan Cooperative Learning bidra til å utvikle elevenes
demokratiske kompetanse?”

Ønsker du å delta i et masteroppgaveprosjekt? I dette dokumentet følger informasjon om hva prosjektet dreier seg om og hvorfor du er ønsket som informant.

Formål

Nå er ny læreplan på vei og i forbindelse med dette kommer noen nye hovedområder inn i skolen. Blant disse finner vi demokratisk medborgerskap. I den forbindelse søker masteroppgaven svar på spørsmålet om samarbeidslæring, også kalt Cooperative Learning kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse med spesiell vekt på evnen til å argumentere, lytte, samarbeide og respektere andres argumenter. For å få informasjon om dette ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som har erfaring med Cooperative Learning, både negative og positive erfaringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skrives i forbindelse med lektorutdanning på MF vitenskapelige høyskole, som er behandlingsansvarlig i dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Spørsmål om deltakelse blir sendt ut til deg fordi du er lærer med erfaring med Cooperative Learning som arbeidsmetode. Det søkes deltakere med ulik grad av erfaring og med ulike meninger om arbeidsmetoden.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer dette et kvalitativt intervju der du vil få spørsmål om hva du tenker om Cooperative Learning som arbeidsmetode. Det er ønskelig å snakke om både fordeler og ulemper ved metoden og hvilke muligheter og utfordringer Cooperative Learning kan gi i utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse.

Det vil bli gjort lydopptak og tatt notater underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Å delta i prosjektet er frivillig og man kan trekke samtykket om deltakelse når som helst uten å måtte oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern

Materialet som samles inn blir kun brukt til prosjektets formål slik som det er beskrevet. Det er kun veileder og jeg som student som vil ha tilgang til informasjonen før og under behandling. Informasjonen vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Dine personopplysninger, slik som navn, vil bli erstattet med fiktivt navn og kategori og det vil gjøres tiltak i oppgaven som skal sikre at informasjonen ikke kan gjenkjennes. Informasjonen som vil bli presentert i prosjektet er erfaringer slik som utfordringer og muligheter ved samarbeidslæring som kan gi elevene økt demokratisk kompetanse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak og notater destrueres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student _____, e-post:
- MF vitenskapelige høyskole ved studentveileder Emil Sætra, e-post: emil.satra@mf.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kan Cooperative Learning utvikle elevenes demokratisk kompetanse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Generell informasjon

- Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på?
- Hvordan opplever du at læringsmiljøet er blant elevene på skolen?
- Hvilken faglig bakgrunn har du og hvilke fag underviser du i dette skoleåret?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn jobber du med nå?
- Hvilke trinn har du erfaring med?

Del 2: Om Cooperative Learning

- Hvor lenge har du brukt Cooperative Learning i din undervisning?
- Kan du beskrive hva tankene bak Cooperative Learning går ut på?
 - Hvordan det fungerer i praksis?
- Hvilke fordeler ser du ved å bruke Cooperative Learning i din undervisning?
 - Har du noen eksempler der du synes strukturene i Cooperative Learning har gjort det lettere for deg som lærer?
- Hvilke utfordringer kan oppstå når man bruker strukturene i Cooperative Learning?
 - Har du noen eksempler der strukturene har skapt utfordringer for deg som lærer?

Del 3: Cooperative Learning og demokrati læring

- Hvordan vil du beskrive hva det vil si å ha demokratisk kompetanse?
- Hvilke ferdigheter tenker du er viktig når du som lærer skal legge til rette for utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse?
- Hva tenker du om å bruke Cooperative Learning i undervisning i forhold til å utvikle disse ferdighetene hos elevene?

- Legger Cooperative Learning i større grad til rette for å utvikle disse ferdighetene enn ved annen type undervisning, for eksempel tavleundervisning eller tradisjonelt gruppearbeid?
 - Hvis ja, på hvilken måte?
 - Hvis nei, på hvilken måte?
- Kan det oppstå asymmetriske forhold blant elevene på gruppene, der noen på eget initiativ tar lederrollen på en negativ måte og ikke lar de andre slippe til med sine meninger?
- Har du noen andre tanker rundt Cooperative Learning og demokratiopplæring i skolen?

- Hvordan syns du intervjuet har gått? Er det noe du tenker er viktig i forhold til temaet som jeg ikke har spurt om?
 - Er det noe mer du ønsker å si?
 - Eventuelt noe vi har snakket om som du ønsker å utdype?