



Det handler om det selvberende gruppearbejde med skoleelever og kursister.

Med selvberende menes, at de kan klare sig uden lærerstøtte i mindst en hel undervisningslektion. Derved kan de frisætte læreren til noget andet end at give konstant førstehjælp til uselvstændige grupper.

Læreren kan nu få tid til at gå i dybere dialog med den enkelte elev om dennes trivsel, standpunkt og filegnelse af stoffet.

Med andre ord er selvberende gruppearbejde nøglen til såvel undervisningsdifferentiering som individuel evaluering af den enkelte elevs udvikling. Målgruppen er ungdoms- og voksenundervisning, mellemuddannelser og videregående uddannelser.

Du er velkommen til at sende eller faxe Dine kommentarer og forberedingsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder får den første, der kommer med forslaget, et teksthæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Temahæftet kan bruges i folkeskole, ungdoms- og voksenundervisning, samt kortere og længere videregående uddannelser.

Selvberende gruppearbejde... T-2

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

MetaConsult Forlag

Frugade 19 -4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.
E-mail: info@metaconsult.dk
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:

Sanne Engø Møller Kabat og Sten Clod Poulsen

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1996.

ISBN 87-610-0001-9

Sten Clod Poulsen

Selvberende gruppearbejde frisætter læreren

Temahæfte T-2 fra MetaConsult

Sten Clod Poulsen

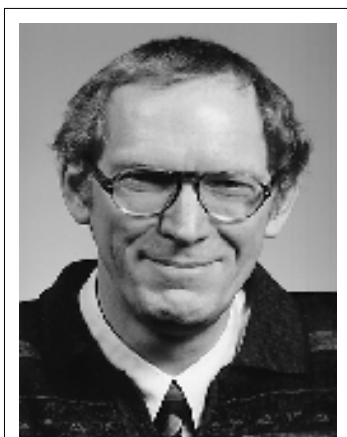
Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren



Indholdsfortegnelse findes på side 60

Dette er udgave 2 c af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1995



Sten Clod Poulsen

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-2-950911

Slagelse

ISBN 87-610-0001-9

Til læseren

I uddannelsessektoren blev "gruppearbejde" i 60'erne og 70'erne nærmest ophævet til at være statsreligion. Vé den lærer, der var imod. Gruppearbejde var livets salt. Gruppearbejde var revolution!

I dag har frontkæmperne fået ret. I en vis forstand: I dag er individets evne til at indgå i forpligtende gruppearbejde blevet en ny grundlæggende overlevelsesnødvendighed for Danmark som økonomisk samfund. Jeg tror frontkæmperne tænkte på indarbejdelse af en socialistisk bevidsthed mere end på statsøkonomien, men allerede dengang blev der nu peget på betydningen - også økonomisk - af at grupper af medarbejdere kan arbejde sammen om tingene, mere selvstændigt og med mindre lederstøtte.

Mange dygtige lærere har lige siden knoklet med at finde ud af gruppearbejdets pædagogik. Og har udviklet mange løsninger. Bortset fra nogle få artikler og undersøgelser kender vi dem desværre ikke. Erfaringerne er efter mit kendskab ikke systematisk blevet kortlagt. Lærerne har haft for travlt med at undervise De har ikke tid til selv at skrive. Og - helt ærligt: Lærere er sjældent gode til skriftligt at redegøre for hvorledes de selv arbejder i klasseværelset. Vi har ikke lavet det nødvendige, systematiske, pædagogiske udviklingsarbejde. På dette punkt, som på så mange andre, spænder vi i Danmark konstant ben for os selv. Jeg tror reverenter talt vi er internationale verdensmestre i den sport.

Som besøgende forsker og konsulent har jeg set en række af disse dygtige lærere. Derfor ved jeg at avanceret brug af gruppearbejde er mulig. Og at det er præcist her løsningen ligger på problemer omkring undervisningsdifferentiering, individuel evaluering af den enkelte elev, læringskontrakter mellem elever, kursister og lærere o.l.

Du må meget gerne bidrage med kritik og forslag. Kritik af dårlig argumentation, uheldig sprogbrug eller rodet disposition. Forslag i form af konkrete bud på forbedringer, forslag til anden litteratur, der burde læses og nævnes mv. Jeg vil meget gerne høre om nyere og bedre faglitteratur, end den jeg pt. selv kender.

Den første læser, der kommer med et værdifuldt forbedringsforslag modtager et hæfte uden beregning hvis forslaget bliver indarbejdet. Beslutningen om hvorvidt hæftet skal revideres er min.

Indholdsfortegnelsen er placeret sidst i teksthæftet.

1. Det selv bærende gruppearbejde

Nøgleordenes betydning

Det er min erfaring som pædagogisk forfatter, at hvis jeg skriver en analyse af et pædagogisk problem til VUC skal deltagerne som regel hedde "kursister". Hvis jeg skriver til gymnasiet og handelsskolen, skal de hedde "elever".

Jeg har opdaget, at hvis der i et skrift til VUC-lærere står "elever" og i et skrift til gymnasielærere står "kursister" så kan de fleste læsere ikke se nogle kvaliteter i skriftet overhovedet: "Du skriver jo slet ikke om vores målgruppe".

Et par gange har jeg af travlhed brugt det feje trick at bede min computer udskifte "elev" og afledede bøjningsformer med "kursist". Det viste sig så, at der ikke var problemer med læsningen. En enkelt gang havde jeg glemt en bøjningsform - det gav et ramaskrig.

Som forsker og konsulent har jeg i tyve år arbejdet med ungdomspædagogiske og voksenpædagogiske problemstillinger. Der er "andragogerne" i folkeoplysning og voksenundervisning for hvem de unge nærmest er en anden biologisk art end voksne. Der er "social-karakter fortalere" i ungdomsskolen, for hvem det modsatte gælder.

Det, der rent faktisk er sket mht. rekruttering er, at der er kommet stadigt flere unge ind i VUC og stadigt flere uddannelsesfremmede ind i gymnasiet. Handelsskolen har fornøjelsen af at møde alle slags. Det er derfor en truisme, at der er forskel mellem unge og voksne. Og at der i den praktiske, faglige, undervisning også er meget omfattende overlapning. Det fælles er, at en stadigt større del af elever og kursister kommer med en relativt uddannelsesfjern social baggrund.

Jeg har selv i skrift og tale været med til at definere visse forskelle. I nærværende teksthæfte vælger jeg at gå den anden vej. Det forekommer mig helt enkelt for tåbeligt at skulle skrive to teksthæfter: Et til gymnasier og handelsskoler og et til VUC og mellemuddannelser/højere uddannelser.

Der er jo også det, at såvel unge og voksne går ind under det "historiske novum", som jeg argumenterer for i hæftet: At det frivillige, ligestillede, selvforpligtende og produktive gruppearbejde er en historisk ny udfordring for langt de fleste af os mennesker: Unge og voksne - øh - og lærere, ikke?



Den hyperaktive lærer

Hårdt trukket op er det almindelige billede, som jeg ser i en klasse - gymnasier, VUC, handelsskoler - at læreren er frenetisk aktiv. Konstant i fuld bevægelse, energisk fagligt talende, sendende vagtsomme blikke til alle sider, koncentreret til det yderste. Medens en flok elever eller kursister flegmatisk hænger over bordene, læner sig tilbage, småsnakker indifferent med kammeraterne, flirter henover klassen - og med uendelig tålmodighed afventer strukturerende tiltag fra læreren, som de da sådan til dels også retter sig ind efter. Men uden større begejstring. En del holder sig selv beskæftiget. Med noget andet.

Ofte møder en væsentlig del af klassen uforberedt eller meget uensartet forberedt. De er ofte fem minutter om at koncentrere sig og begynder taskepakning og stolerumlen andre fem minutter før timen slutter, medens lærerens overkomprimerede stemme lettere desperat prøver at skære sig gennem larmen med de sidste og afgørende vigtige informationer om hjemmearbejdet. Undervejs tolererer læreren et forstyrrelsesomfang, som observatøren finder direkte koncentrationsødelæggende og lærerne tager mange slags sabotage og forhindring, af undervisningen for givet.

Gruppearbejde dukker op ved at eleverne bliver "sat" i gruppearbejde. De organiserer sig fysisk mere eller mindre hensigtsmæssigt og udfører nogle aktiviteter, der i et vist omfang svarer til det læreren har bedt dem om. Derudover har de i grupperne energi til mange andre interessante aktiviteter. De har så svært ved at få gruppearbejdet gjort produktivt, at læreren er nødt til konstant at cirkulere mellem grupperne for at få et minimum af sammenhæng i arbejdet. Ved fremlægningen tolererer læreren smilende halvsjuskede bidrag, som det har taget eleverne den sidste trediedel af gruppearbejdstiden lige at brygge sammen og dumpe på een, der ikke kan forsvare sig mhp afleveringsforretningen i klassen.

Det er opsigtsvækkende tydeligt, at mange elever og kursister ikke er i stand til at forberede sig, ikke bidrager konstruktivt og understøttende til den faglige gennemgang og er ude af stand til at arbejde effektivt og produktivt sammen i grupper.

Læreren derimod er næsten altid fagligt velforberedt. Har en gennemtænkt og erfaringsbaseret plan for timen, knokler for at få et minimum af kontakt med flest mulige og prøver samvittighedsfuldt og ansvarligt at reagere tålmodigt og pædagogisk på indlysende uansvarlige henvendelser fra deltagerne. De elever og kursister, der møder velforberedt, bidrager konstruktivt til lærerens faglige gennemgang og tager fat på gruppearbejde med liv og lyst, de går i mange klasser helt enkelt til bunds i det almindelige virvar og demoraliseres.

Dette kulturelt tilrettelagte kaos har den omkostning, at læreren effektivt forhindres i enhver uforstyrret og koncentreret dialog med den enkelte elev eller kursist om dennes faglige standpunkt, læreproces og velbefindende i klassen. Med de påfaldende undtagelser der er - konferencetimen i dansk o.l.

Nogle få gange har jeg set lærere med særligt talent for gruppearbejde gå stille rundt i en klasse hvor grupper af elever eller kursister arbejdede med liv og lyst. Det meste af den mærkbare aktivitet lå på deres side. Læreren havde gjort sit pædagogiske arbejde med at opbygge en gruppearbejdskultur. Derfor ved jeg det er muligt.

Den fælles forvirring

Måden dette problemkompleks tackles på - i avisdebatter såvel som i lærernes interne diskussioner - er overvejende moralsk og formynderisk. Enten er eleverne dovne, narcissistiske eller mediefikserede zappere, - eller det er igen samfundets skyld, det faglige niveau er for lavt, investeringerne i uddannelsessystemet for små osv. osv. Undskyldninger, jammerklager, bortforklaringer og gamle øg, der trækkes ud af staldene og vrinsker af fryd.

Hvad der står fast er, at medens det for tredive år siden var en tid hvor samfundets stod stille i materiel selvnydelse og uddannelsessystemet var arnested for en kulturrevolution. Da er det i dag i arbejdslivet uden for skolen, at kulturrevolutionen foregår og skolen, der fremtræder statisk, rådvild og modløs. Ikke mindst mht. fornyelsen af de pædagogiske arbejdsformer.

Den basale kompetencestruktur

I det ældre Danmark - op til for 4-5 årtier siden - blev enkle faglige kundskaber og personlig tilpasning produceret i skolen medens myriader af personlige og sociale kompetencer blev udviklet i familien, fritiden og på arbejdspladserne. Således også de kompetencer, der gjorde det muligt at nyttiggøre de faglige kundskaber, som blev skabt i skolen. Så det behøvede læreren ikke kere sig om. Oplæring på jobbet var noget meget omfattende, den supplerede skolekundskaberne, den gjorde omsætning af skolekundskaberne mulig - og den trådte i mange sammenhænge ind i stedet for skolegang og uddannelse.

I arbejdslivet, offentlige og private virksomheder, hedder visionen i dag "den lærende organisation". Men det er de færreste virksomheder, der reelt giver plads til læreprocesser. Snarere er den aktuelle situation den, at alle med et job eller lederstilling har så travlt, at de ikke har tid til at lære noget grundlæggende nyt. I stedet har vi været igennem et årti med en stadig mere barsk sortering af medarbejdere og ledere. De medarbejdere, der selv kan finde ud af at organisere deres egne læreprocesser har en chance, de andre ikke.

Men der er ikke desto mindre en kulturrevolution i gang i virksomhederne, og den går i retning af væsentlig mere vægt på de personlige og sociale kompetencer. På mere ligestillet samarbejde. Fordi Danmark ikke længere konkurrerer på den traditionelle brutale udnyttelse af arbejdskraften. Den gamle fabrikspyramide og det hierarkiske bureaukrati bruges med held i udviklingslande hvor lønnen er lav og der ikke investeres i sikkerhedsforanstaltninger eller miljøbeskyttelse. Carmen Curlers ligger ikke længere ved Kalundborg, den ligger et helt andet sted på kloden. I Danmark må vi bygge mere intelligens ind i vores produkter. Vi kan overhovedet ikke konkurrere på knoklearbejde.

At bidrage med alle sine gode ideer! Det har folk kun lyst til hvis de behandles ordentligt. Men det kræver en højere grad af selvsvarlighed og kommunikationsevne. De, der har det, får de sikre og interessante jobs. De andre glider ned og ud. Brugsværdierne i folks faglige kompetence kan kun virkeliggøres hvis de også fungerer bedre personligt og socialt.

Så måske er skolens problem ikke et holdningsproblem, men et kompetenceproblem. Måske er den grundlæggende kompetencestruktur, der frembringes i skolen, ude af trit med det moderne samfund. Måske er det ikke et spørgsmål om at elever og kursister ikke vil. Men snarere et spørgsmål om at de ikke kan. At de helt enkelt ikke ved hvordan! At de ikke har lært det. Og at de heller ikke får lejlighed til at øve sig på noget nyt.

Måske sanser elever og kursister på et intuitivt plan, at der er noget alvorlig galt med selve grundstrukturen af det, de skal lære i skolen. Måske ligger denne anelse bag megen demotivation. Balancen mellem de faglige kompetencer og de personlige-sociale kompetencer er forkert. I dag er de personlige og sociale kompetencer nøglen til at tilegne sig brugsværdierne i det moderne samfunds skolefag. Og uden denne nøgle er de faglige kundskaber nytteløse.

Nytteløse uden for skolen, men ikke nytteløse i skolen. For inde i skolen har vi i dag lange faglige udviklingsforløb over årrækker hvor de tidligere faglige kundskaber danner grundlaget for de senere. Og vi har tværfaglige projekter, som i stigende grad viser elever og kursister hvordan viden fra flere fag kan lægges ved siden af hinanden, støtte hinanden og integreres i mere omfattende forståelser f.eks. "økologi" som metafor til biologi, geologi, kulturgeografi, botanik osv.

De personlige og sociale kompetencer er det, der bliver lært, når læreren arbejder bevidst, struktureret og udviklingspræget med den pædagogiske side af undervisningen. I årtier har de faglige for-



eninger fastholdt efteruddannelsen af lærerne omkring det faglige og den pædagogiske side er alvorligt underbetonet. Stadigvæk. Ja! stadig - - væk! - - stadig stort set fraværende. Medens der ingen ende er på faglig efteruddannelse.

De personlige og sociale kompetencer, der her tænkes på er 1) lektielæringskompetence, 2) kompetence til at indgå konstruktivt i lærerens faglige undervisningsforløb i timen og 3) gruppearbejdskompetence så læreren kan frisættes til kvalificeret kontakt med den enkelte deltager.

Det er de selv samme kompetencer, der er kernen i det 21. århundredes virksomheder: At kunne lære noget på egen hånd, at bidrage konstruktivt til den fælles arbejdsproces og at kunne samarbejde ligestillet og professionelt med andre i selvstyrende arbejdsgrupper.

I dette teksthæfte samler fremstillingen sig om den sidstnævnte udfordring: Hvordan bygger vi en gruppearbejdskompetence op hos elever og kursister i skolen, så et reelt selv bærende gruppearbejde overhovedet er muligt. For dette er nøglen til individualiseret undervisning. Det er den logisk nødvendige forudsætning. Med de klassekvotienter vi har i dag kan ingen lærer få tid til at tage sig af den enkelte elev hvis ikke eleverne er selv bærende i gruppearbejdet.

Gruppearbejde som et historisk novum

Da jeg var ung forsker, var jeg tæt på en socialistisk tyrkertro. Den gik ud på, at "kollektivt" var bedre, finere, ædlere, mindre udbytende end "individuel". Det gav solidarisk sammenhold mod de mægtige. Sammenknyttet med denne tro var en række idealistiske forestillinger om at engang i fortiden, før mennesket blev fordærvet af kapitalismen, kunne man samarbejde åbent og ligetil. Det så at sige lå i luften. Der var det gamle romantiserede landsbyfællesskab, der var storfamilierne, der var laugsvæsenet og håndværkerfamilien, slavernes sammenhold osv.

Efter selv at have læst en del mentalitets- og civilisationshistorie er det i dag snarere mit indtryk, at de sociale fællesskaber, som ser ud til tidligere at have eksisteret i menneskets kulturhistorie var nødsammenhænge. Folk blev født ind i en lokal social helhed, stammen, slægten, landsbyen, laugtet - og hentede hele sin sociale identitet og overlevelsessevne her. Det var et tæt forpligtende socialt samvær baseret på en flerhed af urokkeligt sammenknyttede individer - "jeg" eksisterede så at sige ikke. Et eksempel på dette er, at langt op i tiden kunne unge ikke selv vælge deres ægtefælle, deres fag og deres liv. Det centrale begreb var "os" og vé den, der trådte uden for. Man blev fredløs og identitetsløs.

Langt tilbage var der tale om lokale "sociotoper", sociale "steder" hvor slægt, stamme, familie, materiel og kulturel overlevelse flød sammen til et ubrydeligt hele. Senere med den feudale og tidlige kapitalistiske organisering af store nationer blev de undertrykt og lagt ind i hierarkiske magtstrukturer. En lang række fasttømrede sociale verdener splittes ad. De gamle landsbyer, laug, slægter smuldrer og lokaliteterne åbnes for samfærdsel, folk flytter væk. Store hierarkiske organisationer: Adelen, kirken, senere staten og det nationale militær og politi træder i stedet.

Disse hierarkier har også i vores land været særdeles levende langt op i nyere tid. Derfor har de fleste massive erfaringer med at underkaste sig eller overordne sig.

Først helt op i vort århundrede, efter en sej demokratisk kamp mod nogle af magthierarkiernes værste excesser får vi nogle generationer med stadig mere fritstående - og alenestående - moderne mennesker, der arbejder ihærdigt på at opbygge og fastholde et "jeg". En personlig afgrænsning og identitet, der skabes ud fra aktiviteter, uddannelse, arbejde og parforhold, som den enkelte selv kan vælge. Det tilsyneladende åbne ustyrede valg sættes på dagsordenen. For socialister som for liberale og troende.

Men stadig er de fleste menneskers basale erfaring og kompetence evnen til at underordne sig et hierarki hhv. overordne sig andre. Det kan ses i liberalistiske bevægelser, socialistiske bevægelser og græsrodsbevægelser. Det ligestillede fællesskab viser sig at kræve egenskaber som kun meget få kan stille op med.

Altså: Fra et ufrivilligt "os" til "jeg og mig".

Så hvor er vi i dag? I dag har vi i vores del af verden for første gang i vores historie muligheden for selv at vælge et tæt ligestillet samarbejde med andre. Det var den enorme udfordring venstrefløjnen stillede sig omkring kollektive boligformer. Det var den enorme udfordring det progressive erhvervsliv har stillet sig i organiseringen af arbejdet. Og det er den lige så enorme udfordring lærerne har stillet sig i skolen.

Fejltagelsen i skolen var troen på at gruppearbejde er naturligt. At man bare skal levere tilladelsen og løse rammer, så opstår det ansvarlige og produktive gruppearbejde af sig selv. Nå, OK! Læreren skal jo også lige strukturere et fagligt indhold - men så skal det nok gå alt sammen. Fordi mennesker selv vil det og fordi de engang i urtiden kunne det.

Men det "vi", der her blev sat op som mål, er et "vi", der aldrig nogensinde har eksisteret. Aldrig har mennesket før prøvet i generationer at være frisat for tvangsmæssige sociale tilhørsforhold og derefter meget frit kunne vælge sig ind i et ligestillet gruppearbejde og derefter frivilligt ønsket at acceptere visse, nye begrænsninger af

den dyrt vundne individuelle selvstændighed. Husk, at netop denne kritiske selvstændighed var de tidligere lærergenerationers radikalt nye mål til afløsning af tilpasning og ydmygende underkastelse i klasseværelset i det senfeudale og borgerlige samfund. Og i mange uddannelser stadig er det højeste mål. Individets vækst, kundskab, udvikling, selvstændighed.

De lærere, der i dag prøver at få gruppearbejdet til at fungere, har selv gået i en skole, hvor det i bedste fald var skabelsen af det ubundne "jeg", der var på dagsordenen. Når de selv, som lærere, prøver at indgå i ligestillet og gensidigt forpligtende udvalgsarbejde lider de meget ofte skibbrud. Det vi kan hvad enten vi bryder os om det eller ej, det vi kender til, er at indgå - under kvalificeret protest - i et hierarki. Rent faktisk er det sjældent at lærere gør effektivt oprør mod skoleforvaltningerne. Lærere gør overhovedet ikke personligt oprør. De er pæne mennesker.

Selvbærende gruppearbejde, et bud på en definition

Når jeg vælger ordet selvbærende i stedet for selvstyrende gruppearbejde ell. lign. er det fordi ordet "bære" mere lægger op til den gensidige hjælp, omsorg og inspiration. Hvor "styre" i min private ordbog mere minder om undertrykkelse og tvang. Sådan er nu min fornemmelse for ordenes valeur.

En selvbærende gruppe kursister eller elever er en gruppe, der reelt er i stand til at lave et ligestillet, gensidigt ansvarligt, samværs-mæssigt kvalitetsbetonet og produktivt gruppearbejde i et pænt stykke tid uden at behøve supervision fra en lærer. Lad os sige - at de må kunne klare sig selv i det mindste i en hel undervisningslektion på 50 minutter. De skal ikke opleve det som tvang, som en sovepude for læreren, men se det som en aktivitet, der giver dem helt enestående værdifulde fremadrettede kvalifikationer til at leve et godt privatliv og arbejdsliv i det samfund, de er i nu og skal leve i fremover. De føler ikke, at deres individualitet ødelægges, men at de indretter sig efter hinanden for at opnå et socialt, følelsesmæssigt og intellektuelt samvær, der har værdifulde oplevelsesmæssige og udviklingsmæssige kvaliteter.

Derved frisættes læreren til at tage sig af den enkelte elev eller kursist. Til samtaler med elever, til grundigere beskrivelser af elevens eller kursistens arbejdsmåde og faglige læreproces. Og tid til at gøre mere ud af den pædagogiske side af undervisningen så de nødvendige personlige og sociale kompetencer, som i dag er nødvendige, kan udvikles i klasseværelset.

Og det er som ovenfor hævdet nødvendigt, fordi de personlige og sociale kompetencer er gået hen og blevet overlevelseskvalifikationer i deltagerens fremtidige arbejdsliv.

Såvel som en uomgængelig forudsætning for det demokratiske samfund lærerne selv ønsker at leve i. Få grupper er så bittert kritiske over for fritstillede, gensidigt konkurrerende individer, som skolelærere. Paradokset er, at de selv er individualister om en hals. Fælles forberedelse af et fagligt undervisningsforløb er for de fleste stadig et alt for radikalt påfund. Her må man jo indordne sig, tilpasse sig, til de andres fagopfattelse og tolkning af læseplanen. Det er svært.



2. Skolegruppen: Det studiearbejdende nærfelt af kursister og elever

Hverdagsfelt, nærfelt og intimfelt

De sociale kontaktfelter, hvor mennesker møder hinanden og reagerer på hinanden kan inddeles på forskellige måder. Her er min aktuelle inddeling: Det bredere sociale hverdagsfelt kan være arbejdspladsen med dens mange mennesker med hver sin opgave. Mange ser man kun på afstand. Selv hvis man er fysisk tæt sammen vil man i mange tilfælde ikke have indflydelse på de andre - de er sideordnede en selv. Har måske andre arbejdsopgaver og er ikke forpligtede til at rette sig efter mine meninger. Fysisk kan man være tæt på hinanden, men kontakten er præget af organisatoriske, juridiske eller produktionspraktiske forhold. Eller rent ud kan være tilfældig og uden et fælles indhold. Det gælder når man handler i butikker, bruger transportmidler, går i biografen, ud og bade, spadserer eller andet. I dette sociale felt kan man udmærket have kontakt med hinanden, men kontakten er uforpligtende - man går ved siden af andre og ser på vinduer.

Omgangsformer og normer i dette bredere sociale felt er bestemt af bredere samfundsmæssige forhold: Den praktiske, økonomiske og juridiske ordning af butikshandel, transport, gadetrafik, varetagelse af jobfunktioner osv. Og af almindelige normer for uforpligtende kontakt.

Anderledes er det, jeg vil kalde det selvorganiserede nærfelt. Det kan være familien. Det kan være venskabsgruppen. Det kan være et delvist selvstyrende arbejdsjak eller et team af ledere eller lærere. Det kan også være den temporære ligestillede komite, personaleudvalg eller elev/kursistgruppe i skolen.

Vi kommer her fysisk tæt på hinanden. Står tæt sammen når arbejdet fordeles, sidder sammen om sagsmaterialer, spiser sammen. Vi kan ikke undgå at se mikrokommunikationen, de fine signaler med mimikken, næsten umærkelige fysiske flytninger henimod eller væk fra folk vi kan lide eller ikke lide. Vi kan ikke overhøre uvilkårlige kropslige signaler som gisp, afbrudt tale. Og vi kommer let til fysisk at røre ved hinanden på en måde, der ikke er legitimeret af nødvendige arbejdsbevægelser - fødder møder hinanden under bordet, skuldre rører ved arme, hænder rører hænder. Men ikke for at røre. Det er bare noget, der sker i nærfeltet fordi vi er fysisk tæt ved hinanden.

I dette nærfelt eksisterer der ikke på forhånd faste strukturere og samværsformer. Deltagerne skaber dem selv. Naturligvis har vi mønstre for hvordan familier lever, hvordan direktører laver teamtraining, hvordan det pædagogiske udvalg eller elevgruppen sædvanligvis opfører sig. Men - de utallige afvigelser

fra mønstrene viser, at det lige så meget er en enestående og tidsbegrænset samværskultur, der skabes af de indgående personer. I familien, sjakket, elevrådet osv. Her slår den enkeltes personlighed og sociale kontaktformåen meget markant igennem. Det er de kontaktpsykologiske fænomeners rum. Med andre ord er det ret uforudsigeligt hvad der vil ske.

En gruppe af kursister eller elever i en skole danner et sådant nærfelt. Og i dette nærfelt starter nogle helt andre processer end i det bredere sociale hverdagsfelt. Nogle helt andre processer, end de, der udspilles i klasseværelset som helhed.

Endelig har vi det personlige intimfelt. Her er typisk to mennesker meget tæt på hinanden. Enten er nærheden nødvendig - tandlægen, fysioterapeuten eller kiropraktoren og patienten/klienten. Eller den er ønsket: Faderen og barnet, søskende, kærester, ægtepar. Den kan også være uundgåelig men ubehagelig - en slåskamp.

I intimfeltet bliver lugt og berøring vigtig. Vi mærker vores hud reagere, ilinger løber over ryggen, hjertet banker, kroppen gør sig meget tydeligt bemærket. Vi er så tæt at synet delvis sættes ud af spillet medens hørelsen træder frem og fortæller os fantastisk væsentlige ting om den andens følelser: Åndedrætsrytmen, følelsesmæssigt udtryksfulde lyde mv. Hudsanserne er maksimalt aktive - vi reagerer på den andens hud, hår, tøj - temperatur, overfladestruktur, former oplevet sanseligt gennem hænderne mv.

To kærester, eller to kamphaner, kan danne et intimfelt i en arbejdsgruppe. Det vil ofte være et ret alvorligt problem for gruppen fordi de lukker sig inde i deres egen glasklokke. Men glasklokken kan også udgøres af en lærer og en enkelt elev i gruppen, - måske har de en konflikt, måske er de fascineret af hinanden. De andre er uden for, de krænkes over denne udelukkelse og de kan have svært ved at råbe intimfeltet op og få dem til at indgå produktivt i gruppens arbejde.

Nærfeltets psykologi

Skal vi forstå hvad der sker i nærfeltet, på det personlige plan, må vi tage fat på familiemønstre, kønsmæssig funktion, forsvarsmekanismer, gensidige fantasier, gennemslagskraft og kontaktevne, følelsesmæssig kommunikation og æstetisk-sanselige kropsreaktioner. En ordentlig mundfuld. Hvad jeg i det følgende tager op er bestemt af mine konsulenterfaringer. Der er sikkert mange andre interessante indfaldsvinkler. Jeg har prioriteret de perspektiver, der kan give læreren handlemuligheder. Da hæftet her også skal indeholde praktiske anvisninger til lærere bliver fremstillingen i det følgende kortfattet. Hensigten er at give et bredt indtryk af en række mulige indfaldsvinkler:

De gensidige fantasier: På det intellektuelle plan kører der hos alle

elever og kursister en række fantasier om de andre. Hvordan de egentlig er, hvad de synes om mig, hvad de tror jeg synes om dem, hvad de tror at jeg tror at de synes om mig osv. Det, man blandt meget andet har påpeget i den praktisk psykologiske systemiske skole er, at gruppemedlemmers handlinger ikke i enkel forstand er reaktioner på de andres handlinger. Men snarere er bestemt af, hvad man tror er meningen med de andres handlinger og hvilke forestillinger om en selv der ligger bag.

Familie mønstre: De første sociale væremåder vi møder i vores liv, er familien. Det er ikke mindst her grundlaget bliver lagt for hele vores sociale måde at fungere på. Og langt de fleste mennesker vokser op i familier.

Med den levetid vi har i dag vil det ofte være 3-generationsfamilier, til tider endda 4-generations. Langt de fleste vil derfor fra ret tidligt i deres liv møde typiske udviklingspsykologiske familiemåder at være på: At være barnlig, at være ung, at være voksen uden børn, voksen med børn - forældre, og bedsteforældre. Det vil sige, at skoleelever - og naturligvis voksne kursister - udmærket ved hvordan børn, unge, voksne, forældre og bedsteforældre i vores kultur typisk gebærder sig. Og de er i stand til at udvise en adfærd, der hører til disse typiske familielivsfasen, også selv om de endnu ikke selv har gennemlevet dem. Det er transaktionsanalysens grundlæggende iagttagelse.

Skoleelever kan altså fungere barnligt i en gruppe, eller de kan spille moralske forældre, eller milde bedsteforældre, eller være sig selv: Grænsetestende unge. Og voksne kursister kan udmærket køre teenage-grænsetekstning på læreren eller være barnligt trodsige eller underdanige over for den voksne lærer. Men alt dette kan lærerne også - og det er ret morsomt at se en lærer i 40'erne, der energisk har fastholdt en meget ungdommelig væremåde, skulle undervise de virkeligt unge. Ind i mellem presser en sådan lærer eleverne over i en moralsk voksenrolle i forhold til sig selv.

Og disse måder at være på kalder så at sige på hinanden. Hvis vi har en arbejdsgruppe i klasseværelset og en kursist spiller ung grænseafprøvende "kunne vi ikke bare forstå opgaven på en anden måde" - så vil det meget sandsynligt modsvares af et moralsk forældresvar fra en af de andre: "Læreren har givet os en bestemt opgave og ingen anden, og det er det vi skal lære til eksamen!" Hvortil en tredje så kan gå ind i en ungdommelig reaktion "skal Du nu til at spille lærer, hva'!?"

Kroppenes møde: Vi befinder os i nærfeltet. Medlemmerne i gruppen reagerer fysisk på hinanden. Nyder at være tæt sammen eller føler et kropsligt ubehag ved en af de andres påklædning, makeup, svedlugt osv. Nogle flirter. Nogle øver sig i hvem, der kan tale højest, hurtigst, længst uden at blive afbrudt. Der er styrkeprøver af forskellig art - nogen har måske opgavearket i hånden og vil ikke

give det fra sig. Fysisk modenhed, eller et flot udseende kan virke ind på samværet i gruppen. Og når læreren kommer tæt på vil også læreren opleve fysiske fornemmelser og reagere kropsligt, lige som eleverne. Det kan være en rar og tryk fornemmelse eller en ubehagelig fornemmelse af at een i gruppen måske er fysisk pågående.

Lærerens personlige tolerancetærskel mht. at gå tæt på andre mennesker i det hele taget spiller ind her. Hvis man har svært ved at være helt tæt på fremmede, vil man også have svært ved at gå tæt på en gruppe kursister eller elever.

Og vi ramler ind i en det, der for mange er en næsten fuldstændig sprogløshed. Disse ting - med det kropslige nærvær og samvær - hører så at sige til et usprogligt land. Et land hvor signaler udveksles non-verbalt og man til enhver tid - sprogligt - kan lade som om man mener noget andet end de signaler, ens egen krops med sine bevægelser, lige har udtrykt.

Følelsernes møde: Et grundlæggende hovedmoment i personligheden er vores følelsesliv. Som unge og som voksne har de fleste mennesker været ude for traumatiske begivenheder, som har forrykket, undertrykt, forvrænget eller forstærket deres følelsesreaktioner på bestemte kontaktsituationer. Nogle er blevet bange for at flirte og føler sig lammet hvis andre fortæller vovede historier. Nogle er bange for at udtrykke vrede og har svært ved at sætte grænser over for andres udfoldelse på deres bekostning. Nogle har let til gråd og kan af den grund ikke rigtig være åbne omkring sig selv. Andre har let til munterhed og latter men kan ikke tåle at være sammen med andre, hvis de er kede af det. Og så videre.

Det ligestillede gruppearbejde er et vidtåbent felt følelsesmæssigt set. Så meget mere som det er utydeligt om læreren kan tillade sig at forholde sig åbent til gruppens følelsesstrømme, stemninger af blokerende art såvel som stemninger af udløsende, og igangsættende art.

Hvis læreren selv har det svært med f.eks. vrede hos andre vil det være umuligt at forholde sig konstruktivt til sure elevgrupper. Eller kursistgrupper, der kanaliserer vrede indirekte ved at boycotte opgaven.

I det ustrukturerede nærfelt vil gruppemedlemmernes forsvarsmekanismer træde frem: De er så tæt på hinanden, at det ikke er muligt at forholde sig distanceret, som i det bredere sociale hverdagsfelt. Nogle projicerer egne fejl over på andre. Nogle konfluerer, flyder sammen med andre - kan ikke adskille deres egne behov og meninger fra andre og svinger med de andres følelsesreaktioner. Nogle underkaster sig underdanigt autoritære typer. Andre bebrejder i et kør-væk sig selv alle tænkelige og utænkelige fejl de måtte have begået - fordi de ikke tør påtale de andres dumheder. Nogle bortforklarer egne svigt og kaster skylden på andre osv. osv.

Det komplementære i reaktionerne træder tydeligt frem. Nogle bliver måske af de andre kritiseret for at være dominerende. Men dominans er kun mulig hvis de andre frivilligt viger, holder sig selv tilbage, lukker munden på sig selv og vælger at blive fysisk sammen med den dominerende person fordi det i virkeligheden passer dem så aldeles glimrende at gemme sig i skyggen.

Det medmenneskelige møde: Mennesker kan på tværs af sociale skel, alder, køn og kulturel, religiøs baggrund nu og da møde hinanden eksistentielt, som mennesker slet og ret. En sådan nærhed kan også opleves i gruppearbejde, eleverne kan komme meget tæt på hinanden - og læreren kan pludselig få en livsrådgivning fra en voksen kursist - måske fra en gymnasieelev. Det kræver en betydelig modenhed hos læreren selv at kunne sanse sådanne øjeblikke og turde tage imod. Turde, fordi en del lærere kan være usikre på om en sådan nærhed og åbenhed underminerer deres lærerautoritet.

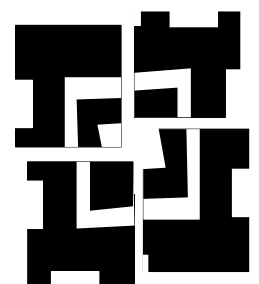
Nærhed, omsorg og plads til den enkelte: I og med at gruppedeltagerne er så nær på hinanden kan de let såre hinanden dybt. Men de kan også give dybt helende omsorg ved at være nænsomme, venlige, åbne, konstruktive og opmuntrende over for hinanden. På det helt subjektive plan er en meget vigtig størrelse den enkeltes oplevelse af, om der er "plads til mig" her i gruppen. Nu er det jo ikke fysisk plads, der tales om. Det er heller ikke et millimeterdemokratisk spørgsmål om taletid. Det er et spørgsmål om de meget forskellige behov og grænser den enkelte har. Det er et spørgsmål om de andres opfangning eller overseen måske ignorering heraf. Den behandling fra andres side, som kan være en kilde til glæde og tilfredshed hos den ene - kan give dyb bitterhed hos den anden. Dette - at give hinanden "psykisk rum" nok forudsætter at der er god kontakt mellem medlemmerne i gruppen, så de virkelig kender hinanden.

Vi har den tradition i den offentlige danske skole, at der skal være plads til alle. Og at skolens opgave netop er at skabe gensidig accept og forståelse. So oder so. For holdningsdannelse er vi jo lidt mistænksomme ved.

Men det ligestillede gruppearbejde indebærer i dette perspektiv en helt speciel udfordring for kursister og elever: De må finde ud af at ordne deres meningsforskelle, erfaringsforskelle, sociale og subkulturelle, ja måske etniske forskelligheder uden lærerstøtte.

I klassen er det meget tydeligt, at freden ofte kun holdes fordi læreren lægger sig personlighedspsykologisk ind imellem stridende elever og kursister. Nu skal de klare sig selv. Lærerens modererende indflydelse er borte.

Det mellemmenneskelige møde: I Danmark er rekrutteringen til



skoler og uddannelser meget bred, socialt set. Mennesker med vidt forskellig baggrund mødes. For det meste ignoreres forskellene. Det er sjældent jeg som iagttager hører lærere direkte tage sociale forskelle op. "De skulle jo nødtigt føle sig diskrimineret". Nej. Men hvordan kan der ligge en forskelsbehandling i alene at påpege forskelle. Elever og kursister sanser dem jo selv. "Vi spørger ikke til kursisternes sociale baggrund". Næh... - men nu og da er det ret så relevant at kende til for at kunne begribe deres erfaringer og meninger. Vi møder altid hinanden som repræsentanter for befolkningsgrupper - og som os selv. Og det er ingen hjælp hvis læreren ignorerer sit eget særpræg. En arbejder-akademiker, der underviser børn i Rungsted. En københavnsk borgerskabs-lærer, der underviser børn i Grindsted. En jøde med grundtvigiansk højskolebaggrund, der underviser smart københavner-ungdom. Det har da betydning!

Især i moderne undervisning hvor lærere meget gerne gør undervisningen virkelighedsnær. Inddrager aktuelle problemer fra samfundet - uden for skolen NB! - problemer med "kød på". Netop når gruppedeltagerne så opfordres til rigtigt at diskutere er det en vanskelig situation for dem, hvis de ikke har begreber for deres egne erfaringsforskelle. De andre bliver bare "dumme".

Normdannelser: En måde at undgå den vanskelighed, som forskellige holdninger og forståelser udgør er, hurtigst muligt at blive enige på overfladen om en bestemt grundholdning til gruppearbejdet. Læreren kommer så og finder en gruppe, der er præstationsorienteret, ambitiøs. Eller en, der flyder hen i trivsel men ikke får lavet noget. Eller en, der målrettet skærer opgaven ned til det mindst mulige og gør sig overfladisk færdig. Eller møder en færdig protestkultur, der kaster sig over opgaveformuleringen eller lærerens dårlige vejledning osv. Den illusoriske "vi"-fornemmelse reducerer usikkerheden omkring gruppearbejdet. Typisk for elever og kursister, der er dårligt rustet til for alvor at arbejde sammen.

Gruppensamværrets kulturlag

Der er i gruppens arbejde et officielt lag. Det er arbejdsopgaven, som den er blevet defineret af lærere med den formelle begrundelse hentet i pædagogiske og fagdidaktiske ræsonnementer. Der kan være en skriftlig opgaveformulering som så er en del af det officielle lag.

Det næste lag er den konkrete samværstradition, som gruppen som helhed udvikler. Her er velkendte socialpsykologiske fænomener, uformel normdannelse, nonverbale sanktioner mod normbrydere osv. osv. Det er konsensuslaget. Det sted hvor gruppen tager stilling til hvordan den vil fortolke, tilskære og legitimere sin egen helt særlige måde at tackle opgaven på.

Som noget særligt vigtigt udvikler gruppen her en fælles krønike, der handler om deres eget gruppearbejde. Især hvis det varer over

flere møder udvikles en bestemt "historie" om "vores" gruppearbejde. "OK! Vi fik ikke lavet så meget - men vi har haft det sjovt - kan I huske det første møde" - de andre bryder sammen i grin og læren er uden for. Kender ikke krøniken. Krøniken er også udtryk for et realkendskab til hinandens bidrag til arbejdet. Hvem har knoklet, hvem har kørt på frihjul. Og den har ofte en række underforståede antydninger af forhold i den ydre situation, der gjorde gruppens arbejde til noget særligt, til noget umuligt osv.

Men ved fremlægningen, som er en officiel begivenhed i klassen, kan den virkelige krønike efter en udtalt enighed blive skjult og en "rekonstrueret historie" til ære for læreren blive lagt frem med salvesfulde miner.

Imidlertid er der et tredje kulturniveau i gruppens arbejde: De personlige understrømme. Dels hvad den enkelte helt privat tænker og føler om samværet og arbejdet. Dels små subgrupper ofte kun to medlemmer, der udvikler deres eget syn på forløbet, og som måske ved fremlægningen antyder over for læreren at den officielle beretning om deres arbejde er løgn og digt. Så kompliceret er den virkelige kulturproces i gruppen.

Ledelse og organisation i den arbejdende skolegruppe

De er jo ikke bare sammen ud i den blå luft. De gruppepsykologiske processer udspiller sig i et organisatorisk rum af klasseundervisningen, lærerens introduktion til gruppearbejdet, og selve opgaveafgrænsningen. Der sker en særlig organisation og en særlig ledelse.

Adizes gruppeledelseskvalifikationer: Ichak Adize har udviklet en usædvanlig ledelsesteori, som i dag formidles bl.a. på merkonomkurser. Usædvanlig, fordi han forlader ideen om Den store Rorgænger, der overmenneskeligt behersker alle lederkvalifikationer. Grundidéen kan udtrykkes kort: Det er ikke så meget de faglige kvalifikationer, der er afgørende for gruppens overlevelse, men de ledelsesmæssige. Og Adize udpeger nogle ledelseskvalifikationer, som gruppelederen selv skal rumme i et vist omfang, men ikke behøver at være særlig god til det gælder om hvorvidt de andre i gruppen har kvalifikationerne. Det gælder for lederen om at sætte de andres kvalifikationer i spil.

Der skal være "produktionsorientering". Nogen i gruppen skal være optaget af der der bestilles noget. Der skal være tempo, effektivitet. Der skal nås resultater, fremstilles et produkt, at gruppen kommer videre, kort sagt: "Kul på".

Der skal være administrativ begavelse til stede. Nogen skal være optaget af at holde orden på arbejdsopgave, materialer, tid, penge, rammevilkår, arbejdsfordeling, rapportering osv.

Der skal være fornyelse, nytænkning, visioner. Ildsjælen må også være der, så gruppen ikke bare kører videre ad de vante spor.

Og der skal være "integration". Nogen, der er optaget af samvæ-

rets kvalitet. Af at gruppen bruger lidt tid på at finde eller skabe et godt sted at arbejde. Som sørger for kaffe, kager, øl, vand, dyrlægens natmad - eller lige præcist kender en hyggelig pizzabar med fadøl.

Gruppens arbejdsmæssige succes står og falder med om der er en passende fordeling af disse typer ledelseskvalifikationer - og at de bliver draget frem. Det sidste er den egentlige leders problem. Hvis der er for mange producenter vil gruppen lide af aktivitis og få lavet en hel masse kaotisk, overskride ressourcerne (glemme at komme tilbage til klasseværelset, bruge alt for lang tid på fremlæggelse fordi de har nået så utroligt meget osv). Hvis de mangler får gruppen helt enkelt ikke frembragt noget som helst.

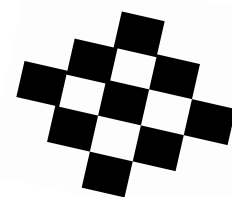
Hvis der er for megen administrativ energi går gruppen fast i bureaukrati. Hvis den mangler opstår kaos. Hvis der ingen ildsjæle er bliver arbejdet kedeligt og reproduktivt. Men for mange ildsjæle giver vild gang i den men ingen koordinering, intet produkt og overforbrug af ressourcer.

Og de samværorienterede: Ja uden dem er gruppearbejdet et koldt og kedeligt sted. Ingen grin og latter. Ingen hygge. Puritansk pukleri. Men fylder det for meget - ja så har vi en helt enorm hyggelig gruppe, hvor læreren har det så godt, at man er lige ved at glemme at gruppen har en opgave at udføre. For det er bare så sjovt, og varmt at dumpe ned ved deres bord. Og ved fremlæggelsen i klassen charmer de sig igennem og gør de andre grupper misundelige ved at antyde hvor lækkert de har haft det.

Ud over disse kvalifikationer kan peges på andre. Erling Petersson, SEL, Odense tilføjer: Ambassadørkvalifikationer. Gruppen skal - hvis arbejdet varer i nogen tid - holde en god forbindelse til organisationen, her - lærerens undervisning i klassen. Ambassadørkvalifikationer gør, at gruppen undervejs tager kontakt udadtil og formidler sit arbejde. Men også at den får signaler tilbage om hvorvidt arbejdsopgaven, kommissoriet, måske er ændret, eller om ressourceforholdene er ændret (vi får en uge til) eller om afleveringsforretningen sker på uventede vilkår (vi har vikar på). Ambassadører holder også forbindelse til de andre grupper og kan måske lære noget hos dem, som gruppen kan bruge.

Det er i denne sammenhæng spændende at stille spørgsmålet: Hvor lidt ledelse kan man nøjes med for at en lille, ligestillet, gruppe kan fungere godt mht. arbejdsopgaven og mht. samværs kvalitet. Det handler om gruppeledelsen i grupper, der er så små, at gruppelederen selv er arbejdende medlem i gruppen ved siden af sine ledelseskvalifikationer.

Adize peger på at lederen skal sætte lederkvalifikationer hos andre i gang. Jeg vil foreslå, at gruppelederen derudover måske kan nøjes med to ting: At arbejde for at opnå og fastholde et overblik over hvad vej det går. At aktivt spejle dette overblik tilbage til



gruppen - som så selv må tage affære og endeligt: At definere start og slutning på sit lederskab. Hvis man som leder kan se, at det går lige ud i sump og mose, hvis man har gjort opmærksom på det og de andre er ligeglade, så må man opsigte sit lederansvar og synliggøre det fælles problem, at gruppearbejdet nu er uden organiseret ledelse.

Adhocratiets udfordring: Hvis man sammenligner skoler med virksomheder minder de i virkeligheden meget lidt om fabrikker men derimod meget om videns- og udviklingsvirksomheder. I videns- og udviklingsvirksomheder skal individet kunne indgå i flydende gruppekonstellationer, projektgrupper, hvor man måske skiftevis er gruppeleder, gruppemedlem eller specialistkonsulent på en anden projektgruppe. Måske alle tre ting samtidig. Det stiller uhyre krav til individets organisatoriske kompetence og selvstyring og er ultramoderne kvalifikationer i samfundet.

Meget af dette gælder også for arbejdsgruppen i skolen. Det foreløbige, det tidsbegrænsede, den komplekse lettere uoverskuelige opgave. Der opstår et ledelsesproblem: Hvis ingen i gruppen tør tage et strukturerende initiativ kommer gruppen ikke i gang før læreren besøger den. Og det gælder i realiteten meget gruppearbejde i skoler. Den person, der tager initiativet til at komme i gang, kan de andre vælge at opfatte som selvbestaltet autoritet: "Skal vi ikke se at komme i gang?" - "Nåååådadadada! Du skal nok spille lærer, hva!".

Adhocrati, ordet kommer af ad hoc, foreløbig arbejdsgruppe, arbejdsudvalg o.l. Den adhocratiske gruppes grundproblem er ledelse. Nogen skal - i det mindste for en tid - tage et ledelsesinitiativ for at der sker noget produktivt. Hvis alle kæmper om at få ledelsen sker der heller ikke noget. Den kulturelle udfordring ligger i at udvikle nogle sociale erfaringer omkring dette: At tage et lederinitiativ i en ligestillet arbejdsgruppe, at få det anerkendt af de andre, at udøve det, at kunne afgive det til andre og igen blive gruppemedlem. Hvis man bliver mobbet efter man afgiver lederansvaret til et andet medlem vil ingen efterhånden agere leder.

Med andre ord er det en træning i "ledelse" som en tidsbegrænset funktion. Præcist dette er så vanskeligt når vi alle er vant til at ledelse er en tidsbegrænset funktion, der samtidig er knyttet til en bestemt position i et hierarki. Læreren bliver ikke pludselig elev. Værkføreren bliver ikke menigt medlem af gruppen. Det er interessant, at jeg nu og da møder skoleledere, der har givet slip på lederjobbet og igen er blevet lærere. Måske er skoler netop organisationer, der kan afprøve det temporære lederskab som historisk ny samarbejds-kvalifikation. Og derved gå forud for erhvervsvirksomhederne i samfundet.

Team-building og projektgrupper: Fra erhvervslivet kommer en solid tradition for team-building. Man tænker her oftest på projektgrupper af ledere, men ideen bliver gradvist demokratiseret til alle

nivauer. Her eksisterer en omfattende udviklingserfaring. Det er imidlertid langt fra alt man kan bruge i skolen, fordi selve opgaven i gruppearbejdet i skolen er en læreproces og ikke en produktionsproces, det intellektuelle fylder over det handlingsprægede og udadrette. Måske med undtagelse for udadrettet projektarbejde.

Gruppens faglige opgave og intellektuelle problemer

Gruppen er ikke en hvilken som helst samværsgruppe. Det er en studiarbejdsgruppe. Det vil sige at arbejdets særlige art er det sproglige budskab af intellektuel karakter om et skolefagligt stof. Hvis ikke vi får denne side centralt placeret begriber vi ikke gruppearbejdets særlige karakter i skolen. Og gør vi ikke det, kan vi ikke forberede elever og kursister til at kunne manøvrere gruppearbejdet.

Det erkendelsesfilosofiske problem, som kursister og elever her kan støde ind i er igen, at de har brug for et metaperspektiv for at kunne i-tale-sætte deres meningsforskelle.

Med at i-tale-sætte dem mener jeg, at de ikke bare mundhugges. Altså hver for sig gentager deres forskellige og måske uforenelige opfattelser. Her bliver det et spørgsmål om hvem der råber højest eller manipulerer bedst.

De har brug for at kunne karakterisere deres egne forståelsesforskelle. For at kunne dette må de have et externt sprog. For eksempel et sprog om "rationalitetsformer". De må have forstået, og fået sat på sprogligt begreb at der er kvalitativt forskellige måder hvorpå man kan være faglig, intellektuel osv.

I den ældre danske pædagogiske tænkning er begreberne deduktivt og induktivt centrale. Vi går fra det generelle til det specifikke eller fra det specifikke til det generelle. Den anglo-amerikanske inspiration har stort set ensidigt støttet det sidste synspunkt, tænk på forestillingen om at børn stille og roligt kan bygge højmatematiske begreber op ved at starte med klodser og farver osv. Det er en mulig vej, men ikke den eneste.

Her vil jeg hævde, at det tidvis er afgørende vigtigt at introducere helt overordnede begrebssystemer til folk for at de kan få øje på afgørende kvalitative forskelle i f.eks. forskellige måder at tænke på. Således at de ikke skal kvæle hinanden i mundhuggeri og detailbeskrivelser, men kan give en kortfattet og overordnet karakterisering af det, de prøver at tale om.

Ellers kan de ikke forholde sig til det. Ellers kan de ikke komme videre som gruppe i en intellektuel erkendelsesproces men kun prøve at få "ret" ved de kneb, som de behersker af gruppetyrannisk art. Man kan jo også flirte sig til at få "ret".

Så hvilke intellektuelle metasprog har de brug for? 1) At kunne afgøre om de - i deres skolefaglige samtale i gruppen - bevæger sig på et dataplan, et begrebsplan eller et teoriplan. 2) At kunne markere

grænserne for hvornår de er inden for eller uden for den skolefaglige fornuftsform og hvilke andre slags fornuft, der er. 3) At kunne relatere lærerens fagopfattelse. 4) At kunne erkende livsformsforskelle i synet på uddannelse og læring.

Den åbne relativisering af fagligheden: Fra min forskningstid ved jeg, at det grupper ofte kokser rundt i når de er alene, er - især hos voksne kursister - at de gennem deres skolegang har været udsat for forskellige læreres forskellige opfattelse af et givet fag. Een matematiklærer griber faget mere forskningspræget an, det være sig i aldrig så lille målestok. Een anden renoncerer umiddelbart på sådan noget og prøver at anskueliggøre de praktiske brugsværdier. Læseplanerne bliver tolket. Jeg husker en kursist, der flyttede fra et voksenundervisningscenter i Københavns centrum til et i omegnen: Hun kunne ikke genkende faget dansk det nye sted. Men det var samme skoleform, samme niveau osv. Lærere har i kraft af de lukkede døre kun et begrænset kendskab til hvordan kollegerne fremstiller faget i deres eget klasseværelse. Det er ikke nødvendigvis det, man fortæller om på lærerværelset. Så hvis gruppearbejdet skal styrkes må læreren gennem metasamtaler om dette skolefags udviklingshistorie og varianter gøre det muligt for eleverne at placere lærerens fagfortolkning og begribe de andre elevers eventuelt lidt anderledes indfaldsvinkel til det faglige stof. "Min mor siger, at vores lærer ikke er særlig dygtig, rent fagligt. Og min mor har også gået på universitetet" - som jeg en gang hørte en gymnasieelev sådan cirka udtrykke sig. Elever kommer rent faktisk ofte i tvivl om lærerens faglighed - for deres forældre, tanter og onkler og ældre søskende kender jo også til skolefagene - og formulerer sig til hinanden, det være sig aldrig så uklart, netop om dette kernespørgsmål. Hvis læreren ikke bryder sig om at være så "relativistisk" i sin præsentation af sit fag vil der bare ske det, at elevernes, kursisternes intellektuelle tvivl om lærerens faglige status og indfaldsvinkel går under jorden. For tvivlen er der hele tiden. Blandt andet fordi moderne skoleundervisning gøder tvivl og kritisk selvstændighed som officiel doktrin.

Forskellige rationalitetsformer: Når man er uddannet inden for en skolefaglig fornuftsform og i en årrække har arbejdet med denne som indhold i sit job, kan det ind i mellem være svært at få øje på andre fornuftsformer og tage dem alvorligt.

Inden for rammen af dette teksthæfte er der ikke plads til en længere erkendelsesfilosofisk-videnskabsteoretisk udredning. Og det er heller ikke nødvendigt. Ganske kort kan jeg se i det mindste følgende kvalitativt forskellige rationalitetsopfattelser hos elever og kursister:

En metafysisk fornuft: Folk kan tro på en religion eller de kan tro på healing eller på astrologi og lignende. Nu skriver jeg "tro", men det afgørende er, at det for dem selv snarere er viden. Er den rigtige måde at tænke på. Og "rigtig" betyder både moralsk rigtig og erken-

delsesmæssig rigtig. Det er en fusioneret kategori. Det siger sig selv, at hvis eleven tror meget på astrologi - og det gør mange elever - så er der grundlæggende intellektuelle differenser mellem dem selv og den mere akademisk-videnskabelige fagopfattelse som læreren står for og som de veltilpassede elever og kursister vil stå for i gruppearbejdet. Men det er netop i gruppearbejdet - og når læreren ikke er der, at disse afgrundsdybe intellektuelle svælg åbner sig. Og de fagtilpassede gruppemedlemmer kan komme i klemme.

Så er der idiosynkratisk fornuft. Det vil sige opfattelser om verdens beskaffenhed, som den enkelte person helt selv har brygget sammen og fastholder. Det kan være et vordende geni, det kan være en fantast, der har fået kaleidoskopiske inspirationer i en usædvanlig subkultur, eller der kan være tale om en præskizofren tilstand. Jeg har mødt nogle sådanne kursister, højtbegavede. Hverken jeg, deres medkursister eller læreren kunne begribe deres verdensbillede. Det var i hvert fald kvalitativt anderledes.

Den situationskonkrete tankegang. Er langt mere almindeligt. Så at sige bærebølgen hos de fleste før de er blevet alt for påvirket af skolen: Det er de personlige erfaringer, den sociale konsensus, det handler om konkrete kombinationer af mennesker, begivenheder, steder, ting, handlinger, penge, magtforhold - altså kort sagt: Hverdagen som man støder ind i den og erfarer den umiddelbart. "Tyrkere prøver bare at snyde os, jeg har selv set en tyrker stå på torvet og handle grøntsager samtidig med at hun hævdede understøttelse". Ja - en konkret, personlig, erfaring. Og hvis ens grundbegreber om sandt og falsk overvejende er baseret på de personlige og situationsskonkrete erfaringer vil den skolefaglige rationalitet bare skylle udenom.

Den pragmatiske fornuft. Er også uhyre almindelig i det danske kulturrum med håndværkstraditionen både i konkret og overført betydning. Viden er her baseret på konkrete, handlingsbetonede erfaringer fra omgang med råmaterialer og værktøj. Erkendelsen af tingenes sammenhæng opstår i en dialog mellem personen og arbejdsprocessen, der er overvejende udenomssproglig. Viden bliver ikke uden videre begrebsat. Men den er der. Man bliver klogere ved rent praktisk at prøve sig frem, forsøg-fejl, og opdage hvad der virker. Hvis der sættes begreber på er det rent pragmatiske begreber. Det vil sige sammenfatninger af konkrete erfaringer. "Der er syv typer kunder, og jeg har lært syv forskellige salgsstrategier, og de virker" - som min ejendomsmægler en gang sagde til mig, da jeg forgæves selv havde prøvet at sælge vores hus. To uger efter var huset faktisk solgt. Han havde reel kompetence. Han vidste bedst. Rigtig mange artikler i aviser og tidsskrifter er bygget op på pragmatisk viden af denne type. "How to do it".

Endelig har vi den skolefaglige rationalitet. Her er værdi og fornuft officielt adskilt (men de fleste lærere synes nok at skolefaglig fornuft alligevel er finest). Tidligere kunne skoletænkning være meget autoritetsfikseret: Læreren havde ret. Moderne faglighed

er blevet stadig mere videnskabeliggjort, eleverne sættes allerede i folkeskolen til selv at undersøge verden, lærer at man ikke uden videre kan tro på det, der står i bøger. Man kan heller ikke tro på sine egne erfaringer - nej, for de er måske ikke repræsentative, som de i gymnasiet og på handelsskolen lærer at sige. Gradvist introduceres klassifikatoriske begreber til ordning af masser af data og erfaringer og disse begreber afløses, overgås af mere videnskabelige begreber - "tyngdekraft", "økologisk biotop" osv. som afspejler en dyberegående teoretisk afdækning. En afdækning af verdens indre bevægelseslogik, som går udenom den umiddelbare situationskonkrete og pragmatiske fornuft.

Hermed er jeg nået frem til studiearbejdsgruppen i skolen: I den arbejdende kursistgruppe kan disse rationalitetsformer leve i bedste velgående lige op og ned af hinanden. Men de har ikke nødvendigvis nogen ide om hvordan de skal tale sammen!!!! Der foregår utrolige, krydsende udvekslinger af budskaber af helt forskellig intellektuel orden i gruppen. Og de er som regel ikke selv i stand til at identificere arten af det intellektuelle kaos. Resultatet er psykosociale gruppeprocesser, som kan fejlforstås som mellem menneskelig konflikt, men bunder i intellektuel desorientering.

Begreber og begreber: Inden for den skolefaglige rationalitet er der så de enkelte fags - for eleverne ofte uoverskuelige - arsenaler af faglige begreber. Mine iagttagelser fra klasseværelser, studiearbejdsgrupper og interviews er, at det er ganske vanskeligt for elever og kursister, hvis forældre ikke lige er lærere eller akademikere (og til tider også for dem), at få hold på hvornår et ord blot er et harmløst akademisk fremmedord, der egl. ikke hører til faget - f.eks. at noget er "abstrakt". Hvornår der er tale om et deskriptivt og klassifikatorisk begreb, der blot hjælper med at bringe en logisk orden i masser af data - f.eks. botaniske klassifikationssystemer o.l. Og hvornår der er tale om centrale faglige teoribegreber, der er dybt teoretisk meningsladede - f.eks. i psykologi "forsvarsmekanisme", der kan implicere hele Freuds psykoanalytiske personlighedsteori. Herre Gud! De selv samme ord - "forsvarsmekanismer" kan jo dukke op i ugebladene! Hvortil kommer, at skolefagene er afledt fra forskningsfag, forskningsfag hvor der kan være splittet i fraktioner, skoler, med grundlagsdifferencer mht. videnskabsopfattelse, afgrænsning, centralbegreber osv. Feks. fra mit eget fag, psykologi, den afgrundsdybe forskel i implikationerne på begrebet "socialisation" (freudomarxistisk tænkning) og "socialisering" (amerikansk pragmatisk-humanistisk udviklingspsykologi).

Endelig - hvis eleven eller kursisten kommer fra et relativt uddannelsesfremmed miljø - problemet med, at mange faglige begreber er afledt af latin og græsk og at de hverken har nogen som helst fornemmelse for betydningen af præfixer og suffixer eller nogen erfaring med hvordan man lægger trykket når ordet skal udtales. Det er pudsigt for mig, som forsker, der er vant til at sige "observatør" om

en videnskabelig iagttager, at høre selv akademisk uddannede lærere sige "observator". Jeg har virkelig måttet tage fast i mig selv for ikke konstant at rette det. Og jeg er egl. ikke sikker på at jeg har ret. Det er bare det vi siger på UNI, eller KUA eller en anden intern joke. Hvis først een lærer i en træningsgruppe siger "observator" starter en sproglig ambivalens hvor nogle siger det samme, og andre siger "observatør" med en usikker og appellerende skelen til mig.

Så også "vi" kan opleve denne usikkerhed. Hvordan mon det så ikke er i den arbejdende studiegruppe i skolen, hvor nogen prøver at være rigtigt faglige og bruge rigtige faglige begreber!

Livsformer og kompetencesyn: Selve grundsynet på skolegang og læreprocesser er forskelligt i forskellige livsformer. Lønmodtageren har brug for at tilegne sig kendte og standardiserede gennemsnitskvalifikationer så man med sikkerhed er dygtig nok til bestemte jobtyper. Men lønmodtageren mister herredømmet over hvordan brugsværdierne i kompetencen skal sættes i spil.

Den udviklings- og karriereorienterede er hungrig efter mest mulig - og helst helt speciel - skoleuddannelse. De skal senere konkurrere på deres særlige kompetenceprofil og selv være med til at udvikle deres egne jobs. De bestemmer i vidt omfang selv over virkeliggørelsen af kompetencens brugsværdier.

Den selvstændige vil have praktisk brugbar viden og kunnen og helst hurtigt. Hvad skal man med viden, der ikke kan bruges i ens virksomhed? Den kan jo ikke spises.

Den velhavende investor må kvalificere sig selv til at kunne nyde selve det at leve så meget, at de ikke dør af kedsomhed. Arbejde behøver de jo ikke. Så de er sultne efter enhver finkulturel dannelse og kvalificerer sig tillige i mange boglige retninger, men overvejende for nydelsen ved at besidde viden i sig selv.

Her overlapper de med lærerlivsformen, for hvem det også er indlysende naturligt, at viden, kundskab og analytisk tænkning er indiskutable livsværdier i sig selv. De behøver ikke begrundes yderligere.

Det siger sig selv, at kursister og elever, der kommer med så forskellige syn på lærdom og lærerforløb, er de uden egen viden og kompetence placeres i en tilfældig gruppe og skal tackle opgaver og

Afrunding: Af alle de grupper har de nogle der er meget aktive og nogle der er meget passive. Det er et spørgsmål om lærerens mål, hvem vil så referere" værdier af intellektuel kompetence til elever og kursister, som det er det første for at forstå selve lærerens "uansvarlighed" osv.

Hvis læreren vil styrke kursisterne og de kan magte de intellektuelle problematikker i gruppearbejdet i skolen er der brug for god, moderne, forståelsesorienteret pædagogik. Her er det ikke så meget træning, som nænsom og præcis afklaring af vigtige



kategorimæssige forskelle. Der skal præsenteres nogle metafaglige synsvinkler. De skal opnå en intellektuel indsigt. Sagt kort, skal der føres nogle praktiske filosofiske momenter ind i den faglige undervisning som forudsætning for at de kan begribe og sprogligt formulere inkongruenser i gruppen på det intellektuelle plan.

I en sådan faglig-filosofisk afklaring er det dybtgående vigtigt, at læreren personligt magter at omtale de ikke-skolefaglige rationalitetsformer med respekt. De extracurriculære tankeformer vil helt sikkert være tilstede lige hjemme hos eleverne, hos deres forældre, hos deres familie og venner. Det læreren kan gøre er at præcisere forskellene og fastholde, at undervisningen er forpligtet på den skolefaglige fornuft. Men uden at latterliggøre de andre fornuftsformer. Det kræver en meget saglig og præcis argumentation og personlig varme.

3. Undervisningskulturer i skolen

Forskellige synsvinkler på hvad undervisning er

De følgende kapitler handler om hvordan læreren i klassen kan gøre noget for udvikling af gruppearbejdskompetencer hos elever og kursister. Det er ikke muligt for en enkelt lærer at gøre alt dette - så må man sætte den faglige undervisning i stå.

Jeg peger på fire pædagogiske hovedstrategier: 1) Perspektivudviklende metasamtaler, der giver orientering, så elever og kursister overhovedet får taget ordentlig stilling til gruppearbejde som arbejdsform. 2) Kundskabsformidlende undervisning, der giver viden og indsigt i gruppearbejdets problematik. 3) Omsorgsudvikling, der støtter gruppemedlemmerne i at opnå et menneskeligt set rart og produktivt samvær i gruppearbejdet. Og 4) Træning, der giver handlingskompetence.

Orientering og holdningsdannelse: Fra opgøret med kirkens greb om den offentlige skole og til i dag kan skelnes en tydelig tradition for en "ikke-holdningsdannende" offentlig skole. Baunsbak-Jensens succes med at puste til angsten for socialistisk indoktrinering gav en grotesk respons fra brede kredse, men samtidig var det vel næppe helt løgn, at mange unge lærere ved at se på den tids verden - og danske samfund - så værdier i en socialistisk synsvinkel og mere eller mindre bevidst kom til at formidle det i klasseværelset. Samtidig formidlede andre lærere andre værdisæt, men det blev ikke problematiseret.

Det efterlader os i den paradoksale situation, at hvis vi nu kan blive enige om at der netop er brug for holdningspåvirkning af de unge, så er vi stort set i vildrede, fordi vi i flere generationer i den grad har hetzet mod holdningsdannelse i skolen at vi ikke har en afklaret holdning til holdningsdannelsens pædagogik og didaktik. Der har dog været en vag enighed om at kursister og elever skulle have en almindelse og et demokratisk-humanistisk sindelag, men det vil være en overdrivelse at hævde, at der har været arbejdet explicit med "den påvirkende pædagogik". I dag, hvor der faktisk er bred enighed om at elever og kursister må og skal være mere ansvarlige i lektielæsning, klasseaktivitet og gruppearbejde, står pædagogikken derfor i noget nær et tomrum. Hvem tør pludselig blive holdningsdanner med liv og sjæl?

Svaret er: Metasamtaler og lærerens autentisk-personlige og kontakfulde tilstedeværelse. Svaret er også, at holdningsændring paradoksalt nok forudsætter en målrettet optræning af nye handlingskompetencer således at kursisten og eleven kan opleve en ny

ansvarlighed som meningsfuld fordi den nu opfattes som menneskeligt muligt.

Den boglærde skolekultur: I Danmark er den forståelsesorienterede fagfremstilling blevet bærebølgen i undervisningen. "Har I forstået det?", "Har I fået fat på det?", "Sidder det nogenlunde?" osv. Læreren checker ikke efter hvad eleverne helt præcist kan men spørger ofte efter om de har "forstået" det. Hvad det så end betyder. Elever og kursister skal have "kendskab" til osv. osv.

Det var med J. Bruner og senere den eksemplariske pædagogik at ideen om cirkaviden blev central. Grundlæggende handlede det om at eleven kunne nøjes med at få fat på fagets dybere struktur, mønstrene i det - og skulle gå efter at lære at lære og så en kritisk indsigt i brede sammenhænge.

Et kompetenceideal, der i mange henseende er værdifuldt, fordi det moderne komplekse samfund vitterlig kræver overblik, sammenhængsviden og strukturforståelse. Alt dette giver - netop - indsigt men det er efter min vurdering en fejltagelse at mene, at det giver indgrebsmuligheder, at det gør handling mulig. Der er pokker til forskel på præcis detailviden og gennemprøvede handlingskompetencer og så den værdifulde, men diffuse helhedsbegribelse. De to kompetenceformer kompletterer hinanden men er meget forskellige.

Måske var den indsigtsorienterede fagdidaktik så attraktiv fordi de uenige fagfraktioner derved ikke behøvede at tage stilling til hvilke områder af læseplanen, der skulle stryges: Det gjorde ikke så meget at stoffet blev enormt omfattende fordi eleverne skulle jo blot have en relativt halvkonkret og eksemplarisk strukturbegribelse.

Det man gør, i den boglige skolekultur, det er at læse og skrive og tale intelligent sammen og tænke og skrive noget mere og snakke, og læse og tænke og læse og skrive og tale intelligent sammen. Det er en uhyre effektiv fortræning til administrative jobs i det offentlige o.l. poster. Det giver ingen direkte jobkompetence - men den skal jo også først erhverves langt ude i fremtiden, så det er ikke skolens problem. Man går ud fra at alle skal have en længerevarende uddannelse. At det for alle er meget vigtigt at kunne forholde sig veltalende, selvstændigt og kritisk til hvadsomhelst. Om de ikke kan handle er mindre betydningsfuldt. Så viden m.m., det får kursisterne faktisk. Overbliksviden og sammenhængsforståelse. Det er, hvad der har indiskutabel værdi.

Den boglærde kompetencekultur giver naturligvis også viden - forstået som indlært faglig information, begreber, teser osv. Og en sådan viden er forudsætningen for overblikket. Og for at kursister og elever overhovedet kan orientere sig i verden. Eksempelvis når man i aviserne nu læser de første varsler om at den høje frekvens, som

mobilitetoner sender med, kan være skadeligt for hjernevæv. Så er det meget nyttigt at have en vis viden om biologi og om stråling for at kunne begribe hvordan dette kunne være sandt. Når folk har faglig viden kan man ikke bilde dem hvad som helst ind om verden. For de kan selv vurdere påstandene. Her er faglig viden af meget stor betydning.

Omsorgskulturen: I den boglige skole sker der også en vis udvikling af omsorgskompetencen. Moderne lærere er demokratiske humanister, som ønsker at vi skal have det rart sammen. Og hvis det ikke er tilfældet lider læreren og ønsker sammen med eleverne at bedre på situationen. Klassens time i folkeskolen er ført videre i ungdoms- og voksenundervisningen. Lærere tager en del vanskelige samtaler med klasser om holdets sociale væremåde, behandlingen af enkeltpersoner o.l. Det følelsesmæssigt tilfredsstillende samvær ses som en værdi i sig selv.

Men omsorgskulturen, det mere socialpædagogiske, er som professionelt element fremmed for mange boglærde lærere. Det gøres i et vist omfang ud fra et idealistisk engagement i kursister og elever, men måden hvorpå det gøres kan være særdeles forskellig. Hvor skulle den boglærde lærer også have lært det henne?

Det er flot nok at det tages ind på amatørbasis. Det er blot ikke længere tilstrækkeligt. Og kan føre til en opdeling af lærerkollegier i de, der "gør" det og de, der "ikke gør" det: Altså at tage sig personligt og følelsesbetonet af kursister og elever. De fleste VUC-lærere kender til kursister, der begynder at forfølge dem i deres fritid for at få kontakt, omsorg og rådgivning. Men også handelsskolelærere og gymnasielærere bliver dybt engagerede i elevskæbner. Og det kan blive for meget.

Det er ikke nok at være amatører. Fordi vi er ved at udvide "jeg"-kulturen med en "vi"-kultur. Og hvis elever skal kunne klare de sociale forskelle og de følelsesmæssige inkongruenser i gruppearbejdet har de brug for mere professionel støtte fra læreren. Det er ikke nok at være omsorgspædagogisk amatør. Disse kvalifikationer, som tidligere alene blev set som relevante for sundhedssektoren og plejesektoren er gået hen og blevet nationaløkonomisk produktive fordi de kan bistå fritstillede enkeltpersoner, der har svært ved at fire på den nyvundne suverænitæt, med at indgå i et ligestillet, produktivt, temporært samarbejde. Så her er den snævre boglærde kvalifikationsprofil i dag utilstrækkelig.

På det lidt mere konkrete plan handler det om at kunne kigge gruppeprocesser ud, gribe konstruktivt ind i dem og kunne forholde sig også til de følelsesmæssige processer i gruppen ud over det intellektuelle- faglige og det praktisk-organisatoriske.

Nogle vil måske læse dette som en støtte til kvindelige lærere, som

man formoder er mere omsorgsfulde.

Min ret omfattende erfaring fra klasserumsobservation over mange år og af mange mandlige og kvindelige lærere tyder ganske vist på, at det er muligt nu og da at se en tendens i denne retning. Men der er mange venlige, støttende og omsorgsfulde mandlige lærere i skolen, og der er mange fagligt strukturerende, nøgterne og distancerende kvindelige lærere. Med andre ord, overlappet er betydeligt.

Træningskulturen: I min skoletid, ja det var bl.a. på en kostskole, brugte vi ret meget tid på selve indprentningen af stoffet i timerne, og lektielæsningen var overvåget fællesarbejde med lærerstøtte. Siden fortsatte jeg i den kreativitetspædagogiske lilleskole, som jeg var kommet fra.

Det pudsige er, at på kostskolen var alle fag båret af en pædagogisk kultur med det mål at vi faktisk kom til at beherske fagenes grundelementer. Også i de musiske fag - vi sang f.eks. en del flerstemmigt og jeg kan stadig nogle 2. stemmer til danske sange. På lilleskolen havde vi kunstnere som undervisere i de produktive fag. De var mere krævende end seminarielærerne mht. til at vi skulle kunne noget, når vi havde haft dem. I de andre fag, de boglige gjorde lærerne en del ud af selvstændiggørende arbejdsformer, men egentligt ret lidt ud af fagenes vidensindhold og faglige arbejdsmetoder.

På mellemskolekursus blev vi så i hårdt tempo presset til en omfattende udenadslære af store stofmængder. Vi lærte hverken at arbejde selvstændigt eller i grupper. Men vi lærte os selv det faglige stof, eller gik ned med flaget. Det var den gammeldags bogbase-rede pædagogik: "Og på sit dødsleje sagde kejser Augustus til sin kone" osv. osv. Ja! Det kunne jeg raspe af mig ord for ord til mellemskoleeksamen i historie - jeg fik UG.

Det er ganske fascinerende således at opleve forskellige skoleformers mærkbart forskellige tradition og kultur, mht. hvad det er vigtigt at lære og hvordan det skal ske.

I og med at indsigtspædagogikken og den eksemplariske pædagogik vandt ind på en række fag bredte glemslen sig om de mere træningsprægede arbejdsformer. "Den sorte skole", "reaktionær terpeskole" var fortid og skulle glemmes hurtigst muligt. Folk blev mere progressive, humanistiske, demokratiske - træning blev noget negativt, noget gammeldags. Noget med konkurrence og gamle kønsroller: Militærvæsen, husarbejde og håndgerning, sportskonkurrencer, spejdervæsen, og erhvervsliv. Ikke ligefrem sektorer, der var i høj kurs i 70'erne og 80'ernes lærertænkning.

Men noget kunne de, i disse "gammeldags og reaktionære" sektorer: De vidste noget om træning. De vidste noget om at sætte et undervisningsmål og nå det. Og ikke bare for den mest ressourcerige elite - de fik de fleste med. Det, de moderne lærere overså var, at samti-

dig med den autoritære, til tider fysiske og voldelige, undertrykkelse af eleverne var der også en pædagogik. En resultatorienteret undervisningsform, der med brug af systematiske og konsekvente metoder rent faktisk ofte nåede betydelige resultater: Også i skolen.

Da træningspædagogikken blev smidt ud af skolen røg barnet ud med badevandet: Den dialogiske, fremstillende og forståelsescentrerede undervisning har svært ved at sikre elevernes konkrete faglige tilegnelsesproces og har svært ved at sikre indarbejdelse af produktive studiemetoder. Men - de bliver gode til at snakke.

Træning vil sige, at man sætter sig et veldefineret indlæringsmål, som er realistisk i forhold til tid og ressourcer, og så i detaljer planlægger, tilrettelægger og gennemfører et øvelsespræget forløb hvor læreren er i meget nær kontakt med elevens læreproces og uophørlig giver kritisk-konstruktiv feedback. Hvis der bliver gjort fejl bliver kursisten sat til at gøre det om igen. Og om igen. Og om igen. Ikke nødvendigvis lige på samme måde - snarere systematisk varieret - indtil kompetencemålet er nået. Meget træning er handlingsbetonet og udenomssproglig. Det er kropslige og personlige udviklingsprocesser. Træneren går tæt på læreprocessen med evaluering, vejledning og korrektiv feedback. Træneren er ikke nødvendigvis særlig venlig men tør bruge sig selv og sin gennemslagskraft markant men ikke nødvendigvis autoritært. Træneren er nemlig personligt engageret i at eleven faktisk når målet, at eleven lærer det, der skal læres. Det er dette personlige engagement, viljen til at eleven må og skal lære det - som den moderne bløde, vage og autoritetsforskrækkede lærer misforstår som totalitær undertrykkelse.

En træner er helt uinteressert i blot at holde foredrag om træning. Blot at fremstille træningens principper. Blot at tale, læse, skrive og tænke om træning. Der er et mål, der skal nås. Man kan ikke diskutere sig frem til at spille klaver på professionelt niveau. Der trænes. I musikundervisning og på en række andre kunstneriske områder, eksisterer en veludviklet trænings- og arbejdspræget pædagogik, som ligger meget langt væk fra den dialogiske, "kende til" pædagogik. Skuespilleren skal ikke bare "kende noget til" hvordan man spiller dramatik. De skal kunne gøre det.

Eller kirurgen, der opererer. Eller..... Eller.....

For mange moderne boglærde lærere er træning en kontradiktorisk modstilling til forståelse og indsigt. Dette tror jeg er en af de mest alvorlige fejltagelser i moderne pædagogisk tænkning. Den er opstået fordi de senere årtiers pædagogik er udviklet på et snævert rationalistisk grundlag (hvad enten det er liberalistisk eller socialistisk eller humanistisk). Det der har manglet er krop, følelser, hand-



lingspotentialer fordi man ikke udviklede den handlingskompetence, som er en afgørende forudsætning for selvværd.

Naturligvis - det skal nok være muligt at finde mange trænere, der lige så enøjet udelukker viden, indsigt og bredere sammenhængsforståelser. Jeg har selv mødt et par stykker.

Men boglærde lærere undervurderer i meget vidtgående omfang hvor meget træning, der ligger i deres egen kompetenceform. Den uhyre kontrollering og tilsidesættelse af krop, følelser og socialt samvær, der finder sted i det videnscentrerede klasseværelse kræver mange års træning. Lektielæsning kræver træning hvad angår selvkontrollen og arbejdsmetoderne. Produktiv deltagelse i klasseundervisningen kræver træning. Og - gruppearbejde kræver megen træning.

4. Udvikling af en orientering i forhold til gruppearbejdet og en holdningsmæssig tilslutning gennem brugen af metasamtaler

Metasamtalernes didaktik og pædagogik

De følgende kapitler om udvikling af gruppearbejdskompetencer er alene meningsfulde under den forudsætning, at den nødvendige metaintroduktion og de nødvendige metasamtaler er foretaget. Således at kursister og elever overhovedet har deres gruppearbejde på begreb og perspektiv. Kan forholde sig til det og placere det i deres egen livshorisont.

Derfor handler dette kapitel om metasamtaler, som netop er en pædagogisk tilgang til en åben holdningsdannelse. En metasamtale består af en introduktionstale og en argumenterende dialog. Den fremhæver, at en ny tilstand nu indtræder. Den tilbyder en bredere forståelseshorisont omkring det nye. En horisont hvori eleven og kursisten kan placere sig selv. Få ord og sprog til at formulere sig om nye erfaringer. Den legaliserer at man taler om arbejdsprocesserne og derved kan forholde sig sprogligt til det man er på vej ind i. Metasamtalen fremhæver, rammesætter og i-tale-sætter det nye.

Et hovedelement heri er lærerens gennemarbejdede budskab, en fremlægning af kendsgerninger, udviklingslinjer og nøglebegreber vedrørende gruppearbejdets betydning i det moderne samfund. Præsentationen af det historisk nye, ligestillede temporære gruppearbejde, hvor medlemmerne har tydeligt medansvar for ledelsen af arbejdet samtidig med at der på skift er en gruppeleder. Her arbejder vi inden for den moderne boglærde skoles mønster - det er indsigt og forståelse det gælder.

Men med den meget vigtige tilføjelse, at læreren ikke kan misbruge sin egen tolkning af "metodefrihed" til bare at sige hvad der nu ligger på tungen lige den dag. En perspektivfremlægning er en meget præcis intellektuel arbejdsproces og hvis læreren sjusker med budskabets nøjagtige indhold og progression, har oplægget helt enkelt ingen effekt. Dette vil mange have en betydelig modvilje imod. Jeg møder det som konsulent når jeg træner lærere som pædagogiske kollegakonsulenter. Det forhold, at nogle budskaber skal siges med ganske bestemte ord og betoning er dem inderligt imod. Selv når de klart og tydeligt kan se og mærke at det fungerer rigtigt i situationen. De første gange hvor de tager "mine" ord i deres mund er der mange skæve øjekast til mig. Fordi det opfattes som en personlig underkastelse og ikke som en tilegnelse af et kulturprodukt. Det er

jo netop ikke mine ord. Det er en højtudviklet social handlingskompetence udviklet af psykologer og konsulenter over meget lang tid og med mange fejlslagne forsøg undervejs. Jeg er blot formidler af denne tradition. Men den typiske progressive lærer har stadig et så uafklaret forhold til autoritet, at det gør ondt at tage sådanne kompetencer til sig.

Jeg har selv, som konsulent, meget klare erfaringer om betydningen af, at nye undervisningsafsnit bliver præsenteret på præcist den rigtige måde. Kursusforløb over et par dage såvel som mere vidtgående udviklingsprojekter kan i bogstavelig forstand blive sat på et frugtbart eller destruktivt spor afhængig af, om jeg siger lige præcis de rigtige ting ved starten. Fordi det er lige i de første minutter og halve timer, at deltagerne er mest indstillede på nye signaler. I det øjeblik de finder oplægget uinteressant, gammelt nyt, sjusket argumentation, latterlige eksempler - så tager de på et indre plan den beslutning, at det følgende forløb blot vil være den sædvanlige gang useriøs men højtråbende udviklingskvalder.

En god opstartstale garanterer ikke at det følgende går godt. Kun at det er startet godt. Men en dårlig opstartstale er nok til at ødelægge kurset endegyldigt. Deltagerne holder op med at tage imod, nægter at medvirke.

Lærerens personlige autenticitet, gennemslagskraft og kontaktevne er her afgørende. Det er ikke nok, at der fremlægges en korrekt argumentation på en uengageret måde.

Med autenticitet mener jeg, at læreren tager sig selv og sit projekt dybt alvorligt. Ikke, at læreren er en pedantisk dødbider. Men at man i sin egen holdningsmarkering, såvel som i handlingspraksis, rent faktiske selv gør det man prædiker. Dermed er budskabet ægte, troværdigt, autentisk, også for tilhørere, der er uenige i dets retning.

Gennemslagskraft er ikke at buldoze eleverne. Det er at komme tydeligt ud med sin mening, at turde bruge sig selv kraftfuldt, så man ikke kan overses, at være i balance i selve kontaktøjeblikket, at turde tage kontakt med modtagerne - hvad synes de om det jeg siger? Og at følge op på konsekvenserne af det, man sætter i gang. Her træder kontaktevnen frem. F.eks. at kunne lytte til de, der er uenige. For eksempel se og sanse, at en træningsøvelse er ved at gå skævt.

Læreren skal altså præsentere og gå ind for det selv bærende gruppearbejde.

Efterfølgende perspektivoplægget kommer den egentlige meta-samtale. En samtale om dette, at lave kompetent gruppearbejde. Her skal der argumenteres, og læreren skal have øvet sig i at argumentere klart og slagkraftigt uden at latterliggøre andre synspunkter. Hvis eleverne har ret i en indvending f.eks. at de jo ikke ved de fleste eksaminationer får anerkendelse for gruppearbejdet - ja, så



skal de meget tydeligt bekræftes i at de har ret. Nuancering er afgørende vigtig: I mange jobs bliver der ikke lagt op til gruppearbejde - det er sandt. Men det er også sandt, at den slags jobs bliver der færre og færre af.

Så læreren skal have trænet sin argumentation. Ikke bare siddet ved skrivebordet og reflekteret. Men været ude og debattere engageret og systematisk med folk, som er enige, som er uenige eller som er dybt ligeglade.

Introduktionstalen skal ikke nødvendigvis være een, lang, lærerenetale, snarere en række velkomponerede indlæg i forbindelse med en dialogisk diskussion med kursister og elever.

Selve dette, at arbejde sammen i skolen om et intellektuelt stof - faget - kræver andre perspektivfremlæggelser og metasamtaler før kursister og elever kan forholde sig klart til hinanden.

For det første er der rationalitetsformernes møde. Der vil stå mødet mellem elever, der allerede tænker skolefagligt, og elever, der tænker på en anden måde. Det kan være en tænkning, der er mere konkret, pragmatisk og bestemt af umiddelbare erfaringer. Der er elever, der tænker religiøst, men også voksne kursister, der har gået i årelange forløb og udviklet deres helt egen særlige tankeverden uden at de af den grund er skizofrene.



Det er her lærerens opgave at give kursister og elever nogle næsten erkendelsesfilosofiske metabegreber til brug ved opdagelse og karakterisering af arten af misforståelser og afvigende opfattelser inden for gruppen. Det er jo ikke udtryk for idioti når en kursist lettere forvirret udbryder: "Jamen hvad skal vi dog bruge dette her til?." Det er snarere udtryk for at de kommer fra - ja, måske en håndværkskultur - hvor man er nødt til at være arbejds effektiv og ressourceøkonomisk og ikke bare kan sidde og diskutere tiden væk. Det flytter ingen mursten. Og dette er en sand, personlig, erfaring.

Sådanne relativiseringer må være båret af en ærlig respekt for at folk tænker forskelligt. Ganske vist er målet i skolen at lære at tænke skolefagligt. Men derfor er denne specialiserede tankeform jo ikke bedre, vigtigere, sandere end andre slags erfaringer og tankeformer. Lige uden for skolen kan de andre erfaringstraditioner være langt mere overbevisende.

Ideer til introduktionstale og argumenter

Læreren må selv, sammen med sine kolleger, udvikle en introduktion og argumentation, som de kan stå inde for og fremlægge overbevisende, autentisk, personligt over for elever og kursister.

Her kan man jo bruge noget af stoffet i dette teksthæfte. Argumen-

tere med fordelene i form af mere individualiseret undervisning.
Forberedelse til nye kvalifikationskrav uden for skolen.

Gruppearbejde giver flere indfaldsvinkler til faglig problemløsning. Det kan give langt mere alsidige opgavebesvarelser.

I det fagorienterede gruppearbejde i skolen får flere kursister af gangen øvet sig i at formulere sig mundtligt omkring det faglige - derved forbereder man sig på den mundtlige eksamen såvel som på at tale for grupper uden for skolen.

Man kan lære noget af at lægge mærke til de andres arbejdsformer. Man lærer de andre i klassen bedre at kende som personer og det kan give en bedre holdkultur.

Omvendt er gruppearbejde et forfærdeligt tidsspilde hvis det er uproduktivt, fordi alles arbejde blokeres samtidig. Lige så stort tidsspilde som dårlige møder iøvrigt.

5. Udvikling af gruppehandlingskompetencer gennem træning

Der er nogle indlysende gevinster at hente ved at arbejde træningspræget - ikke mindst med unge. De er selv optaget af en række fritidsaktiviteter, der er træningsprægede. Træning er handling, det er lidt konkurrencebetonet og kan give en masse liv og humør. Og man kan synliggøre nogle nye sider af sig selv. Man får reel mulighed for at lære noget nyt og målet er overkommeligt.

Sprog og intervention i gruppearbejdet: Hvis gruppemedlemmerne "kræver" noget af hinanden vil det give magtkamp. Det er heller ikke en god idé at understrege at "jeg synes nu at vi (det vil sige: I) skal" - her gøres de andres handlinger til et spørgsmål om de vil følge netop denne gruppedeltagers personlige forgodtbefindende. Understregningen skal ikke være på et magtbud, eller et spørgsmål om tilpasning til et gruppemedlem, vægten skal lægges på forslaget i sig selv. Derfor er selve ordet forslag som regel meget mere produktivt. Eleverne og kursisterne i gruppen kan foreslå hinanden dette eller hint. Det kan de andre så tage stilling til. Måske over nogen tid. Man kan gentage sine forslag, forbedre argumenterne mv. Men holde opmærksomheden samlet om at det er et forslag, og at det har et indhold, der er tænkt som godt for gruppens arbejde.

Det er heller ikke produktivt hvis f.eks. den, der er ansvarlig for samværs kvaliteten kommer med meget kategoriske og vurderende udsagn: "Jeg kan fastslå, at Louise mobber Knud". Det virker som regel konfliktskabende at nogen opkaster sig som overøvrighed i gruppen - med mindre de andre underkaster sig, men så har vi ikke længere et ligestillet gruppearbejde. I samme boldgade skal gruppen gerne undgå at nogen begynder med direkte magtbud: "Jeg vil, at Du skal.....!".

Det er en meget dårlig linje, hvis nogen begynder mere eller mindre ydmygt at "bede" de andre om dit og dat. "Kunne I ikke holde op med at skændes??", "Vil I ikke nok arbejde med på dette her" - fordi den bedende og tit lettere jamrende person, direkte placerer sig selv som offer for mobning og dermed kan anspore andre til at træde magtfuldt frem: "Det skal Du ikke bestemme" - underforstået: "Det skal jeg nok bestemme". Og så kører spillet videre.

Organisatoriske og ledelsesmæssige kompetenceelementer

Det vanskelige for elever og kursister er, at mange af disse kompetenceelementer overlapper med lærerens ledelsesfunktioner og at de kan finde på at mobbe hinanden fordi de "spiller lærer". Det kan være svært at repræsentere lærerautoriteten hvis det er sådan træ-

ningen opfattes. Det kræver lærerintervention og god tid til fornyet metasamtale for at få det ryddet væk. Helt væk kan det ikke komme da der uimodsigeligt er noget sandt i det.

Introduktionen til træningen kan gå på - at finde ud af - hvad kan I og hvad magter I ikke. Lige nu. I skal lære at kunne klare jer selv. - Et budskab, der kan appellere til mange unge, der er trætte af at være afhængige af de voksne.

Her følger en kort gennemgang af vigtige nøglekompetencer i selvstående gruppearbejde. Kompetencer, som samtlige gruppe-medlemmer må beherske i rimeligt omfang for at gruppearbejdet kan fungere.

1) At tage initiativ til at få arbejdet i gang - og holde det i gang i et rimeligt tempo undervejs. Denne initiativfunktion er helt central for om der bliver bestilt noget. Man kan jo også hygge sig så meget i en gruppe at opgaven fortaber sig.

2) Sætte en dagsorden og holde den eller evaluere og ændre den. Den skal skrives op på en vægplakat. Den kan have form af en prioriteret temaliste, en tidsplan, et mind-map osv.

3) Strukturere en arbejdsplan med en arbejdsfordeling: Hvem, hvad, hvornår. Også udskille nogle faser i gruppearbejdet hvor man går fra hinanden, udfører individuelle opgaver og mødes igen.

4) Styre taleordenen så alle kan komme til orde. For eksempel kan man afprøve regler, der siger at den enkelte må først igen tage ordet når tre andre har sagt noget.

5) Styre taletiden, så enkelte gruppemedlemmer ikke fylder for meget. Vigtigt - det kan kræve mod at stoppe en tungefærdig kammerat eller en særlig charmerende kammerat, som blot er ved at erobre hele gruppens arbejdsrum til selvudfoldelse.

6) Styre indholdet - at indlæggene handler om arbejdsopgaven. Dette kan give hidsige, men vigtige, grænsediskussioner. Her kommer også alle de intellektuelle problemer op.

7) Være tidsansvarlig - disponere tiden til opgaven realistisk. Eventuelt protestere over for læreren, hvis tiden er urealistisk.

8) Procesindgreb undervejs. Meget svært punkt. Potentielt at medlemmerne udvikler en vågen øjebliksopmærksomhed og tilvanthed til med det samme at intervenere, når der sker noget uheldigt.

9) Selvkritik-kritik runder. Det kan tage en farlig tid. Vigtigt at selvkri-

tikken går forud for kritik af de andre. Vigtigt at det skal være konstruktiv kritik, ikke personligt nedgørende.

10) Opsamling af delresultater undervejs ved skiftende referenter. Tage referentarbejdet alvorligt. Bede om højtlesning af referat og tage kritisk stilling til indholdet - er det f.eks. fagligt nok eller en sludder for en sladder.

11) Ansvarlighed mht. at der arbejdes, opnås resultater. Når vi noget? Bliver vi færdige til tiden?

12) Orden på tingene - holde arbejdsopgaven for øje få afleveret lånte materialer. Bringe arbejdspladsen i orden efter gruppens arbejde - rydde op.

13) Afsluttende opsamling og strukturering mhp. fremlæggelse. Eventuelt øvelse i fremlægning.

14) Filosofisk-vurderende time-outs: Hvor er vi på vej hen, hvad er det egentlig vi foretager os. Kræver erfaring og selvdisciplin for at være produktiv, men er på sigt meget betydningsfuld. Her kan gruppens stilfærdige filosof sætte fingeren på vigtige ting de andre har overset.

15) Ansvarlighed mht. samværskvaliteten. Det skal også være sjovt, og hyggeligt. Ikke knokleri det hele. Godt samvær.

16) Holde kontakten til læreren og de andre grupper - formidle gruppens eget arbejde og lære af de andre undervejs. Checke op på om gruppen nu har forstået opgaven rigtigt, og stille kritisk-opklarende spørgsmål til læreren. Checke om læreren har skiftet mening undervejs påvirket af kritik fra en anden gruppe.

De enkelte kompetenceelementer skal forklares rimeligt klart, med konkrete og realistiske eksempler, ellers er en evaluering ikke mulig.

Træningskoncept for indarbejdelse af organisatoriske og ledelsesmæssige kompetenceelementer

Det enkleste er at bruge ideen om "det borgerlige ombud". Alle kursister og elever i klasserne, hver og en, skal trænes i alle de nødvendige kompetenceelementer.

Lav et enkelt todimensionalt skema hvor der ud af den ene akse står navnene på kursister eller elever på holdet. På den anden står kompetenceelementerne. Hver gang, I træner, fordeles opgaverne så nye elever får nye kompetenceelementer at øve sig på. Skriv i felterne om de klarede sig til 0, 1, 2 eller 3 points. 0 point betyder at de overhovedet ikke havde fat på hvad deres opgave gik ud på. 1 points betyder at de havde den rigtige idé, men gjorde det dårligt.

2 points betyder at de gjorde det rimeligt godt. og 3 points at det blev gjort virkelig godt. Hvor mange points gruppemedlemmerne skal have diskuterer de andre efter hver træningsrunde. På den måde kan man selv over lang tid holde styr på hvem der har øvet sig i hvad.

Der arrangeres så træningsrunder hvor der er et fagligt indhold, en arbejdsopgave, men hvor det meste af opmærksomheden ligger på træningen.

Det synliggøres hvem, der øver sig i hvad, ved at der stilles små "navneskilte" foran eleverne. I stedet for navne står der på begge sider af skiltet navnet på det kompetenceelement de øver sig i. Alle kan så følge med i om de andre gør deres job ordentligt og kan huske deres egen opgave.

En intensivering af træningen kan ske ved at der sættes observatører på, der skal iagttage de andres træning og prøve at kvalificere gruppemedlemmernes egne iagttagelser.

Med ret korte intervaller - så alle kan huske hvem, der har gjort hvad, er der en fælles statusopgørelse.

Her er det vigtigt at træne elever og kursister i at udtrykke sig præcist beskrivende og i første omgang ikke-vurderende. Så de ikke smider grove insinuationer i hovedet på hinanden, men lægger konkrete iagttagelser frem: "Du var ansvarlig for samværs kvaliteten, men Du greb ikke ind da Morten sagde at Hans var en kraftidiot, der kunne trænge til at få vasket hovedet i en bilvask. Vi grinede alle sammen, men jeg lagde mærke til at Hans ikke grinede". De skal lære at tale om processer på en ikke-fornærmende måde, på en konstruktiv måde. Vække hinandens nysgerrighed i stedet for hævn-gerrighed.

Mellem træningsrunderne er der åben diskussion i klassen om hvordan det går og kursisternes syn på betydningen af de enkelte kompetenceelementer. Det skal ikke være en moralsk diskussion men en funktional analyse: Hvordan får vi kvalificeret os på den rigtige måde til de rigtige ting.

Når der er trænet i et stykke tid kan man lave tværgrupper med et medlem fra hver af træningsgrupperne. I tværgrupperne har den enkelte nu frihed til at fortælle lidt mere frit fra leveren om hvordan det er gået. Og kan på en måde mere privat lægge sine erfaringer frem. "Hvad var jeg god til og hvad var jeg mindre god til". "Hvordan synes jeg træningsrunden fungerede, blev jeg taget alvorlig, var der plads til mig".

Træningen gentages. Og gentages. Og gentages. Det er ikke ligegyld-

digt om deltagerne har begrebet hvad det hele går ud på. Men det afgørende er om de mestrer de udpegede kompetenceelementer.

Ind i mellem gør læreren så op hvordan det går med den enkelte elev og har personlige samtaler med den enkelte om hvad der er lært og hvad de skal øve sig videre på.

Når der er blevet trænet og trænet og grupperne alligevel ikke fungerer er det noget andet, der er galt. Det kan være metaintroduktionen, der har været sjusket. Der kan være sket noget, der har spoleret elevernes tillid til lærerne. Eller der er manglende omsorgsudvikling i gruppearbejdet. Det kan have udviklet sig til en kold, kritisk og krævende affære som folk løber skrigende væk fra.

Temporær gruppeledelse

Der skal være en person i gruppen, der på skift er gruppeleder. Det vil sige har ansvar for at søge at få et overblik over gruppens arbejde og påpege hvis det går galt. Også at inddrage medlemmer, der er ved at falde ud af gruppearbejdet. Og minde dem om deres delopgaver hvad enten det er en træningsgruppe eller en faglig opgavecentreret gruppe.

Lederen skal have et større skilt foran sig. Og skal ved starten af sin periode klart og tydelig sige til de andre: "Jeg påtager mig lederansvaret fra nu af". Ved afslutningen: "Nu afgiver jeg mit lederskab, hvem er leder efter mig".

Det er denne professionelle tiltagelse og afgivelse af lederskab, der er en af de helt epokegørende fornyelser i selvbærende gruppearbejde. Det er en stærk oplevelse for den enkelte at have lederansvaret og få de andres feedback på hvordan man har håndteret det.

Faglige og studiemæssige kompetencer

Dette går jeg ikke dybere ind i. Faglærere ved bedst selv hvilke kompetencer af faglig art elever og kursister har brug for. Og der er skrevet bøger om projektarbejde hvor de ikke-faglige, studiemæssige kompetencer er beskrevet.

Men der skal igen henvises til afsnittene om de intellektuelle afklaringer, som gruppen kan have brug for: Alternative opfattelser af hvad faget går ud på, klarhed om rationalitetsformen i skolen, præcis faglig begrebsbrug og forskellige livsformsperspektiver på den faglige lærdoms brugbarhed og betydning.

6. Udvikling af gruppearbejdsviden gennem bogbaseret stoffremlægning

En vigtig side af gruppearbejdskompetencen er konkret viden om hvad der foregår i en gruppe af psykologiske og socialpsykologiske processer. Her er brug for solid, boglig indføring i en viden og indsigt i retning af det, der blev fremlagt i kapitlet om skolegruppen.

Viden og præcise begreber er vigtige forudsætninger for overhovedet at kunne udskille det vigtige fra det mindre vigtige i alt det man ser, hører og mærker i gruppearbejdet.

Jeg vil ikke her i teksthæftet gå i detaljer om hvordan læreren gør dette. Det turde være unødvendigt da boglærde lærere i forvejen kender netop denne undervisningsform meget grundigt fra deres egen daglige praksis. Og er gode til at finde ny litteratur. Spørg evt. psykologilæreren på stedet.

Dog skal man være meget kritisk over for de tekster man bruger. De skal være livsnære. De skal lægge viden og begreber frem, som eleverne direkte kan se og høre i gruppearbejdet. Det skal ikke være indsigtsgivende gruppepsykologi rettet nogle helt andre steder hen. For eksempel rettet hen mod store socialpsykologiske teorier uden sigte på gruppearbejdet. Det må ikke udarte til abstrakt undervisning i psykologi.

Hensigten er at give kursister og elever intellektuelle redskaber til hjælp ved forståelsen af deres eget gruppearbejde så de bedre kan indse, hvornår de skal gå aktivt handlende, indgribende, ind i gruppesamarbejdsprocessen og rette den op.

Hvis man f.eks. pludselig i kraft af lidt transaktionsanalytisk begrebsforråd kan se, at der sidder tre moralske forældre og skændes med hinanden er det måske på tide at bemærke - i form af en neutral proceskommentar - at sådan ser man situationen lige nu. Eller hvis man indser, at den afgangede gruppeleder de facto stadig forsøger at beholde sit lederskab og rivaliserer med den næste gruppeleder.

Men det vil fungere mod sin hensigt hvis den teoretiske viden, man giver elever og kursister blot misbruges til at gøre sig nedladende overklog på de andres bekostning.

7. Udvikling af gruppearbejdsomsorg

De følgende arbejdsformer vil være meget fremmede for mange bogligt arbejdende lærere. Det er arbejdsformer man selv skal afprøve sammen med kolleger før man bruger dem på elever og kursister. Andet ville være komplet uansvarligt.

Det skal imidlertid også fremhæves, at det er arbejdsformer, der i vidt omfang bruges i folkeoplysningen, på daghøjskoler, højskoler, udviklingskurser for langtidsledige osv. osv.

Der er een type gruppearbejde, der allerede længe har fungeret: Con amore gruppen. Det vil sige venskabsgruppen. Kliken o.l. Men det kan vi ikke bygge nye samarbejdsformer op på. Det er ikke en professionel gruppearbejdskompetence vi her ser, det er heldige kombinationer bygger på personlige præferencer. Deltagerne kan ikke nødvendigvis arbejde i grupper med andre end vennerne.

Derfor er omsorgslæring så betydningsfuld. Den bistår gruppen med at fungere på en følelsesmæssigt ordentlig måde. Og derved opnås nogle af de samme kvaliteter, som venskabsgrupper altid har haft. Men kombineret med en professionel gruppearbejdskompetence, som venskabsgrupperne har manglet.

Norm- og værdidannelse

Lige i begyndelsen af længere gruppearbejder kan gruppen afklare sine egne spilleregler.

Medlemmerne sætter sig for sig selv hver især og får 20 minutter til at nedskrive: "Hvad skulle gerne ske i vores gruppearbejde" og "Hvad må ikke ske i vores gruppearbejde". Ved at lægge det frem og skrive det sammen får gruppen et begyndende værdigrundlag at handle og evaluere ud fra.

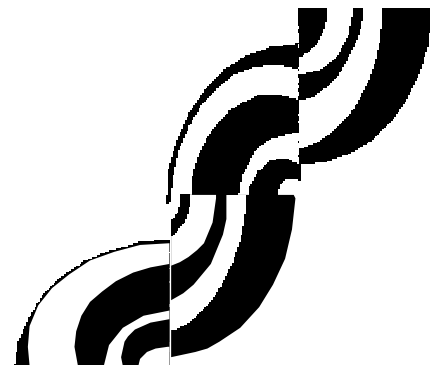
Og hvis der er dybere uforligeligheder i gruppen vil det blive afdækket allerede her.

Nogle vigtige værdier er, at gruppemedlemmerne giver hinanden plads til at udfolde kreativitet

Kontaktkvalitet

God kontakt er det man har, når man er ærlig, åben og direkte i sit møde med et andet menneske - samtidig med at man tillige er opmærksom og ansvarlig for sin egen del af den gensidige påvirkning, der sættes i gang. God kontakt kan skabes og brydes - øjeblik for øjeblik.

Dette gælder mellem to personer. Det gælder også mellem to grup-



per. Man må være klar over hvor man har hinanden. Og man må være opmærksom på hvordan man påvirker hinanden.

God kontakt behøver ikke være ren sødsuppe. Man kan være rygende uenige og stadig være i god kontakt. Eller man kan pakke hinanden ind i vat uden at få bedre kontakt af det.

God kontakt handler om at være ansvarlig for sig selv. At være sig sine egne meninger, fornemmelser og handlinger bekendt. Og deres følger. Det er vanskeligt at have god kontakt hvis man ikke ser på eller lytter til den anden. Hvis man ikke bliver i samme rum. Hvis man ikke viser respekt for hinandens tilstedeværelse.

Det vil sige i praksis vise, at man følger med i, at man er engageret i, den andens udtryk og meninger.

Opdagende lytning.

Hvis medlemmerne i gruppen overhovedet skal opdage hvad de andre egentlig mener, må de kunne lytte åbent og opdagende til hinanden. Lytte på en måde, der er understøttende i forhold til en fortæller, som ikke manipulerer fortælleren, og som giver fortælleren en klar feedback, der beviser at budskabets indhold er opfanget. Det betyder ikke at man er enig. Blot at man nu ved hvad den anden virkelig mener. Dette, at nogen reelt opmærksomt lytter "tilmig" er for mange givende og helende i sig selv.

Ved lærersamtaler om undervisningen og ved samtaler mellem kursisterne/elever, er det vigtigt at man ikke hele tiden diskuterer, men at man også har faser i samtalerne, hvor en enkelt person får tid og ro til at lægge sin mening og sine oplevelser frem for en anden. Vi har her en fortæller og en lytter, hvor lytteren for en tid holder sine egne meninger tilbage, for bedre at kunne begribe den andens verden.

Dette kaldes tit "aktiv lytning", men herved glemmer man fortællers ansvar. Fortælleren må have lyst og mod til overhovedet at åbne sig, tale ærligt om sig selv. Og fortælleren må have et ønske om at blive hørt og forstået. Ellers får vi blot en person, der taler højt med sig selv.

Indledende må fortælleren sige lidt om hvad emnet er, så lytteren kan følge med. Hvis lytteren ikke kan finde mening i det sagte må man sige det: "Jeg har svært ved at følge med, taler Du stadig om det emne, som Du startede med?". Dette kan siges helt neutralt. Hvis fortælleren skifter emne må lytteren blot følge med. Eventuelt spejle neutralt til fortælleren: "Jeg lægger mærke til at Du nu taler (det og det) emner - før talte Du om (det forrige emne) - hvad vil Du tale videre om?". Men allerede dette er en form for mild styring.

For at vise at man vil høres må fortælleren:

- 1) Reelt føle interesse for lytteren, for lytterens reaktioner.
- 2) Være i kontakt med lytteren, vise sin opmærksomhed ved at tale tydeligt og se roligt på tilhøreren. Lytte opmærksomt til de spørgsmål, der kommer.
- 3) Tale rimeligt langsomt, give sig selv tid til at tænke over det, man siger. Holde pauser, så lytteren har en chance for at vise sin interesse.
- 4) Sige fra når lytteren misforstår, spørger til noget helt andet - eller manipulerer

For at overbevise fortælleren om sin interesse og opmærksomhed må lytteren:

- 1) Være levende i kropsbevægelser og ansigtsudtryk, "følge med" i fortællingen.
- 2) Give lyd fra sig de rigtige steder: Ved fortællers pointer eller hvor man selv engagerer sig i det, der siges. Det kan være i form af udbrud, brummen osv.
- 3) Stille støttende, neutrale og ikke-manipulerende forståelsesspørgsmål: Fortæl mere, giv et eksempel, hvordan skal jeg forstå..., eller spørgende "ja"! Dette kan misbruges som manipulation, men fortælleren kan tydeligt mærke en sådan hensigt. Undgå inkvisitoriske, bedreviddende eller manipulerende spørgsmål. Lytteren er ikke den styrende og strukturerende interviewer.
- 4) Gentage nøgleord og sætninger, evt. i egne ord.
- 5) Lytte efter informationen. Opsummere det, fortælleren alt i alt har sagt.

Det handler om respekt. Fortælleren viser lytteren respekt ved at tage sine egne ord alvorligt, koncentrere sig om emnet og vise sin opmærksomhed på lytterens reaktioner

Lytteren viser fortælleren respekt ved for en stund at holde sig selv lidt uden for, holde egne meninger tilbage, give god plads til fortælleren og vise at budskabet er opfanget klart før man igen går ind og argumenterer ud fra sig selv.

Opdagende lytning er ikke en samtale i almindelig forstand. Og dog kan der komme større informationsværdi og forståelse ud af dette, end ud af en hektisk debat. Derved kan man gradvist flytte grænserne for hvad man kan - og tør - sige til hinanden.

Opdagende lytning kan trænes ved at to elever er observatører medens to andre øver sig i at være fortæller og lytter. Instruktionen til observatørerne kan være følgende. I virkeligheden sættes her en træningssituation op.

Observatørernes vanskelige opgave består ikke mindst deri at gå hurtigt ind med deres kommentarer, og hurtigt ud igen. Observatørerne af øvelsen i opdagende lytning, skal tage ordet og tale sammen med nogle minutters mellemrum eller når der sker noget vigtigt. Deres opgave er at henlede alles opmærksomhed på processen og på hvordan det går med at holde grundreglerne for denne samtaletype.

Observatørerne sidder mao. og lægger mærke til hvad der siges, hvordan det siges og hvad, der vises i kropssproget og tonefaldet. Det er her nødvendigt at turde overskride almindelige høflighedsnormer og glo uhæmmet på fortæller og lytter. Hvis ikke man bruger øjne og ører opdager man ingenting.

Når observatørerne tager ordet, skal de tale sammen som om fortæller og lytter ikke er til stede. Netop ved at undgå øjenkontakt med fortæller og lytter, ved ikke at vende sig mod dem, får de fred og ro til at tænke over det, observatørerne siger.

Det er overordentligt vigtigt, at observatørerne tænker over deres sprogbrug. At de ikke latterliggør fortæller og lytter, ikke bruger ironi, er venlige, præcise og nænsomme i deres fremlægning. Tonefaldet skal være under kontrol.

Lytteøvelsen går over 10 minutter. Herefter er der en fælles evaluering i 5 minutter.

I evalueringen skal der tages stilling til hvordan fortæller og lytter levede op til deres opgaver, og hvorvidt det lykkedes for observatørerne at hjælpe fortæller og lytter med at få fat på processen i samtalen.

Det vil være nødvendigt at få fortælleren til at sige noget om hvordan lytterens reaktioner og spørgeteknik virkede. Man kan jo ikke som observatør se eller høre hvordan fortælleren tolker lytterens væremåde.

Det er vigtigt at få fat på hvorvidt fortælleren begyndte at føle sig dirigeret, bremset eller fremskyndet af lytterens signaler og spørgsmål. Hvordan har lytteren haft det - har fortælleren grebet sin opgave an, så det i det hele taget har været muligt at lytte - og give aktive reaktioner.

Og både fortæller og lytter skal give observatørerne feedback på hvordan de har fungeret. Hvad de sagde der var brugbart - og hvad der var uproduktivt.

Delerunder

En væsentlig side af omsorgsudvikling er at sørge for, at gruppe-medlemmerne kommer til at kende hinanden.

Ved at man arbejder sammen skabes naturligvis et vigtigt kendskab til hinandens væremåde i arbejdssituationer. Men der vil ikke automatisk være tid til at gå bagom til den enkeltes baggrundsholdninger og erfaringer.

Hvis det er et kortvarigt gruppearbejde er der ikke tid til en række procesorienterede øvelser. Men hvis det korte gruppearbejde er et af en række lignende må man ikke desto mindre finde tid til det samværsorienterede udviklingsarbejde.

I delerunden delagtiggør man de andre i nogle bestemte forhold. Eksempelvis: "Mine erfaringer med gruppearbejde". Grundreglerne er, at den enkelte ikke må overskride en rimelig taletid. Andre kan stille opklarende spørgsmål, men må ikke gå betvivlende, nedgørende eller rosende ind. Opgaven er at lytte til hinanden. Lærerens udfordring er den helt rigtige formulering, der naturligt griber deltagerens opmærksomhed: "Mit værste gruppearbejde" osv.

Delerunden kan gå på ens forberedelsestilstand, ens mening om det aktuelle gruppearbejde, ens syn på hvordan den faglige arbejdsopgave skal gribes an osv.

Men hvis det netop er omsorgsudvikling, der er på tapetet, skal dagsorden nok snarere være noget i retning af:

- 1) Hvor går mine grænser i gruppearbejdet. Hvad har jeg svært ved at deltage i.
- 2) Hvis jeg bliver overbelastet hvordan reagerer jeg så.
- 3) Hvad kan I andre gøre hvis jeg ser mig gal på gruppen.
- 4) Synes jeg, at der er plads til mig i denne gruppe, at I andre lytter til mine meninger, at I andre bruger mine forslag.

Delerunden kan jo også være en idégenerator:

- 5) Hvordan kan vi sørge for skæg og hygge i arbejdet.

Delerunder kan suppleres med "gå & snakke" øvelser hvor kursister eller elever to og to går en tur sammen og taler om et opgivet emne f.eks. "Hvad synes jeg om at være i vores gruppe". Hvis man opfordrer dem til hver gang at finde en i klassen de ikke kender vil der gradvist opstå en større nærhed mellem alle på holdet.

Sådan ser jeg mig selv

En gensidig præsentation før et længere gruppearbejde kunne have følgende instruktion:

Man kan flytte sig fra det sted hvor man står. Man må vide hvor man er før man slår ind på en ny retning. Ellers kan man ikke klart sammenligne det nye og det gamle. En vigtig del af "stedet hvor du står" er dit billede af dig selv. I den følgende øvelse får du lejlighed til at afklare nogle hovedpunkter i dit selv-billede:

1) Tænk lidt over Dig selv set udefra. Hvordan er denne person, som er dig. Især i sin væremåde på skolen, men også lidt om privatlivet. Instruktionen kan præciseres - hvilke sider opfordres det til at kursisten eller eleven lægger frem. Det kunne f.eks. være ens arbejdsmoral i gruppearbejde.

2) Skriv et par stikord ned

3) Vi laver en runde hvor hver enkelt i et par minutter får lejlighed til at præsentere sig selv.

4) Vi andre lytter blot i denne runde og øver os i at få fat på denne persons selvopfattelse.

Den enkelte opfordres i denne øvelse til at se sig selv lidt udefra og også i fremlægningen bruge sit eget navn: "Nå - altså - en Sten Clod Poulsen er sådan og sådan....."

Det virker lidt humoristisk og gør det lettere for mange at komme i gang. Hvis gruppemedlemmerne glemmer det og siger "jeg" kan det let blive dybere personligt end det er meningen.

Sådan virker jeg på andre

En dybere, praktisk-psykologisk øvelse er noget i retning af det følgende:

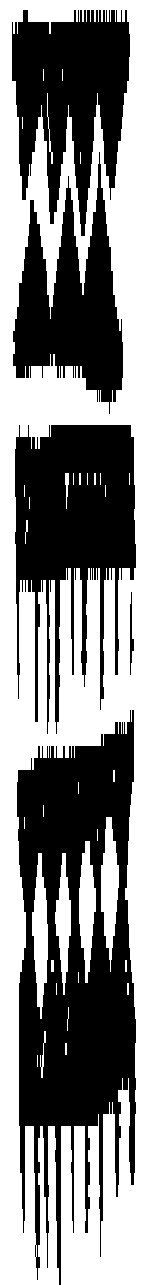
I vores egne tanker er vi ofte optaget af hvordan vi virker på andre. Optaget af, om de andre oplever os sådan. som vi tror de gør osv. Ikke mindst i det daglige samarbejde med kammerater

1) Den enkelte i gruppen sætter sig for sig selv og bruger 10 minutter til at arbejde med følgende stikord (skriv lidt ned så du kan fastholde dig selv på din egen mening)

A) Hvordan vil jeg gerne virke på de andre i gruppen.

B) Hvordan tror jeg at de andre rent faktisk opfatter mig.

Herefter mødes gruppen igen og efter tur er hver i gruppen hovedperson. Hovedpersonen fremlægger sin egen mening om de første spørgsmål. Derefter giver de andre, en af gangen, hovedperso-



nen feedback: "På mig virker du sådan..... og sådan....."

Hver gang een af de andre fortæller hovedpersonen hvordan de i virkeligheden oplever hende eller ham - stopper de andre op og giver hovedpersonen mulighed for selv at tage stilling til hvordan vedkommendes egen opfattelse af den andens holdning passer med det, den anden faktisk siger. Med andre ord skal hovedpersonen til sidst tage stilling til følgende:

C) Hvor tæt lå min egen opfattelse af de andres syn på mig - på de andres virkelige opfattelse af mig.

D) Hvordan har jeg det med det? Hvad synes jeg om det? Og er det noget jeg gerne vil ændre? Og kan jeg det?

Her kan øvelsen gå tæt på den enkeltes selvværdsfølelse. Og kan give stof til alvorlig eftertanke.

Til sidst skal der være en runde i gruppen hvor hver enkelt får tid til at fortælle følgende til de andre:

E) Hvordan har jeg følt mig behandlet af jer andre i gruppen

Øvelsen kan tage op 3-4 timer for en gruppe på 4-5 personer hvis de tager den helt alvorligt. Den kan også jaskes igennem på et kvarter . Den vinder ved at blive gentaget. Og kan afgrænses ved at læreren angiver et mere præcist udgangsspørgsmål: "Med hensyn til tiltagelse og afgivelse af gruppelederskab vil jeg gerne virke sådan og sådan på jer andre her i gruppen"... Jeg har udført den med meget forskellige grupper voksne og den har altid virket godt. Jeg har ikke prøvet den på unge. Der skal være en lærer med ved øvelsen, hver gang.

Tillidssamtale

Her er nogle forslag til stikord om hvad tillid kan omfatte:

Forudsigelighed: Man regner med at aftaler præget af tillid overholdes uden det kontrolleres. Hvis den anden part ikke kan overholde aftalen forventer man at blive orienteret i tide. NB! Parterne kan have misforstået meningen med aftalen.

Ærlighed: Det, der siges, tages for sandhed. Det er hverken løgn, fantasi eller udflugter. NB! Det kan være at nogen tager reelt fejl evt. er reelt uvidende om vigtige forhold af stor betydning.

Åbenhed: Man får at vide - og fortæller selv - om alle de vigtigste sider ved en sag eller en situation. NB! Man kan kun tage det med man lige i øjeblikket er opmærksom på og kan formulere klart.

Evner, kræfter: Man tiltror den anden part evner og kræfter til selv at finde ud af hvordan tingene skal gøres. Eller melde tilbage hvis personen ikke selv kan klare det aftalte arbejde. NB! Folk kan reelt fejlvurdere deres egne evner.

Sårbarhed og mod: Man tør vise sin egen sårbarhed idet man ved at den anden ikke vil misbruge denne viden. NB! Se "tillidsfælden"

Afhængighed: Begge parter erkender deres gensidige indflydelse på hinanden

Tillid skabes først over nogen tid hvor ens gensidige kendskab er blevet større, hvor man har prøvet at lave aftaler og set, at de er blevet rigtigt forstået og virkeliggjort. Hvor den gensidige afhængighed er vokset og man tør vise sin sårbarhed for hinanden, fordi man tror på at åbenheden ikke misbruges.

Det sker, at folk bevidst laver "tillidsfælder". Det vil sige, at de med vilje er alt for blåøjede og stoler for meget på den anden part ved vidende at aftalen ikke kan holde. Så får man mulighed for at fange den anden i et tillidsbrud - og giver sig selv lejlighed til at stå med moralsk løftet pegefinger.

Selvansvarlighed i gruppearbejde kræver selvopmærksomhed
Her er nogle synspunkter om hvad selvopmærksomhed indebærer. Det er stof, som læreren kan lægge frem som led i en holdningspåvirkning i retning af, at den enkelte i gruppen tager mere ansvar for sin egen væremåde:

Når vi er sammen med andre udtrykker vi ofte meget mere end vi selv tror. Vi ønsker måske at gøre et bestemt indtryk på den anden - men kroppen fortæller med sin egen tale om vi virkelig mener det, vi prøver at give udtryk for.

Kun skuespillere har total kontrol over hele deres udtryk når de arbejder. Vi andre viser ved kropsbevægelser, mimik, tonefald, påklædning og stil både det sagte og det usagte. Hvis vi prøver at kontrollere hele det ydre udtryk virker vi kunstige og overkontrollede og fortæller derved at vi har noget at skjule.

Det lille barn har ikke noget sprog og må aflæse forældrenes følelser og hensigter alene ved at aflæse deres kropsbevægelser, udseende, mimik og tonefald. Dette er det første vi lærer og derfor er vi alle gode til det.

Uanset hvad den anden derfor prøver at give udtryk for, danner vi os lynhurtigt vores egen mening om hvad den anden på et indre

plan også mener. Og vores svar og reaktion er både adresseret til den andens "officielle" mening og det vi tror den anden på et dybere plan synes og føler.

Vores eget problem når vi er sammen med andre mennesker er, at vi ikke er vant til at opfange den side af vores eget udtryk, som vi ikke har tænkt os, at den anden skal lægge mærke til. Vi opfanger kun med kanten af vores opmærksomhed, at den selvsikre bemærkning vi fyrede af havde et "forkert" tonefald. Og det kan hurtigt glide ud af erindringen.

I en sådan situation sender vi måske et dobbelt og forvirrende budskab. Men tror, eller prøver at bilde os selv ind, at vi sender et enkelt og tydeligt budskab. Følgen er, at når den anden så prøver at reagere på begge dele, så synes vi, at det er den anden person, der er utydelig og forvirrende i sine signaler. Men i virkeligheden var det måske en selv, der skabte forvirringen.

Løsningen er ikke at blive mere stiv og kontrolleret. For nissen flytter med. Det stive udtryk er som sagt blot et signal om, at der er noget vigtigt vi prøver at skjule.

Kun hvis man skærper sin opmærksomhed på hele sit eget udtryk, kan man opdage det, når man ind i mellem skaber forvirring og måske irritation omkring sig. Løsningen er at tage ansvar for den fulde bredde af ens egen meddelelse til den anden. Såvel for det sagte som for det usagte.

Først da kan parterne mødes som de logiske og ulogiske personer de i virkeligheden er. Først da kan de opnå en god kontakt til hinanden.

Selvopmærksomhed er at følge ansvarligt med sig selv, sine tanker, indre fornemmelser og følelser, og sine ydre kropslige reaktioner. Selvopmærksomhed er noget andet end at være egoistisk, nævlepilende, kontaktløst selvoptaget og lignende.

Procesopmærksomhed og omsorgsansvar
Der er procesopmærksomheden i sig selv - oplevelsessiderne - at se, høre og mærke hvad der sker i gruppen.

Der er udviklingen af en ny sproglighed omkring procesopmærksomheden - de skal jo kunne tale sammen om det, der sker i gruppen. De skal kunne forholde sig - ikke bare til læreren - men til hinanden. Det ny sprog er ikke et fagspsykologisk sprog, men det er en mere konkret og præcis brug af hverdagssproget: "Jeg synes Du nu er blevet meget bedre til at give neutrale beskrivelser af det, der sker."

Der er sikringen af de nødvendige omsorgsprocesser: En etik,



der giver rum til den enkeltes individualitet så gruppearbejde ikke bliver ensretning. Opfangningen af hvornår den enkelte er i nød, har behov for konfrontation eller støtte.

Og handlingskompetence til at give kontakt, omsorg, nærhed. Til at skabe fred i gruppen. Til helingsprocesser efter konflikter.

Reflekterende observationsteams: En meget effektiv måde til at skabe procesopmærksomhed er at lade eleverne øve sig i på skift at sidde "uden for" klassen og være observatører. Med mellemrum beder man dem om at komme med en kort situationsrapport over hvad de ser, hører og mærker at der sker mellem de øvrige elever og mellem lærer og elever. Det, de skal have vejledning i, er at udtrykke sig meget konkret, så neutralt og beskrivende og ikke-vurderende som muligt, og at give feedback ret hyppigt så observatører ikke skal holde lange enetaler. Over nogen tid vil kursister og elever gradvist få et ekstra perspektiv, en ny selvopmærksomhed og en tilvanthed med at tale om processer. "Jeg ser, at det er de forreste kursister, der taler med læreren". "Jeg hører at der er en elev, der - så vidt jeg kan mærke - lyder vred". "Jeg ser mange smil og mærker hos mig selv en god stemning" osv. Mærkeligt og akavet i begyndelsen med sjove private "projekter" på de andres vegne. Men over nogle måneder hvor man gør det regelmæssigt en ny alvor omkring den virkelige virkelighed i klassen. Og en ny sproglighed.

Det er denne opmærksomhed, der så føres ind i gruppearbejdet ved at et medlem på skift får ansvar for samværskvaliteten. Ikke ansvaret for at det er i orden - for det må være fælles - men for at lægge mærke til hvad der sker og tage det åbent, dvs. sprogligt op med de andre, på en måde, der fungerer socialt i gruppen.

8. Gruppearbejdet i undervisningen i skolen

Det umulige punkt: Lokaler til gruppearbejde i skolen

Her kan lærere med rette pege på umulige miljøvilkår. Klasseværelser er ofte for små til at alle elever samtidigt kan lave gruppearbejde. Enten er der rent fysisk ikke plads nok til andre siddeopstillinger eller akustikken er umuligt så ingen kan høre ørenlyd. Andre rum er for store: Korridorer, aulaer, kantiner, og udendørs solbænke osv. kan være så uegnede at gruppen allerede her er diskvalificeret. Meget ofte ser jeg grupper hvor ikke alle kan sidde ordentligt, ikke alle kan se hinanden, akustikken er umulig, der er ikke et ordentligt bord, de har ingen hjælpemidler til rådighed, ingen fred og arbejdsro, dårlige lysforhold, træk eller almindelig stank fra madrester hvis det er kantinen man bruger. Det er de fysiske vilkår grupperne bydes. Tillige foregår skoleundervisning i vinterhalvåret. Med oliepriser og spareplaner i forening er store dele af vor tids skoler blevet meget kolde at være i uden for klasseværelserne. Man kan ikke koncentrere sig når man sidder i træk og 16-17 grader. Det er svært nok i forvejen. De dårlige vilkår må af mange elever ses som et tydeligt signal om at skolen ikke mener noget seriøst med gruppearbejdet.

Ideelt skal et klasseværelse være så stort, at klassen kan deles i grupper, der kan blive siddende og arbejde i det samme lokale uden egentlig at forstyrre hinanden. Man sparer en masse tid fordi ingen skal gå rundt og lede efter et sted og være. Alle kan se at de andre også bestiller noget. Og læreren har overblik.

På mine egne udviklingskurser har jeg jo rig lejlighed til at studere vidt forskellige fysiske vilkår på landets kursushoteller og kursus-ejendomme. Det er helt tydeligt, at præcist de samme kursusforløb falder forskelligt ud afhængigt af de fysiske gruppearbejdsvilkår.

Gymnasier, VUC og handelsskoler er indrettet således, at et frugtbart gruppearbejde alene af denne grund kan være meget vanskeligt.

Skolearkitekterne og bygherrerne har her et tungt ansvar. De har fastfrosset undervisningsformerne og dermed kvalifikationsdannelsen langt ind i næste årtusind.

Nogle få steder ser jeg korridorarealer, der kreativt er inddelt i forskudte nichemiljøer med borde og bænke. Nogle få steder ser jeg enkelte klasseværelser - som regel kun eet klasseværelse på hele skolen - hvor 25-30 elever kan spredes i små grupper og arbejde effektivt uden at forstyrre hinanden. Og nogle steder er bordene af en så let konstruktion, eller forsynet med hjul, at de uden videre kan flyttes. Det er ikke godt nok at en gruppe skal krybe sammen i hjørnet af en U-opstilling.

Hvis vi giver efter for lokalernes tyranni må vi på forhånd opgive

indførelsen af et selvstående gruppearbejde. Det er nok den største enkeltstående forhindring.

Hvis man alligevel går i gang vil det være fornuftigt at læreren beslutter hvor grupperne skal sidde. Om de skal side inden i eller uden for klassen. Blandt andet fordi læreren derved kan skabe et roligt hjørne til sig selv, hvor man kan tale fortroligt med enkelte elever, som så trækkes ud af gruppearbejdet i medens.

Gevinsten ved bedre gruppearbejde

Det, der kan opnås ved at skabe det selvstående gruppearbejde er at frisætte læreren fra at holde amatørgrupper kørende ved kontinuerligt at haste rundt på skolen for at give dem kunstigt åndedræt.

Udadtil opnår samfundet derved en særdeles værdifuld dannelse af en professionel gruppearbejdskompetence hos elever og kursister, som har afgørende betydning for Danmarks videre udvikling politisk og erhvervsøkonomisk.

Indadtil i skolen giver det læreren mulighed for at gå i dybden med den enkelte elevs og kursisters læreproces og faglige stoftegnelse. Der bliver tid til at følge bedre med i den enkeltes tilegnelsesforløb - præcise iagttagelser kan noteres i udviklingsjournaler mhp. individuel supervision og evaluering. Der bliver tid til regelmæssige samtaler med den enkelte hvor dette grundmateriale kan bruges konstruktivt. Og der bliver tid til pædagogisk tackling af indlæringskulturen i klassen, udvikling af et konstruktivt samarbejde om undervisning mv.

Det betyder, at man trækker en elev af gangen ud af de arbejdende grupper til sådanne samtaler under fire øjne. Hvis eleverne ved at dette er en systematisk runde giver det ingen problemer. Det er jo ikke kun en bestemt subgruppe læreren taler med.

Endelig er det indlysende, at et velfungerende gruppearbejde er forudsætningen for projektarbejdsformen overhovedet.

Hvordan læreren bruger frisættelsen, det ligger uden for rammen for dette teksthæfte. Men jeg vil pege på nogle andre forhold man nok skal være opmærksom på, hvis større grupper af lærere bliver enige om et samarbejde om indføring af selvstående gruppearbejde.

Gruppearbejde og skolekultur

Kursister og elever oplever skolekulturen med en særlig bredde. Lærerne kender skolens indre organisatoriske processer - men ofte ikke kollegernes undervisning. Kursister og elever har selv flere lærere, kender deres undervisningspraksis nøje og hører tillige hvad kammeraterne siger om de andre lærere. Ikke objektiv præcis viden

måske, men - et ret bredt kendskab.

De ved derfor, om en bestemt lærers gruppearbejde er en enlig svale i den samlede undervisningsflade. Om et flertal af lærere bruger gruppearbejde som sovepude. Eller om der på skolen er en bevidst, professionel pædagogisk gruppearbejdskultur, som de fleste lærere deler og aktivt giver deres støtte til. De kan her have en viden, som lærerkollegiet helt enkelt ikke kender til.

Hvis lærerne ved en skole prøver at bevæge sig fra første og anden tilstand til tredje - er det vigtigt at de tager deltagernes erfaringer med skolens udviklingskultur i betragtning.

Indførelsen af en gruppearbejdskultur skal ses fra deltagernes perspektiv. Ellers vil man ikke kunne forstå deres reaktioner.

I begyndelsen vil kursister og elever måske være skeptiske: "Hvad er nu dette her for noget, vi har mange dårlige erfaringer, er det her nu bare en ny dille, som lærerne glemmer igen, hvornår?"

Så lærerkollegiet som sådan må koordinere introduktionen. Og - øh - muligvis, jeg mener - naturligvis - selv prøve alle træningsøvelser på sig selv - før de bruger dem i klasseværelset.

Lærernes tidshorisont og koordinering af udviklingsarbejdet
Lærerernes tidshorisont er derefter afgørende. Hvis man kun er interesseret i udviklingsprocesser, der giver meget kortsigtede succéser må man hellere lade gruppearbejdet ligge. Gruppearbejdskompetencen er så fremmed for vores civilisation, at den kun kan udvikles i et flerårs perspektiv.

Det vil i praksis sige, at man i en gruppe af lærere - f.eks. omkring en bestemt klasse - udformer en langtidsplan over et antal måneder og evt. år - hvor enkelte elementer i gruppearbejdet stille og roligt bringes på plads. Omtrent som når man bygger en stor, fysisk konstruktion.

Således bliver gruppetræningstiden fordelt over flere fag og over tid.

Det kan ikke lykkes uden om elevernes bevidste medvirken. Lige som de skal have en overblikforståelse af, hvad de alt i alt skal lære i faget, skal de opnå et overblik over hensigt og arbejdsplan mht. indarbejdelse af gruppearbejdskompetencer.

Balancen mellem det individuelle arbejde og gruppearbejdet
Den enkeltes evne til at arbejde alene og selvstændigt er en forudsætning for velfungerende gruppearbejde. Grupper er meget

sårbare hvis de alene kører på medlemmernes dækken-ind-over-hinandens svagheder.

Hvis f.eks. en gruppe undervejs vil uddelegere delopgaver til enkelte medlemmer er det jo noget af et problem, hvis nogle ikke kan arbejde selvstændigt.

Gruppearbejde vil kun have en vis plads i undervisningens samlede aktiviteter. Men det vil mange steder være nyt, at det reelt får plads og tid og tages alvorligt.

Ud over denne argumentation finder jeg det meget vigtigt, at individet i skolen har et væksthjør hvor man kan kultivere individuelle præferencer og talenter og følge sin helt egen nysgerrighed. Der skal være tid til mange individuelle opgaver. Ellers bliver gruppearbejdet en kvælende spændetrøje.

Fagligt gruppearbejde og træningspræget gruppearbejde
Det skal være helt klart for kursister og elever hvornår det faglige i et gruppearbejde er det vigtigste og hvornår det er udviklingen af gruppearbejdskompetencer, som står i centrum.

Ellers bliver de usikre på om læreren overhovedet husker at de også skal tilegne sig en faglig kompetence.

Lærerens pædagogiske og fagdidaktiske brug af gruppearbejdet

Læreren har en meget kraftig påvirkningsvariabel ved at beslutte gruppesammensætningen og variere den i forskellige øjemed. Nogle lærere har i årevis ladet kursister og elever selv bestemme gruppesammensætningen. Herved mistes en række frugtbare muligheder:

Gruppesammensætningen kan varieres helt systematisk over tid med den sociale hensigt, at alle elever og kursister lærer hinanden at kende. Vel at mærke, lærer hinanden at kende som medarbejdende gruppemedlemmer. Nyttigt når man senere skal danne interessegrupper, projektgrupper mv.


Grupperne kan sammensættes efter fagligt standpunkt, så læreren kan give den enkelte gruppe et optimalt fagligt og pædagogisk modspil. Opgaverne kan varieres i ambitionsniveau, så alle kursister og elever får noget at tygge på. Men opgaven skal ikke kræve mere end de kan vokse ved at prøve kræfter med. Mange lærere finder dette meget fremmed og står famlende over for denne "ulighed". Men kursister og elever ved meget præcist hvor de selv står fagligt. Det overrasker ikke dem.

Grupper kan sammensættes med henblik på bevidst at få spredt bestemte erfaringer. Det kan være at en projektgruppe har oplevet

noget særligt interessant - de spredes i grupperne og fortæller om det.

Eller man ønsker at træne elevernes samarbejde og sammensætter grupperne så heterogent som muligt.

Der er mange, mange muligheder. Man kan sammensætte grupper efter forberedelsesgrad, så de velforberedte kan få glæde af at have læst lektier. Man kan sætte de meget højtalende i samme gruppe. De tavse i andre. Man kan sætte dem sammen efter deres markerede interesser. Eller - i rene etkønnede grupper. Eller i gruppe efter baggrundslivsform osv. osv. osv.


der overhovedet egner sig til gruppearbejde og tvivle ikke. Dette overlader jeg til faglærere selv at finde frem til.

Kan det overhovedet lade sig gøre

Udviklingen af lektielæringskompetence, kompetence til at indgå ansvarligt og produktivt i klasseundervisningens indlæringskultur - og gruppearbejdskompetencen. Disse kompetencer er lige så vigtige for kursisten og eleven at tilegne sig som det faglige pensum.

I vor tids skoler er den officielle organisationskultur overvejende fokuseret på den faglige kompetence, som skal udvikles hos eleverne. Medens man i den mere uformelle undervisningshverdag og uden for skolen er fuldt på det rene med, at de personlige kompetencer til at indgå i læreprocesser er lige så vigtige. Ikke vigtigere, men lige så vigtige.

Indtil videre vil forældede træk ved karaktersystem og eksamensstrukturen forhindre, at lærerne bruger den nødvendige tid på udviklingen af de personlige kompetencer.

Situationen er aktuelt urkomisk derved, at nye uddannelsesreformer understreger de personlige kompetencer medens den reelle resourcefordeling og de lærerkollegiale traditioner mht. de personlige og faglige elementer i undervisningen samt karaktergivning og eksamen ensidigt cementerer den fagcentrerede skole.

Disse overvejelser kan ikke tages til indtægt for nye forvrængede ekstremsynspunkter som f.eks. at jeg skulle mene, at faglig viden er ligegyldig.

Hele sigtet med dette hæfte er at medvirke til skabelsen af den forståelse, at brugsværdierne i den faglige kompetence internt i skolen (tværfaglighed, projektarbejde, nye evalueringstiltag) og eksternt - uden for skolen, efter skolen - at brugsværdierne af de faglige kundskaber aktuelt ikke i tilstrækkeligt omfang kan realiseres på grund

af begrænsninger, i skolen, af udviklingen af elevers og kursisters personlige kompetence og gruppearbejdskompetence. Og, kunne jeg tilføje: Lærernes.

Skolen er jo stort set organiseret sådan, at individuelle og kollektive læreprocesser hos lærerne er effektivt forhindret. Se i øvrigt Poulsen, S. C. Efteruddannelse af VUC-lærere. *Voksenpædagogik*, 1992,1(2), 22-25. Artiklen genudgives, sammen med andre, i et teksthæfte fra MetaConsult om skoleudvikling.

9. Lærernes kompetenceudvikling og gruppearbejdet, en efterskrift

Teksthæftet handler om elevens medvirken i gruppearbejdet. Om selv bærende gruppearbejde i skolen.

At stå for udviklingen af gruppearbejdskompetencer og etablering af en gruppekultur i skolen. Det kræver, at man som lærer selv, sammen med sine kolleger - i det mindste en gruppe af kolleger - har gjort det samme på lærerniveau, som man nu prøver at gennemføre i klasseværelset.

Inden for rammen af dette teksthæfte kan jeg ikke yderligere diskutere lærersamarbejde i teams. Det fortjener et teksthæfte i sig selv.

Men jeg vil pege på nødvendigheden af, at danske lærere for alvor bruger deres organisationers kræfter og ressourcer på at få udviklet efteruddannelseskurser, der kvalificerer dem til selv at udføre gruppearbejde og til at formidle det til deres elever og kursister.

Noget af det, der er mest behov for at lære, er en her & nu situationsopmærksomhed, en personlig gennemslagskraft, personlig afgrænsning og en sensitiv kontaktevne, der giver mod på, og mulighed for, at gribe konstruktivt ind i gruppearbejde.

Dette vil krænke mange lærere, som udmærket kan samarbejde med deres kolleger og ikke har brug for kurser. Lærere som i årevis har siddet i projektgrupper under deres uddannelse og for hvem alt dette stof er gammelt nyt.

Men jeg ved fra mit konsulentarbejde, at dette er ikke den typiske situation på vores skoler. For mange lærere er et vellykket gruppearbejde med kolleger en positiv overraskelse og de er meget forsigtige med hvad de sætter i gang i klasseværelset.

Men - det flytter sig hele tiden. Og de aktuelle uddannelsesreformer peger alle i retning af at gøre lærersamarbejde til noget helt nødvendigt og uomgængeligt i skolens udvikling.

Stoffet i dette teksthæfte er en sammenskrivning af iagttagelser og tankerækker, som jeg har udviklet i forbindelse med mit konsulentarbejde. Materialet har været fremlagt i foredragsform og har vakt en vis interesse.

Til læserens notater:

Indholdsfortegnelse



Til læseren	2
1. Det selvberende gruppearbejde	3
Nøgleordenes betydning	3
Den hyperaktive lærer	4
Den fælles forvirring	5
Den basale kompetencestruktur	5
Gruppearbejde som et historisk novum	7
Selvberende gruppearbejde, et bud på en definition	9
2. Skolegruppen: Det studiearbejdende nærfelt af kursister og elever	10
Hverdagsfelt, nærfelt og intimfelt	10
Nærfeltets psykologi	11
Gruppensamværets kulturlag	15
Ledelse og organisation i den arbejdende skolegruppe	16
Gruppens faglige opgave og intellektuelle problemer	18
3. Undervisningskulturer i skolen	25
Forskellige synsvinkler på hvad undervisning er	25
4. Udvikling af en orientering i forhold til gruppearbejdet og en holdningsmæssigtilslutning gennem brugen af metasamtaler	31
Metasamtalernes didaktik og pædagogik	31
Ideer til introduktionstale og argumenter	33
5. Udvikling af gruppehandlingskompetencer gennem træning	35
Organisatoriske og ledelsesmæssige kompetenceelementer	35
Træningskoncept for indarbejdelse af organisatoriske og ledelsesmæssige kompetenceelementer	37
Temporær gruppeledelse	39
Faglige og studiemæssige kompetencer	39
6. Udvikling af gruppearbejdsviden gennem bogbaseret stoffremlægning	40
7. Udvikling af gruppearbejdsomsorg	41
Norm- og værdidannelse	41
Kontaktkvalitet	41
Opdagende lytning.	42
Delerunder	44
Sådan ser jeg mig selv	45
Sådan virker jeg på andre	46
Tillidssamtale	47
Selvansvarlighed i gruppearbejde kræver selvopmærksomhed	47
Procesopmærksomhed og omsorgsansvar	49
8. Gruppearbejdet i undervisningen i skolen	50
Det umulige punkt: Lokaler til gruppearbejde i skolen	50
Gevinsten ved bedre gruppearbejde	51
Gruppearbejde og skolekultur	51
Lærernes tidshorisont og koordinering af udviklingsarbejdet	52
Balancen mellem det individuelle arbejde og gruppearbejdet	52
Fagligt gruppearbejde og træningspræget gruppearbejde	53
Lærerens pædagogiske og fagdidaktiske brug af gruppearbejdet	53
Kan det overhovedet lade sig gøre	54
9. Læreren kompetenceudvikling og gruppearbejdet, en efterskrift	56