

Giv et godt øre – om demokratisk dannelse i gruppearbejde

RASMUS RASK

Abstract

Væsentligt for samfundsfag er ikke kun elevernes viden om demokrati, men også deres demokratiske praksis. Artiklen undersøger, hvordan demokratisk dannelse kan tænkes ind i gruppearbejde som arbejdsform i den daglige undervisning. Med udgangspunkt i oplevede problemer med gruppearbejdsformen, hvor elever ofte ikke taler sammen og ikke erfarer hinandens forskellige perspektiver, opstilles en aktion, hvor eleverne er eksperter på forskellige områder. Formålet er at organisere gruppearbejde, som 1) giver eleverne mere lige adgang til at få ordet, og 2) at fordre, at eleverne rent faktisk lytter til hinanden. Undersøgelsens metode placerer sig inden for traditionen for aktionslæring, hvor en aktion opstilles, udføres og reflekteres over med inddragelse af empiri i form af elevudsagn. Artiklen konkluderer, at åbne opgaver og asymmetri i viden er befordrende for at få eleverne til at lytte til hinanden, men også at man kan overveje lærerrollen, brugen af medier og at indtænke lytning som en del af de faglige opgaver, man stiller.

Indledning

For samfundsfaglærere er det næppe fremmed at arbejde med demokrati i undervisningen. Eleverne lærer om forskellige demokratiopfattelser, demokratiske institutioner og måske ikke mindst politikernes kamp om vælgernes gunst i et demokrati. Samfundsfags opgave er imidlertid ikke kun at give eleverne viden om demokrati, men også erfaringer med demokratisk deltagelse. I bekendtgørelsen hedder det sig, at samfundsfagsundervisningen skal ”give eleverne lyst og evne til at forholde sig til

og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet” (Børne- og undervisningsministeriet, 2021).

Gruppearbejde som arbejdsform

Mit fagdidaktiske ærinde for denne artikel er at undersøge, hvordan gruppearbejdet som arbejdsform kan bruges til at ”engagere eleverne i forhold for betydning af demokratiet”. Undersøgelsen trækker for det første på demokratiteoretisk litteratur. Inspireret af demokratiteoretikeren Hal Koch forstås demokrati her først og fremmest som et sindelag eller en livsform, som kan fremelskes, men som kræver øvelse (Koch, 1945, s. 13). Undersøgelsen trækker for det andet på den lærings-teoretiske position, som kaldes erfaringslæring (især kendt fra John Dewey og senere David Kolb). Demokratiteori og lærings-teori virker måske umiddelbart som ganske forskellige felter, men Hal Koch selv skrev følgende om demokrati og uddannelse: ”Man lærer nu engang bedst at svømme ved at blive kastet ud i vandet. Ungdom opdrages bedst til demokrati ved selv at leve med i et demokrati” (Koch, 1945, s. 55). Gruppearbejde er i den optik den lille demokratiske svømmepøl, som elever kastes ud i. En lille demokratisk arena, hvor de på egen hånd prøver sig frem og gør sig erfaringer: erfaringer med at møde andre elevers perspektiver, erfaringer med problemløsning i dialog med andre og erfaringer med, at egne fortolkninger eller standpunkter kan formuleres og prøves af i en debat. Forudsætningen for alle disse demokratiske erfaringer er imidlertid, at eleverne lytter til hinanden.

Jeg vil nedenfor komme ind på mere praktiske overvejelser om sammensætningen af grupper, når jeg beskriver en aktion, som har til formål netop at øve elevernes evne til at lytte. Men hvorfor overhovedet fokusere på gruppearbejde? Det vil jeg argumentere for, at der er (mindst) fem gode grunde til:

For det første indebærer arbejde i grupper en høj grad af *elevaktivitet* (EVA, 2020b, s. 14; Chiriac, 2011). Ifølge filosofen John Dewey indebærer læring altid et *aktivt* element. Og inden for den tradition, man kalder erfaringslæring, kunne man sige, at nytten af gode fagbegreber må *erfares* snarere end blot præsenteres af en lærer (Kolb, 2012, s. 284). Første argument er altså, at gruppearbejde tilbyder muligheden for *aktiv deltagelse*

og *konkrete erfaringer* med fagets problemstillinger. Og det er uanset, om vi forstår erfaringer som det at tale, samtale, skrive ned, regne ud, stille spørgsmål, kritisere, få feedback eller give feedback. Den åbenlyse modsætning her er selvfølgelig klasseundervisningsformen, hvor det for det meste er læreren, der taler, eller hvor der alternativt er én elev (ud af en hel klasse), der har ordet, og ofte kun i kort tid ad gangen. Ved at bryde klassen op i grupper kan man altså få mere *aktiv elevdeltagelse*, hvor flest mulige elever får mulighed for at sætte deres egne ord på et emne foran et publikum, dvs. mens nogle andre lytter til det.

For det andet er der ved undervisning organiseret i grupper en lavere barriere for den enkelte elev i forhold til deltagelse, fordi der ikke er lige så meget på spil, som når man rækker hånden op for at sige noget foran hele klassen. Gruppearbejde er mere uformelt og udgør optimalt set et rum, hvor man kan udforske, stille dumme spørgsmål, prøve fortolkninger af uden frygten for at blive vurderet af læreren eller klassen som helhed (Baines et al., 2017). Gruppearbejdet skaber deltagelsesmuligheder for de ikke så selvsikre elever og dermed også en højere grad af *lighed i elevernes deltagelse*. Gruppearbejde er i den forstand mere demokratisk.

Hvis klasseundervisning er den ene modsætning til gruppearbejde, er individuelt arbejde den anden, og man kunne indvende, at individuelle arbejdsopgaver er dem, som tillader den højeste grad af aktivitet per elev og den højeste grad af fortrolighed. Men – og det er det tredje argument – gruppearbejde er den arbejdsform, hvor flest mulige elever kan sætte sig selv og deres viden i spil *i mødet med andre*. Demokratiteoretisk kan man pege på mødet mellem selv og anden, på erfaringen af andres perspektiver og på muligheden for at tage beslutninger i fællesskab. Og læringsteoretisk kan man pege på muligheden for at få en form for respons eller *feedback*, når andre gruppe-medlemmer reagerer på det, de siger og gør.

For det fjerde kan man derfor også sige, at gruppearbejdsformen sammenlignet med klasseundervisning placerer en højere grad af *ansvar* på eleverne, som på den måde selvstændigt trænes i (faglig) samtale og samarbejde uden lærerens styrende hånd (Blatchford et al., 2003). I gruppearbejdet er det ikke lærerens udsagn, men derimod elevernes undren, samtale, argumenter mv., som er i centrum. Man kunne citere filosofen Immanuel Kant, som berømt skriver, at *"Umyndighed er man-*

*gelen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse” (1987, s. 82). For eleverne er det muligvis bekvemt at lytte til lærerens udlægninger, men de må have mod til at gøre brug af egen fornuft (“*Sapere aude!*”) foran et publikum ”uden en andens [lærerens] ledelse”, og gruppearbejdet er et format, som giver muligheden for netop det. Gruppearbejde er kort sagt *myndiggørende*.*

Endelig for det femte tilbyder gruppearbejde selvfølgelig også lærings-samarbejde: Eleverne lærer ikke bare *af* hinanden, men også *med* hinanden (Beck & Paulsen, 2011, s. 34-36). To hoveder tænker bedre end ét, lyder en talemåde, og det er på grund af muligheden for samarbejde, kunne man tilføje. Men samarbejde giver ikke kun bedre resultater, det er også, som jeg vil argumentere for nedenfor, med til at *danne* mennesker, fordi det indebærer at være en del af noget, som er større end en selv.

Hvis vi skal opsummere, kan vi altså sige, at gruppearbejde er en undervisningsform, som fordrer 1) aktiv elevdeltagelse, 2) mere lighed i elevdeltagelsen, 3) en proces med vedvarende feedback, 4) en myndiggørelse af eleverne og 5) samarbejde. Der er med andre ord mange gode grunde til at gøre brug af gruppearbejde i undervisningen. Men (og det er et vigtigt ”men”): Alle lærere, som har benyttet sig af gruppearbejde, ved også, at der knytter sig en række udfordringer til denne undervisningsform (se evt. EVA, 2020c). Måske eleverne laver noget andet end det tiltænkte, så snart læreren vender ryggen til. Eller måske er eleverne fagligt aktive, men hver for sig, uden at tale sammen. Eller måske taler eleverne overfladisk sammen, men uden egentlig at lytte til hinandens perspektiver. Måske skyldes det, at eleverne er for optagede af sig selv og deres eget individuelle svar på problemstillingen, eller måske fordi de opfatter det som uinteressant, hvad andre i gruppe måtte have at sige. En sådan attitude er imidlertid både udannet og udemokratisk, vil jeg argumentere for nedenfor. I denne artikel rejser jeg således spørgsmålet:

Hvad kan man gøre for at organisere gruppearbejdet på en måde, hvor eleverne lytter aktivt til hinanden (snarere end kun at være optaget af, hvad de selv har at sige, og eventuelt hvad læreren har at sige)?

48 Artiklens metode lægger sig inden for traditionen af aktionslæring. I denne tradition opstilles en problemformulering (som

den ovenstående), som udspringer af oplevede udfordringer i undervisningen, som har påkaldt sig opmærksomhed. Derefter planlægges og udføres en aktion i undervisningen, empiri indsamles, og refleksion over aktionen følger (Reason & Bradbury, 2008). Empiri er i denne undersøgelse blevet indsamlet i umiddelbar forlængelse af den udførte aktion og består af en kombination af elevernes skriftlige svar i anonyme spørgeskemaer, skriftlige svar i elevfeedbackfunktionen på Lectio og egne noterede observationer. Eleverne har svaret på åbne og ikke-ledende spørgsmål af typen: "Hvordan fungerede [X]?" og på grund af en formodet bias om, at elever gerne vil gøre deres lærer glad (det såkaldte "forventningsbias", se Williams et al., 2012), har jeg i alle tilfælde gjort klart, at det var vigtigt, at de var ærlige i deres svar, og de meget gerne måtte skrive, hvis de syntes, at noget ikke fungerede eller virkede dårligt.

Demokratisk dannelse – hvad er det?

Alle er enige om, at "demokrati" er efterstræbelsesværdigt. Det samme gælder "dannelse". Med sammenstillingen af de to positivt ladede ord til "demokratisk dannelse" risikerer vi at score fuld plade i bullshitbingo. Her følger nogle overvejelser over, hvad jeg mener, når jeg bruger disse to "essentielt omstridte begreber" (Connolly, 1993; Gallie, 1956). På den måde bliver det forhåbentlig mere klart, hvad der er på spil, når vi skal tænke demokratisk dannelse ind i gruppearbejdet.

Ifølge lektor i pædagogik Lars Geer Hammershøj er *dannelse* en proces, hvor mennesket overskrider sig selv i det sociale og bliver en del af noget større (Juni, 2018: 12; Rüsselbæk Hansen, 2018, s. 19). Hvis man forbliver i sin egen verden, ikke prøver at involvere sig i andet og har nok i sig selv, er man et udannet menneske. Med den tyske professor og ungdomsforsker Thomas Ziehe kan man sige, at dannelse består i at overskride sin egen "selvverden". Ifølge ham er vores samtid og især ungdomsgenerationen i den kendetegnet ved, at "*alle i dag er i stand til at opbygge deres egen selvverden*" (Ziehe, 2014, s. 109). "*Der foregår*", skriver Ziehe, "*hele tiden en form for frasortering omkring, hvad der passer ind eller ikke passer ind i selvverdenen*" (2014, s. 109). I denne optik skal den kritiske gestus, som dette nummer af POLIS sætter fokus på, rettes mod ikke bare uautoriserede kilder (fake news etc.), heller ikke bare mod etablerede

sandheder og autoriteter (f.eks. læreren), men først og fremmest mod sig selv. Dannelse består i ”at kunne skabe en vis distance til sig selv”, som Ziehe skriver (2014, s. 115).

Hvis dannelse er, når mennesker skaber en distance til sig selv, er demokrati princippet om ikke blot at forlade sig på sin egen selvverden, men heller ikke på, hvad de stærke, rige eller vidende måtte mene. Dannelse ryster individets selvverden, mens demokrati rusker op i fællesskabets hierarkier – begge dele ved orientering mod andetheden. Gruppearbejde kan siges at være demokratisk dannende, når eleverne orienterer sig mod andre elever og mod andre (faglige) perspektiver end deres egne. Det demokratiske ideal, som jeg sigter til her, er epistemologisk, dvs. det vedrører, hvad borgeren (eller her ”eleven”) opfatter som sand eller relevant viden. Demokrati er den radikale erfaring af en epistemologisk kløft, altså oplevelsen af, at der som minimum er et andet perspektiv end mit eget, uanset om vi taler om mit syn på maskulinitet i det senmoderne eller om mit syn på klimaafgifter på flyrejser. Demokratisk dannelse har tilfælles med kritisk tænkning, at det, jeg troede, jeg vidste, kan vise sig fra et helt ny side. Det er ikke en bekvem eller behagelig erfaring, fordi det kan indebære en ny forståelse af mig selv, som følge af en omstrukturering af ikke bare, hvad jeg troede, jeg vidste, men også af selve den sorteringsmekanisme, igennem hvilken hvad jeg overhovedet opfatter som relevant viden, foregår*. Min ydmyge gestus i denne sammenhæng er blot at henvise til, at demokratisk dannelse i skolen indebærer at arbejde med elevernes frasorteringsmekanismer, og at det kan gøres ved at sætte dem i situationer, hvor de rent faktisk lytter til deres klassekammerater.

Hvad angår det praktiske spørgsmål om sammensætningen af grupper, har jeg inspireret af demokratilitteraturen valgt både til aktionen og ofte til den daglige undervisning at lade tilfældig lodtrækning afgøre, hvem der kommer i gruppe sammen. Argumentet for også at bruge lodtrækning i gruppedannelsen falder i to dele: et normativt argument, som knytter sig til idealet om demokratisk dannelse, og et empirisk argument,

* Her er jeg inspireret af det, man kunne kalde postmoderne ideologikritik (Žižek, 1994; Brænder et al., 2014). Ideologi er ifølge denne position det, som strukturerer menneskets forestillingsverden, og den kritiske gestus består i at fravriste sig sine investeringer i ideologien.

som vedrører elevernes faglige udbytte*. *Det normative argument* er, at elever skal dannes, trænes til og øve at lytte til argumenter, som ikke passer ind i deres selvverden, og som kommer fra personer, som de ikke umiddelbart sympatiserer med. Hvis eleverne selv vælger deres grupper, eller hvis de differentieres efter niveau, kommer de mere sandsynligt i gruppe med nogen, der minder om dem selv. Tilfældigt dannede grupper giver derimod eleverne mulighed for at orientere sig mod ”det andet” og for at udfordre deres selvverdener. *Det empiriske argument* er, at heterogene grupper opnår bedre resultater i deres arbejde. Studier viser, at kognitiv diversitet er vigtigere for en gruppes evner til at løse problemer end gruppens gennemsnitlige kompetenceniveau (Hong & Page, 2004; Page, 2007, s. 163). Det viser sig, at grupper let kan være for homogene, især når det er de kløgtige og kompetente mennesker, som finder sammen. Man kunne vælge at sammensætte bevidst heterogene grupper, men det er svært at vide, hvilke parametre det er godt at vælge ud fra, og tilfældig udtrækning er derfor en god strategi (Lan-demore, 2020, s. 42).

Som nævnt er det ikke tilstrækkeligt, at vores elever opnår *viden om* demokratiformer og demokratiske institutioner. Demokrati må også *gøres og praktiseres*. I modsætning til de, som forstår demokratisk praksis som erfaringer med det etablerede politiske system (partilandskabet, valgproceduren og de repræsentative institutioner), vil jeg med denne artikel slå et slag for, at den demokratiske dannelse forsøges tænkt ind i undervisningens helt almindelige hverdagsarbejde**. Ifølge en international undersøgelse af medborgerskab i gymnasiet har eleverne da heller ikke særlig stor tillid til politikere og det politiske systems evne til at løse de problemer, der optager dem (især klimakrisen) (Hansen, 2021, s. 74). Politiske debatter (især politi-

* Derudover bør det også nævnes, at eleverne i et anonymt spørgeskema udtrykker sig særdeles positivt, når de spørges til, hvad de tænker om tilfældig lodtrækning til gruppedannelse. Kun et enkelt ud af 19 respondents svar kan ikke tolkes decideret positivt.

** Jeg er her på linje med tænkere som Biesta (2011, s. 142-145), Mau (2015) og Mouffe (2005), ifølge hvem de demokratiske institutioner, vi har i dag, er så bundne i deres politiske magt og fastfrosne i deres demokratiforståelse, at det ville være mere demokratisk at afvise dem eller arbejde for systematiske forandringer. Man behøver imidlertid ikke abonnere på denne radikaldemokratiske idé for at være enig i, at det er værd at tænke demokratisk dannelse ind i dagligdagens undervisning.

kere imellem) har det med Hal Kochs ord med at ”udarte sig til tom ordskvalder” (1945, s. 37), og det er derfor i min optik mere oplagt at fokusere på klasselokalet, hvor man kan gøre *egentlige demokratiske erfaringer*.

Nedenfor følger refleksioner over en aktion, som undersøger potentialet for demokratisk dannelse i gruppearbejde.

Aktion: Ekspertgrupper

Aktionsbeskrivelse: Ekspertgrupper*	
Del 1	Hele klassen læser den samme tekst, men en tredjedel læser med ét bestemt fokus, den anden tredjedel med et andet fokus og den sidste tredjedel med et tredje fokus.
Del 2	Eleverne kommer nu i grupper med nogle, der har haft samme læsefokus som dem selv. Her løser de i fællesskab en opgave, men de har individuelt hvert deres papir og kuglepen, som de bruger til at tegne en illustration og skrive stikord, som de skal viderefremidle (som ”eksperter”) i den næste gruppeformation:
Del 3	Eleverne kommer nu i nye grupper med nogle, som har arbejdet med et andet fokus end dem selv. De er nu eksperter i deres eget område og skal tale og forklare ud fra den tegning og de stikord, de har lavet. Eleverne lytter og tager noter på bagsiden af deres papir ud fra de andres præsentationer.
Del 4	Klassen samles, og læreren beder nu tilfældige eller udvalgte elever om at gengive et af de perspektiver, de har hørt fra en af deres klassekammerater (dvs. <i>ikke</i> deres eget ekspertområde). Eleverne holdes altså her ansvarlige for deres lytte- og noteskrivningsevner.

I det følgende vil jeg beskrive idéen bag at bruge ekspertgrupper som en metode til at øve elevernes aktive lytten. For det første er tanken, at *asymmetri i viden* kan virke befordrende for en autentisk samtale. For det andet kommer jeg ind på den *ansvarliggørelse* af eleverne, der ligger i, at de alle hver især bliver eksperter på et område. For det tredje reflekterer jeg til sidst over tegninger som et *medium* for samtale i gruppearbejde. Endelig for det fjerde argumenterer jeg for, at en tilbagetrukket lærerrolle er at foretrække. Empiri inddrages undervejs.

* Aktionen udførtes i modul 7+8 i kriminalitetsforløbet med henblik på at *anvende* sociologisk teori og begreber i en selvstændig analyse af en empirisk tekst om unge kriminelle i en sikret institution. Opgaven var relativt åben i den forstand, at eleverne kunne løse opgaven på mange forskellige måder afhængigt af, hvilke teoretiske vinkler eller hvilke nedslag i teksten de valgte at fokusere på.

Denne aktion er inspireret af det, der hedder task-baseret undervisning (TBLT), som bruges i fremmedsprogsundervisning. En task er en ”opgave, der involverer et informationshul” (Ellis, 2012, s. 198) og dermed *et behov for, at deltagerne kommunikerer for at løse opgaven*. Tanken er, at asymmetri i viden er befordrende for en autentisk samtale. Når elev B sidder inde med viden, som elev A ikke har, er der større sandsynlighed for, at elev A er interesseret i at høre, hvad elev B har at sige. Elev A lytter mere aktivt og stiller flere spørgsmål for at få adgang til de informationer eller det perspektiv, som eleven ikke selv har. Jeg har forsøgt at tænke i disse baner, og i denne aktion valgte jeg altså, at alle skulle læse samme tekst med forskellige fokuspunkter*.

I den aktuelle aktion har jeg selvfølgelig på ikke-autentisk vis tilføjet en ekstra motivation for at *lytte* til deres klassekammerater ved at fortælle dem, at de i del 4 bliver holdt ansvarlige for at kunne gengive, hvad de har hørt. Adspurgt om, hvordan eleverne syntes øvelsen fungerede, lød svaret f.eks.: ”Fungerede godt, fordi alle i grupperne bidragede med noget”. Min fortolkning af dette svar er, at det ikke altid eller endda ofte *ikke er alle*, der bidrager til gruppearbejdet, men det var det så denne gang, hvilket understøttes af mine egne observationer, hvor syv ud af otte grupper virkede meget fokuserede på opgaven. Andre svar lød: ”Det var godt, at man fik andres holdninger også, så man kunne hjælpe hinanden” og ”det var en god øvelse, man hører forskellige pointer, man kan lære af”, hvilket kan være et tegn på, at de asymmetriske perspektiver har virket efter hensigten.

Selve det asymmetriske i ekspertgruppeformatet synes også at sætte eleverne i en situation, hvor de selv er *ansvarlige*. En elev svarer f.eks.: ”Synes, man lærte virkelig meget af at selv skulle forberede noget og derefter fremlægge det for andre, på den måde arbejder man også mere koncentreret, når man ved, at man skal fremlægge det til nogen efter”. Man kan overveje motivationen her: Er det en anledning til at fordybe sig i et perspektiv, eller handler det måske mest af alt om ikke at tabe ansigt foran klassekammerater? Måske begge dele?

Noget af det samme kan siges om overgangen fra del 3 til del 4, hvor eleverne holdes ansvarlige for deres lytteevne, fordi de

* En anden tilgang kunne være at vælge forskellige tekster om samme emne. Der er sikkert mange flere metoder til at skabe asymmetri i viden, som det er værd at tænke videre over.

kan blive spurgt ind til, hvad de har hørt. Adspurgt om, hvordan eleverne synes, det gik med at ”lytte og gengive en klassekammerats pointer”, svarer en elev f.eks.: ”det var fint, især fordi man vidste, man kunne blive spurgt ind til det efterfølgende, så man skulle følge godt med”. Et andet svar lød: ”meget fint, det virkede til, at alle gav et godt øre”. Denne fine formulering om ”at give et godt øre” stemmer overens med mine egne observationer, hvor jeg alle steder så elever, som var optagede af at skrive noter til det, deres klassekammerater sagde, hvilket i parentes bemærket også virkede befordrende for at bringe klassekammeraterne i tale. Ekspertgruppeformationen synes altså at øge elevernes aktive lytten. En relevant overvejelse er dog, om del 3 kan siges at være en samtale i egentlig forstand. Måske er det snarere monologer en ad gangen, dvs. tre på hinanden følgende elevpræsentationer, hvor de andre to elever måske nok lytter godt efter, men hvor de ikke stiller opfølgende spørgsmål eller supplerer eller udfordrer hinandens perspektiver. Sidstnævnte ville kræve en anden didaktisering.

Den mest overraskende erkendelse fra denne aktion er imidlertid, hvor godt det virkede, at eleverne skulle tegne i del 2. I spørgeskemaet gav stort set alle elever udtryk for et meget positivt syn på dette element. Mine egne observationer var da også, at det virkede meget befordrende for samtalen, at eleverne kunne tale sammen, *mens de tegnede*. Mange elever beskriver tegneelementet som ”sjovt”, ”hyggeligt”, ”ikke alt for seriøst”. Flere nævner det også som en god variation fra almindelig undervisning, f.eks. en elev, der skriver: ”det er rigtig fedt at kunne bruge kreativitet, så det hele ikke bliver for bogligt”. En anden elev skriver: ”man havde mere lyst til at arbejde produktivt”. Der er altså tilsyneladende noget ved tegneelementet i grupperne, som skaber en god og ”hyggelig” atmosfære, hvor arbejdet bliver mindre formelt og mere lystbetonet (jf. seneste citat). Flere elever giver desuden udtryk for, at det visuelle i tegningen bidrager med noget andet til læringen end det sproglige. En elev skriver f.eks., at: ”tegningen gjorde det faglige indhold mere begribeligt, i og med man fik lov at visualisere og forenkle det for sig selv”.

Der er altså kort sagt grobund for at arbejde videre med tegneaktiviteter, når det kommer til at skabe dialog i gruppearbejde. Hertil vil jeg blot tilføje, at det er relevant at tænke videre over, hvilke *medier* man bruger, og hvad de gør for gruppearbej-

det. Hvis man f.eks. tager telefonerne og computerne fra eleverne, kan det virke meget nøgent, måske endda ængsteligt, at sidde ansigt til ansigt over for hinanden i en gruppe: "Hvor skal man kigge hen? Er det for meget at kigge hinanden i øjnene? Er det ikke også mærkeligt at kigge lige ned i bordet? Kigger de andre på mig? Hvor skal jeg placere mine hænder?" Denne slags usikkerhed er selvsagt ikke særligt befordrende for en god samtale. Ud fra dette ræsonnement virker det som en god idé, at eleverne udstyredes med papir og kuglepen. Papiret er et naturligt hvilested for blikket, og kuglepenen holder hånden beskæftiget. Tegneaktivitet er selvfølgelig ikke den eneste mulige løsning. Man kunne også forestille sig andre hensigtsmæssige medier såsom samtalekort, bøger, figurer, billeder, tabeller og lignende, som eleverne kan kigge og pege på, og som kan virke medierende for at føre en faglig samtale*.

En sidste overvejelse over denne aktion går på lærerrollen. Som lærer er det ofte meget fristende at korrigere eller supplere elevernes ekspertpræsentationer. Men hvis man som lærer træder til og formidler opgavernes svar, signalerer man imidlertid til eleverne, 1) at det er ikke så vigtigt, om de tager deres ansvar alvorligt, fordi læreren kan altid redde dem, og 2) at de behøver ikke lytte til klassekammeraterne, eftersom læreren alligevel giver det rigtige svar bagefter.

Med læringsteoretikerne Lave og Wenger kunne man pege på, at læreren bør have en mere medierende rolle, end det tænkes i undervisning traditionelt (Nielsen, 2013, s. 185). Samfundsfagslæreren kan organisere gruppearbejde, hvor eleverne samarbejder, samtaler og diskuterer *indhold*, som er af faglig eller samfundsrelevant karakter. Men samfundsfagslæreren kan og bør også tilbyde en *form*, hvor samtalen er demokratisk, forstået på den måde, at alle har lige adgang til at deltage (Landemore, 2021, s. 6-7). Demokratiteoretiker Hélène Landemore skriver om demokratisk deliberation, at den "bør involvere alle deltagere, ikke kun dygtige oratorer. Indsatser for at række ud til de sky, de mindre velartikulerede, minoriteter og de sårbare er nødvendige (Landemore, 2020, s. 139; egen oversættelse). I en almindelig plenumsamtale er det typisk de mest ressour-

* Et forskningsprojekt i folkeskolen er nået til samme konklusion: "det [kan] i mange tilfælde hjælpe eleverne at have fysiske remedier i gruppearbejdet, fx noget visuelt eller taktilt, som kan understøtte elevernes opgaveløsning og samarbejde med andre elever" (EVA, 2020a, s. 13).

cestærke, som byder sig til og får ordet. Men ved at bruge gruppearbejdsformen og træffe et didaktisk valg om, at alle i gruppen får ordet på skift, er eleverne i højere grad på lige fod.

Konklusion

Hvordan gøres gruppearbejde demokratisk dannende?

Her til sidst er det værd at samle op på nogle tråde og svare på min problemformulering. Der bør selvfølgelig nævnes, at mine konklusioner er formodninger, hypoteser eller tentative forslag. Der er på ingen måde garanti for, at det, som indtil nu har vist sig gavnligt i gruppearbejdet i min klasse, også viser sig at være det næste gang, for slet ikke at tale om, hvad der virker i andre klasser med andre lærere og andre kontekster. Undervisning indebærer (ligesom demokrati) altid et element af noget ustyrligt og kaotisk (Rüsselbæk Hansen, 2018, s. 19), fordi vi har at gøre med menneskelige subjekter og ikke bare objekter, som vi kan forme efter forgodtbefindende – uanset hvor mange didaktiske overvejelser vi måtte gøre os (Hyldgaard, 2010, s. 129). Med det sagt mener jeg, at det også fremover er værd at overveje nedenstående, når man skal tænke over, hvordan gruppearbejde gøres godt og gøres demokratisk.

Det er min erfaring, at det kræver tid og øvelse at få eleverne til at lytte til hinanden. Efter skoleårets første forløb i min 3. g-klasse (og før jeg for alvor begyndte at arbejde systematisk med at forbedre gruppearbejde), svarede kun 41 % af eleverne i et spørgeskema, at de var enige i udsagnet: ”I gruppearbejde har de andre elever givet perspektiver på emnet, som jeg ikke selv havde tænkt på”. Cirka et halvt år senere er 79 % af eleverne enige – altså næsten en fordobling. Antallet af uenige er gået fra 32 % til 0 %.

Der er imidlertid stadig 42 %, som er enige i udsagnet: ”Jeg lytter mest til læreren og ikke så meget til andre elevers input”, hvilket tyder på, at der endnu er meget at arbejde med, når det kommer til synet på klassekammeraternes faglige input. Her kan man med fordel overveje følgende:

Skab asymmetri i viden: Det er befordrende for elevernes aktive lytten, hvis de ikke sidder inde med den samme viden. Det kan organiseres som ekspertgrupper, matrixgrupper eller andre situationer, hvor eleverne får forskellige opgaver eller måske simpelthen bare har forskellig viden.

Gør lytning til en del af opgaven: Man kan give eleverne opgaver, som kun kan løses, hvis de aktivt forholder sig til det, andre elever siger. Én mulighed kan være at bede eleverne gengive det, de har hørt fra andre elever. En anden kan være at fordele ansvar for forskellige opgaver, så eleverne bliver nødt til at lytte, hvis de vil have pointerne med sig fra undervisningen. En tredje kan være i en diskussion at bede eleverne forholde sig til, hvorfor en anden elevs argument er et godt/dårligt argument. Men en fjerde og mere interessant tilgang kunne også bestå i at tænke over, hvordan man inddrager elevernes livsverdener som materiale i undervisningen. Elever kan f.eks. interviewe hinanden og analysere hinandens udsagn som en del af studiet af politiske holdninger, identitetsdannelse eller forbrugsmønstre. I sådanne opgaver er lytning fuldstændig nødvendigt for at løse opgaven.

Brug medier: Hvilke medier er befordrende for samtale og lytning? Måske ikke en computerskærm, men hvad skal så komme i stedet?

Lad eleverne få det sidste ord: Hvis eleverne skal lytte til hinanden, er det vigtigt, at man som lærer har en tilbagetrukket rolle og ikke overtager elevernes svar på opgaverne. Der er megen signalværdi i at have det sidste ord. Derudover kan man som lærer tilrettelægge gruppearbejdet således, at alle kommer til orde.

Lav åbne opgaver: Spørgsmål eller opgaver, hvor der ikke et ét (åbenlyst) rigtigt facit, er befordrende for samarbejde og samtale. Hvis eleverne f.eks. kan finde svaret i en lærebogstekst, er det ikke mærkeligt, når de kopierer formuleringen fra teksten en-til-en, og da stopper behovet (og motivationen) for at tale sammen, når en af eleverne har fundet det rigtige sted i teksten. Det synes passende her at citere John Dewey, idet han skriver, at *”Læreren der ikke opmuntrer til en mangfoldighed af måder at håndtere problemer på, giver sine elever intellektuelle skyklapper på og begrænser deres synsfelt til den sti, lærerens bevidsthed tilfældigvis bifalder”* (Dewey, 2005, s. 191).

Dette nummer af POLIS rejser spørgsmålet om den demokratiske deltagelse og den kritiske dimension i samfundsfag. Jeg har i denne artikel argumenteret for, at gruppearbejde som arbejdsform kan være demokratisk dannende, når elever sammen med andre erfarer perspektiver, som umiddelbart er uforenelige med deres selvverden. Den kritiske tænkning består i at

kunne skabe en distance til sig selv på den ene side og til (lærens eller lærebøgernes) autoritative sandheder på den anden side. Som samfundsfagslærere kan vi organisere undervisning, som kan være mere eller mindre befordrende for opøvelsen af denne demokratiske erfaring. Jeg håber, vi i fællesskab kan tænke over, hvordan vi gør netop dette.

Litteratur

- Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2017). *Promoting Effective Group Work in the Primary Classroom*. Routledge.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines E. & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Brænder, M., Kølvrå, C. & Laustsen, C. B. (2014). *Samfundsfaglig tekstanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1375>
- Chiriac, E. H. (2011). *Research on Group Work in Education*. Nova Science Publishers.
- Connolly, W. E. (1993 [1974]). *The Terms of Political Discourse*. Blackwell Publishing.
- Dewey, J. (2005 [1916]). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- EVA (2020a). *Gruppearbejde i folkeskolen – Erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde*. <https://www.eva.dk/grundskole/gruppearbejde-folkeskolen-erfaringer-aktionslaering>
- EVA (2020b). *Gruppearbejde i folkeskolen – Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis*. <https://www.eva.dk/grundskole/gruppearbejde-folkeskolen-elevers-perspektiver>
- EVA (2020c). *Gruppearbejde i folkeskolen – læreres perspektiver på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis*. <https://www.eva.dk/grundskole/gruppearbejde-folkeskolen-laereres-perspektiver>
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Hansen, M. (2021). Samfundsfag, demokrati og medborgerskab. *POLIS – Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3(3), 57-78.
- Hong, L. & Page, S. E. (2004). Groups of Diverse Problem Solvers Can Outperform Groups of High-Ability Problem Solvers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(46), 385-389. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403723101>
- Hyldgaard, K. (2010). *Pædagogiske umuligheder*. Aarhus Universitetsforlag.
- Juni, Maj (2018). "Processen er afgørende", side 10-15 i *Gymnasieforskning* nr.13.
- Koch, H. (1945). *Hvad er demokrati?* Gyldendal.
- Kolb, D. (2012). Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.
- Landemore, H. (2020). *Open Democracy – Reinventing Popular Rule for the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Mau, S. (2015). *Hæv stemmen!* Forlaget Nemo.
- Mouffe, C. (2005). *The Democratic Paradox*. Verso.
- Nielsen, K. (2013). Læring i et situationeret perspektiv. I A. Qvortrup, & M. Wiberg (red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 173-189). Hans Reitzels Forlag.

- Page, S. E. (2007). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools and Societies*. Princeton University Press.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008 [2007]). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2018). Demokratisk (ud)dannelse – et realiserbart ideal for alle elever? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 16-25.
- Williams, J. B., Popp, D., Kobak, K. A. & Detke, M. J. (2012). The power of expectation bias. *European Psychiatry*, 27(1), 1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(12\)74807-1](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(12)74807-1)
- Ziehe, T. (2014). Betydningen af orienteringen mod selvverden. I Knud Illeris (red.), *Læring I konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed* (s. 105-116). Samfundslitteratur.
- Žižek, S. (1994). The Specter of Ideology. I S. Žižek (red.), *Mapping Ideology*. Verso.