

# KAPITEL 2



# GRUPPER SOM FÆNOMEN

## Deltagertyper

Et velfungerende teamsamarbejde er karakteriseret ved deltagere, der repræsenterer en bred vifte af præferencer. En gruppe kan være repræsenteret ved fire forskellige ”jeg’er” eller præferencer, som en facilitator bør have *in mente* i planlægningen af et møde ([Loon & Larsen, 2012](#)):

<b>Den rationelle ...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skaber en agenda med klare mål</li> <li>• planlægger med analyse og kritik</li> <li>• viser effektivitet</li> <li>• fokuserer</li> <li>• har klarhed over mål og resultat</li> <li>• skaffer relevante data</li> <li>• er tydelig i forhold til beslutninger</li> </ul>	<b>Den eksperimenterende ...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tager tid til at arbejde anderledes</li> <li>• vil variere og have det sjovt</li> <li>• vil brainstorme</li> <li>• diskuterer fremadrettet</li> <li>• laver små "energizers"</li> <li>• begejstrer</li> <li>• diskuterer i helheder og perspektiver</li> </ul>
<b>Den praktiske ...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respekterer tid og dagsorden</li> <li>• er konsistent</li> <li>• bliver inden for emnet</li> <li>• udsender detaljeret mødeprogram i tide</li> <li>• tager noter under mødet</li> <li>• vil gerne have klare roller</li> </ul>	<b>Den relationelle ...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forstår hvad samarbejdet betyder for den enkelte</li> <li>• kobler udsagn</li> <li>• opmuntrer alle til deltagelse</li> <li>• anerkender forskelligheder</li> <li>• tillader tid til at socialisere</li> <li>• tillader uformelle inputs</li> <li>• er sensitiv i forhold til stemninger</li> </ul>

**Figur 1. Præferenceprofiler**

En gruppe ses her opdelt i fire præferenceprofiler – den *rationelle*, den *eksperimenterende*, den *praktiske* og den *relationelle* – med hver sine beskrivende kendetegn. En studerende kan eksempelvis være relationelt tænkende – det vil sige, at vedkommende kan agere som kit mellem deltagerne ved for eksempel at koble udsagn og opmuntre medstuderende til at deltage og komme med uformelle input.

### **Belbins rolletyper**

En rolle i en gruppe bestemmes ud fra de forventninger og den forventelige adfærd, der stilles til den enkelte i gruppen. Den britiske ledelsesforsker

Meredith Belbin har beskrevet otte rolletyper, som bør være til stede, hvis et gruppesamarbejde skal fungere optimalt ([Petersen, 2002](#)):

1. *Slideren/arbejdsbien*, som er disciplineret, loyal og tolerant og påtager sig den rolle at føre planer ud i livet systematisk og effektivt.
2. *Ordstyreren*, som er rolig, udadvendt, realistisk og har stort engagement. Påtager sig den rolle at gå foran, koordinere og hjælpe.
3. *Indpiskeren*, som er hurtig, udadvendt og utålmodig med hensyn til at komme fremad; overreagerer og er tilbøjelig til at være på tværs og ville skændes. Rollen er en dominerende opgaveleder.
4. *Idéskaberen*, som er introvert men fremadskuende og kreativ. Har rollen som ophavsmand til idéer.
5. *Kontaktskaberen*, som er entusiastisk, ekstrovert og god til at få andres idéer frem i lyset. Rollen er primært den at søge hjælp både uden for såvel som inden for gruppen.
6. *Analytikeren*, som er den kritisk-analytiske tænk, der prioriterer sund fornuft og er velovervejet. Påtager sig rollen som specialist i analyse og vurdering og har tilbøjelighed til at stille kritiske spørgsmål til alt.
7. *Social-mediatoren*, som er loyal, tillidsfuld og sensitiv. Påtager sig rollen som social specialist, der søger at udjævne konflikter i gruppen. God til at lytte aktivt.
8. *Afrunderen*, som er en introvert perfektionist, og som går op i petitesser og detaljer. Påtager sig rollen som layouter og administrator for arbejdet og overser intet.

### **Rollesammensætningens betydning**

De otte rolletyper supplerer hinanden og bør derfor være til stede i ethvert gruppesamarbejde. For at en studiegruppe kan fungere optimalt, må man sikre sig, at gruppemedlemmerne kan identificere sig med en eller flere af rolletyperne, så ingen funktioner mangler. Består en gruppe eksempelvis af

flere *idéskabere*, vil gruppen ikke kunne fungere optimalt, hvis der for eksempel mangler en *analytiker* eller en *afrunder*.

Forskellighed har også noget at gøre med, hvilke *deltagertyper* der er repræsenteret i gruppen. Konsulenten og forfatteren Karin [Jessen \(2011\)](#) oplister otte forskellige deltagertyper:

1. Den meget talende
2. Den tavse og generte
3. Kværulanten
4. Den uinteresserede
5. Den, der snakker uden om emnet
6. Den muntre
7. Den privat samtalende
8. Den, der giver personlig kritik af facilitatoren/mødelederen

De fleste har formodentlig oplevet, at der kan være en meget talende deltager på et gruppemøde eller i en anden sammenhæng, hvor flere er sammen om noget. De er der altid, og det hverken kan eller skal undværes. Alle deltagertyper er betydningsfulde på den ene eller anden måde, selv om det kan være irriterende, hvis en person altid antager den samme deltagertype.

Der er også altid en kværulant til stede. Fordelen ved en kværulant er, at forhold, der er begrænsende eller ikke giver mening, og som andre muligvis ville lære at leve med, bliver italesat af kværulanten. Hvis kværulanten imidlertid bliver for dominerende og negativ, kan der udvikles dysfunktioner i gruppen eller på holdet. Det er derfor nyttigt, at man i studiegruppen snakker om, hvordan man på en anerkendende måde får udtrykt, når nogle deltagertyper bliver for belastende for samarbejdet eller læringsudbyttet.

Det kan være en god idé, at studiegruppen afdækker, hvilke deltagertyper de umiddelbart kan se sig selv i og i øvrigt identificerer i gruppen. Øvelsen *refleksion om deltager og rolletyper* er rettet mod en undersøgelse af netop det. Øvelsen kan eventuelt præsenteres i forlængelse af etableringen af studiegrupperne.

-----

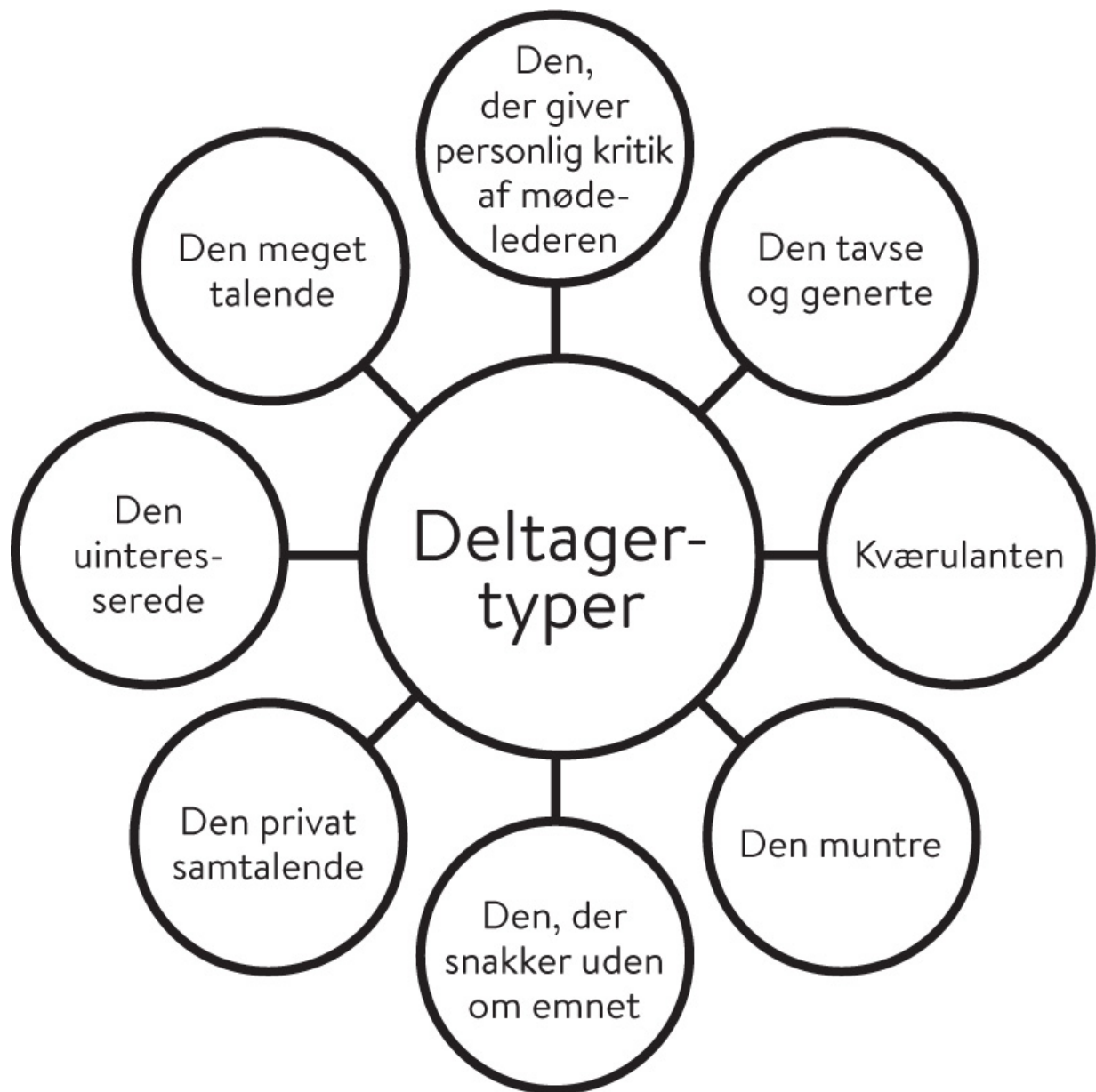
---

## ØVELSE

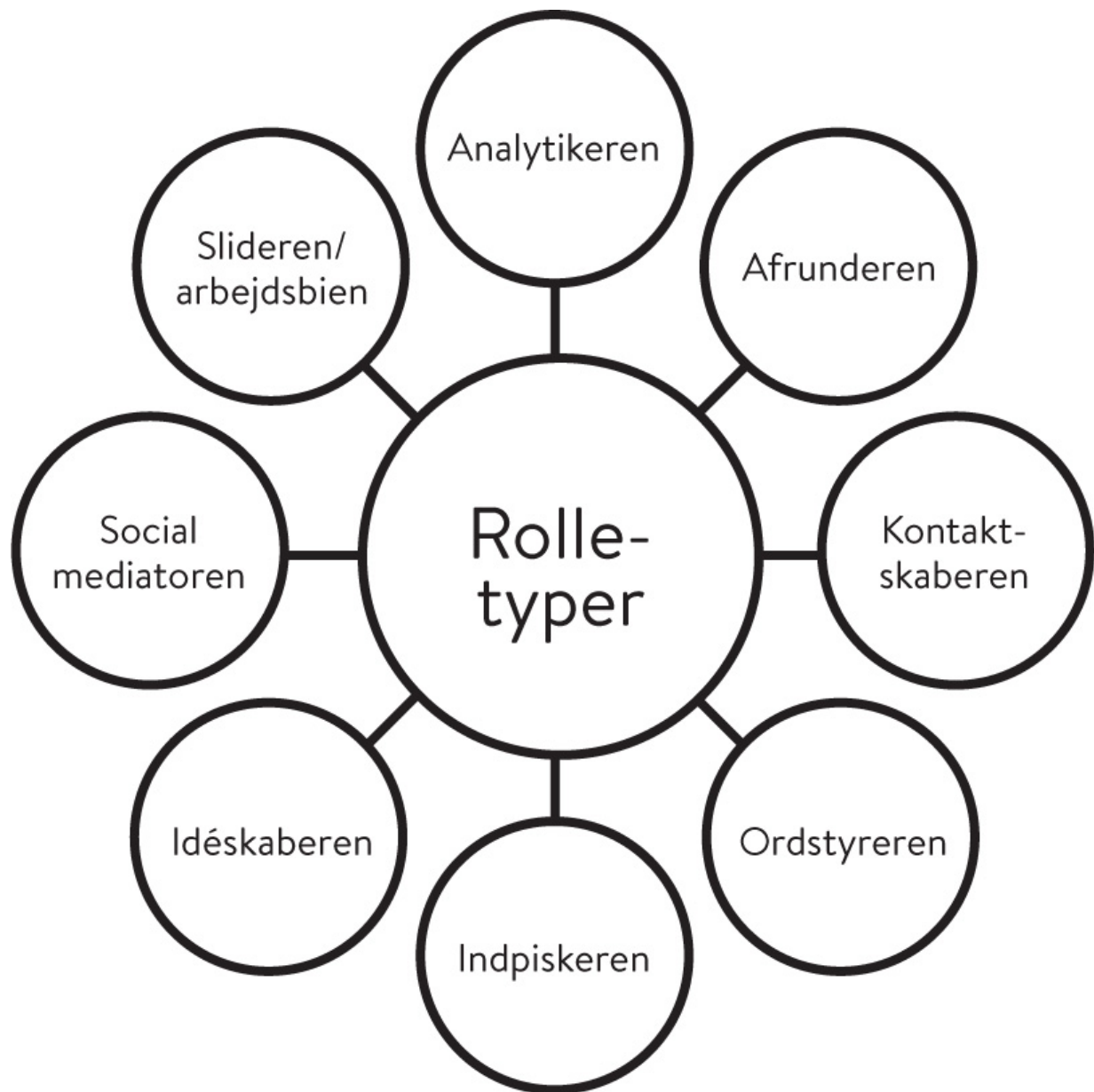
### Refleksion om deltager- og rolletyper

Se på de to illustrationer af deltager- og rolletyper. Brug fem minutter individuelt på at overveje:

- Hvordan har du oplevet mødedeltagere inden for de otte typificeringer? Hvad kendetegner typerne?
- Hvilke typer kan du identificere dig med, og i hvilke situationer er du primært én bestemt type?
- Hvilke fordele og ulemper kan der være ved de forskellige typer?



**Figur 2. Deltagertyper**



**Figur 3. Rolletyper**

Lav sammen i gruppen en præsentationsrunde med afsæt i jeres besvarelser, hvor I hver især beskriver mødesituationer, hvor I indtager forskellige positioner. Diskuter derefter følgende spørgsmål:

- I hvilken grad er alle otte roller til stede, synlige og anerkendte i jeres studiegruppe?
- I hvilken grad det er befordrende for gruppesamarbejdet?
- Hvilken betydning kan de forskellige typer have for et samarbejde?

-----

Øvelsen i deltager- og rolletyper gør det muligt for studiegruppen at afdække, hvilke typer de repræsenterer og eventuelt mangler i en bestemt kontekst. Denne viden er tænkt som en mulighed for at lære gruppemedlemmernes forskellighed at kende og for at se den som et fortrin frem for en mulig kilde til konflikt i samarbejdet. Deltagertyper er ikke statiske. Man kan indtage forskellige deltagertyper alt efter hvilke typer af samarbejdsopgaver, studiegruppen har. En studerende kan være meget talende og ekstrovert i nogle typer af arbejdsopgaver og tavs og introvert i andre. Udfordringen er at *italesætte* og *handle* i forhold til, hvornår og i hvilken grad manglende roller og typer bliver begrænsende for udbyttet af studiegruppens møder.

## Hvad er en studiegruppe?

Studiegruppen adskiller sig fra andre gruppedannelser ved at være et formelt og praktisk organiseret samarbejde med funktioner som for eksempel diskussions-, læse-, skrive-, respons- og/ eller praktikgruppe. Gruppen kan siges at være et symmetrisk kundskabsfelt<sup>2</sup> og er ofte uden en egentlig gruppe- eller mødeleder (Lauersen, Nørlem, & Thøgersen, 2010). Min erfaring er, at grupper sjældent mødes, hvis ikke underviseren eller studiet formulerer konkrete opgaver, gruppen skal tage sig af.

## Monofaglige eller tværfaglige studiegrupper?

Et kendetegn ved studiegrupper på uddannelsesinstitutioner er, at de er etableret *monofagligt*. Det er sjældent, at studerende på tværs af studier eller årgange etablerer grupper, med mindre der er tale om tværprofessionelle forløb, hvor eksempelvis en blanding af studerende fra forskellige bacheloruddannelser skal gennemføre et projekt sammen. Langt de fleste egentlige studiegruppedannelser foregår på de enkelte studier, moduler eller fag på uddannelserne.

En underviser er almindeligvis ikke kvalificeret til eller tildelt ressourcer til at igangsætte eller støtte dannelsen af studiegrupper. Hvis gruppen støttes, har det mere karakter af vejledning eller rådgivning, hvilket magtmæssigt er



en ganske anden form for støtte end den, gruppen måske og nok mere realistisk har behov for.

En studievejleder kan ofte tilbyde information eller oplæg om fænomenet studiegrupper, hvilket tit tager afsæt i relevant litteratur, som de studerende efterfølgende anbefales at læse (for eksempel [Nielsen, Nielsen, & Mølgaard, 2010](#); [Jørgensen & Rienecker, 2009](#); [Nielsen, 2003](#)).

For uddannelsesstederne er det måske værd at overveje, i hvilken grad tværfaglige studiegrupper kan rumme flere potentialer for læring og udvikling. Det er imidlertid ikke denne bogs ærinde at udforske netop dette perspektiv, men blot at påpege, at der er en klar tendens til, at netop tværfaglige teams kan lukke op for et bredere handlingsrepertoire og en mere nuanceret forståelse af opgaver og udfordringer.

Når studiegrupper mødes, er det tit sådan, at den indholdsmæssige diskussion sluger en væsentlig del af opmærksomheden fra de studerende, mens ingen egentlig holder øje med processen og mulighederne for at kvalificere dialogen. Det skyldes ofte, at det kan være svært at fokusere både på indhold og proces samtidig, selv for studerende der har mange erfaringer med at mødes og arbejde i grupper.

### **Studiegruppens størrelse**

På en del uddannelser, for eksempel læreruddannelsen, består studiegrupper almindeligvis af fire studerende. Grupperne etableres på baggrund af strukturelle eller andre pragmatiske årsager – ikke med afsæt i en effektivitets- eller læringsmæssigt begrundet motivation. Hvorfor skal der netop være fire studerende i grupperne? Er det en pragmatisk begrundelse, der primært handler om, at det er nemmere for fire studerende at koordinere kalendere end eksempelvis seks studerende? Hvad har det i så fald med læringsudbyttet at gøre – altså det primære formål med at etablere studiegrupper? Det er måske værd at overveje på de enkelte uddannelsesinstitutioner.

Med udgangspunkt i de tidligere beskrevne rolletyper i et team kan det være relevant at overveje, om 6-9 studerende vil passe bedre. En begrundelse er

dels, at et enkelt gruppemedlems fravær ikke nævneværdigt vil begrænse dynamik og udbytte af et gruppemøde, og dels at gruppen sikkert bedre kan dække de typer og positioner, der kendetegner en velfungerende gruppe.

### **Samvær eller samarbejde?**

Studiegrupper har ofte karakter af *samvær* med uddelegering af opgaver, som det også fremgår af case 1, i modsætning til et egentlig målrettet samarbejde. *Samtaler* i gruppen er primært knyttet til den enkelte, og argumentationer er privatorienterede, hvilket vil sige, at de tager afsæt i subjektive oplevelser og erfaringer. Samtale i studiegrupper kan derfor karakteriseres som en udveksling af 1. opfattelsespositioner<sup>3</sup>, hvor virkeligheden opfattes og beskrives fra et subjektivt perspektiv. Den grundposition, som samtalen foregår i, er dermed fortrinsvis i *det personlige domæne*, hvor konteksten netop er de studerendes subjektive erfaringer, forståelser, følelser og værdier.

Det interessante og relevante er, at kommunikation skal forstås ud fra, hvilken kontekst vi samtaler i, så forståelsesrammen for, hvordan vi taler om noget, bliver tydelig (Moltke & Molly, 2011). Domæneteori kan anvendes til at kategorisere sproglig meningsskabelse eller grundpositioner af kontekster, der kan tales ud fra. Der er tre forskellige domæner: *det personlige*, *produktionens* og *refleksionens domæne* (Moltke & Molly, 2011):



**Figur 4.** De tre domæner

#### Det personlige domæne

*Det personlige domæne* er den "rygsæk" af værdier, holdninger, overbevisninger, præferencer og så videre, som individet har udviklet på baggrund af dets erfaringer. Rygsækken er et udtryk for habitus, der er resultatet af socialiseringsprocessen, som alle mennesker gennemgår med påvirkning fra omgivelserne. Det er dette domæne, der ofte tales ud fra, når der udveksles holdninger og meninger for eksempel i en studiegruppe. Centralt for domænet er, at individet ser sig selv som univers, det vil sige at den version af virkeligheden, som er i det personlige domæne, er en rigtig, sand eller god version af noget: "Min erfaring med at gå i skole er en

sandhed, en god og rigtig sandhed. Jeg anser den derfor for valid, troværdig og velbegrunder, fordi det er noget, jeg har erfaret”.

### Produktionens domæne

I *produktionens domæne*, som også kaldes for handlingens domæne, finder vi skrevne og uskrevne regler og retningslinjer for vores liv og færden. Det er de vedtagne regler, der skaber en fælles sandhed om, hvad og hvordan man gør, og hvornår man gør det. Individet indretter sig efter reglerne, som efterhånden automatiseres og bliver til positive vanemønstre og rutiner, som man ikke forholder sig til, men som man lever med og i. Et eksempel på sådanne regler er færdselsreglerne. Man kan sige, at domænet i sin præmis er universt, fordi domænet udtrykker begrænsning i valg af handlinger og konklusioner.

### Refleksionens domæne

Man taler fra *refleksionens domæne*, når man indtager en metaposition for at kikke nærmere på de drøftelser, der har været ud fra de to første domæner. Betingelsen i domænet er, at der findes andre perspektiver på noget, end dem man umiddelbart ser eller kender til fra det personlige og det produktionsrettede domæne. Domænet er derfor multiverst, fordi det som udgangspunkt anerkendes, at der findes mange versioner og tolkninger af verden.<sup>4</sup> Når man taler ud fra dette domæne, er man interesseret i læring og nye indsigter.

### Træn bevægelsen mellem domænerne

Som nævnt ovenfor taler studiegrupper primært med afsæt i det personlige domæne, der handler om at udveksle holdninger og meninger om noget. Det kan være en god idé for studiegruppen at øve sig i en bevægelse mellem alle tre domæner, så man får åbnet både for det universe og det multiverse (Moltke & Molly, 2011).

Når studiegruppen for eksempel mødes for at gennemgå faglitteratur, kan grundpositionen foregå dels i handlingens og det personlige domæne, hvor gruppen fremstår som ét univers og litteraturen som et andet. En anerkendelse kan her opnås, når erfaringsbaseret viden stemmer overens i gruppen og

danner basis for en gruppemodstand mod litteraturens udlægning af virkeligheden.

I gruppernes selvforståelse kan det være vanskeligt at afgøre, om der er tale om lineær eller cirkulær tænkning, hvor der kan signaleres et opgør med, at ”noget” kan være entydigt sat. I den lineære tænkning opereres med årsags- og virkningsrelationer, hvor det der sker, først bliver opfattet som årsagen til det, der følger efter. En sådan tænkning fører ofte til, at man søger efter en ”syndebuk” eller et ”offer” for noget, der er sket.

I den cirkulære tænkning forstås begivenheder som en del af et større mønster. Der er mere tale om at se i sammenhænge frem for på årsager eller virkninger, der enten er ”gode” eller ”dårlige”. Se mere om spørgsmål og spørgsmålstyper i [kapitel 8](#).

---

## ØVELSE

### Anvendelse af de tre domæner

#### Refleksionens domæne:

- Hvordan udtrykker andre sig om det vigtige i at arbejde i studiegrupper?
- Hvilke arbejdsmåder, vil efter din opfattelse kunne ændre den måde, du tænker et studiesamarbejde i grupper på?

#### Produktionens domæne:

- Hvilke af de beskrevne arbejdsmåder vil kunne fungere som gode retningslinjer for dig/jer?

#### Det personlige domæne:

- Hvilken betydning vil det fremadrettet have for dig?
- 

Øvelsen *anvendelsen af de tre domæner* kan være en hjælp til at lære at skelne mellem de forskellige domæner. Både i studiegruppearbejde og undervisning er det en god idé kritisk at reflektere over, hvilke domæner man har tilbøjelighed til at tale ud fra og hvornår. I den forbindelse kan det være

nyttigt at overveje, hvad den nærmere årsag kan være. Når baggrunden afdækkes, åbnes der mulighed for bevidst forandring.

Studiegrupper er beskrevet som et forpligtende samarbejde mellem en gruppe studerende på en videregående uddannelse. Samarbejdets karakter kan sammenlignes med et team, som de optræder i mange organisations- og institutionsmæssige sammenhænge. Det næste afsnit undersøger, hvad der karakteriserer et team, og beskriver de problematikker, der almindeligvis kendetegner samarbejdet, med henblik på en efterfølgende bestemmelse af hvilken type team, en studiegruppe optimalt bør udvikles til at være.

## Hvad er et team?

Et team kan kort defineres som ”en lille organisatorisk enhed, sammensat af typisk 5-9 personer, der sammen skal varetage et fastlagt opgavefelt og arbejde hen mod realiseringen af fælles mål” (Storch & Søholm, 2011, s. 10).

Både i et individ- og et organisationsperspektiv er en væsentlig fordel ved teamsamarbejdet, at det muliggør videndeling, sidemandsoplæring, sparring og udvikling for deltagerne. Tanken bag teamsamarbejde stammer oprindeligt fra Østasien, hvor japanerne anvendte såkaldte *kvalitetscirkler* til at bane sig vej ind på de vestlige markeder efter 2. verdenskrig (Petersen, 2002). Kvalitetscirklerne bestod af 5-10 personer, som mødtes i arbejdstiden for at drøfte arbejdsmæssige problemstillinger og kvalitetsudvikling. Grundtanken bag kvalitetscirklerne var at *anvende gruppearbejde som problemløsning* (Storch & Søholm, 2011). Beslutninger truffet på baggrund af diskussioner i de selvstyrende arbejdsgrupper resulterede i større identifikation med virksomheden og med gruppen.

## Teams mellem humanistiske og økonomiske hensyn

Et uddannelsessted kan defineres som en teamorganiseret institution, både på makro- (politisk/ledelsesgruppe), meso- (undervisere/medarbejdere) og mikroniveau (studerende). Ledelsesansvaret for organisationens mål er dermed uddelegeret i systemet gennem en opsplitning til de tre niveauer.

Studiegruppen på mikroniveau kan ligeledes karakteriseres som et team, der forventes at samarbejde effektivt og målrettet. Imidlertid er det nok et kendetegn ved alle grupper, at de består af mennesker, som ikke hele tiden er konstruktive, glade, initiativrige og målrettede. Problemet er grundlæggende, at en uddannelses- og undervisningsmæssig interesse er betinget og styret af uddannelsesstedets og samfundets rationaler, som handler om *effektivitet og vækst*. I modsætning hertil er den studerendes interesser i højere grad *trivsel, muligheder og rettigheder*. Helt klassisk kan det udtrykkes i dette modsætningspar (Storch & Søholm, 2011):

Økonomiske hensyn  $\longleftrightarrow$  Humanistiske hensyn

Uddannelsesinstitutioner må nødvendigvis tage afsæt i et økonomisk hensyn, der resulterer i et studie blandt andet bestående af undervisning i fag, praktik, projektforsøg. Et studie kan ikke i dets grundform tage individuelle hensyn i forhold til, om studerende kan eller vil tilpasses de faste rammer og betingelser, som er udtrykt i en studieordning.

Uddannelsesstedet – og dermed underviserne – skal på den ene side tjene et økonomisk hensyn, der i stor udstrækning handler om at bane vejen for, at studerende gennemfører studiet. Uddannelsessteder eksisterer på baggrund af bevillinger, som bevilges, når studerende gennemfører uddannelsen. På den anden side må et studie anerkende de studerendes trivsel og rettigheder, da gennemførelse af studiet i en vis udstrækning beror på, hvorvidt de studerende trives og personligt ser muligheder med uddannelsens indhold og form. Her er der altså også tale om, at studiestedet må anlægge et humanistisk hensyn.

Modsætningerne er i de senere år blevet en del udvisket, netop fordi uddannelsernes eksistensgrundlag både er økonomiske bevillinger og studerendes trivsel. De studerende er i højere grad blevet en medbestemmende del af organiseringen. De har tale- og beslutningsret i råd og udvalg. Det har de blandt andet fordi, at både de studerende selv og uddannelsesstederne har fået blik for betydningen af engagerede, kompetente og ansvarsbevidste studerende som et centralt grundlag for organisationens succes og vækst.

For at minimere de tidligere meget modsætningsfyldte hensyn, tilskyndes studerende til at deltage i råd og udvalg og deltage aktivt i studiegrupper. Derved udvikles et større ansvar og ejerskab til studiet. Studiegrupper er dermed en væsentlig del af den organiseringsform, der imødekommer organisationens udfordringer og mål.

### **Det systemiske perspektiv på teams**

I denne sammenhæng forstår jeg studiegruppen eller teamet ud fra en systemisk tankegang.<sup>5</sup> Et team er mere end blot en gruppe mennesker, der snakker sammen, gør noget sammen og producerer noget sammen. De er mere end disse enkeltdele. De er vekselvirkningen mellem det, gruppen i sin grundantagelse består af. Gruppen repræsenterer udviklingen af et system af tænkemåder, interaktionsmønstre og måder at fungere på – sammen. Teamet kan defineres som interaktioner mellem fire grundantagelser:

- et kommunikativt system
- et multiverst system
- et funktionelt system
- et heliotropisk system

### **Gruppen som kommunikativt system**

Gruppen kan forstås som et *kommunikativt* system, der udvikler normer og forståelser af dét at være studerende ud fra de begivenheder, de møder i uddannelsen, og ud fra tidligere forståelser af, hvad en gruppe kan være i relation til uddannelse og læring.

### **Gruppen som multiverst system**

Gruppen kan også forstås som et *multiverst* system. Det vil sige, at begreberne ”gruppe” eller ”team” ikke er universelle, fordi de potentielt kan forstås på en mangfoldighed af måder. Det at arbejde i en studiegruppe kan for nogle være forbundet med faste opgaver, en stram ledelse, som varetages af underviseren/læreren, eller det kan forstås som en ikke-styret form, hvor gruppesamarbejdet består i uddelegering af opgaver eller opgaveløsning generelt, som primært gøres for lærerens, karakterens eller forældrenes skyld.



### **Teamet som funktionelt system**

Gruppen kan derudover forstås som et system med en *funktionalitet*. Studiegruppen har en bestemt funktion i relation til undervisningen og til uddannelsesstedet som sådan. Selve studiegruppeorganiseringen kan ikke siges at være et mål i sig selv, men har brug for, at der fastlægges rammer og/eller grænser for, hvori funktionen kan bestå. En måde at skabe en forholdsvis stabil rammesætning for studiegruppen er for eksempel gennem konkrete opgaver, specifikke målsætninger, fysiske placeringer, tidsmæssige afgrænsninger, velbegrundede studiegruppedannelser og så videre, som afstikker en gyldig studiegruppepraksis.

### **Teamet som heliotropisk system**

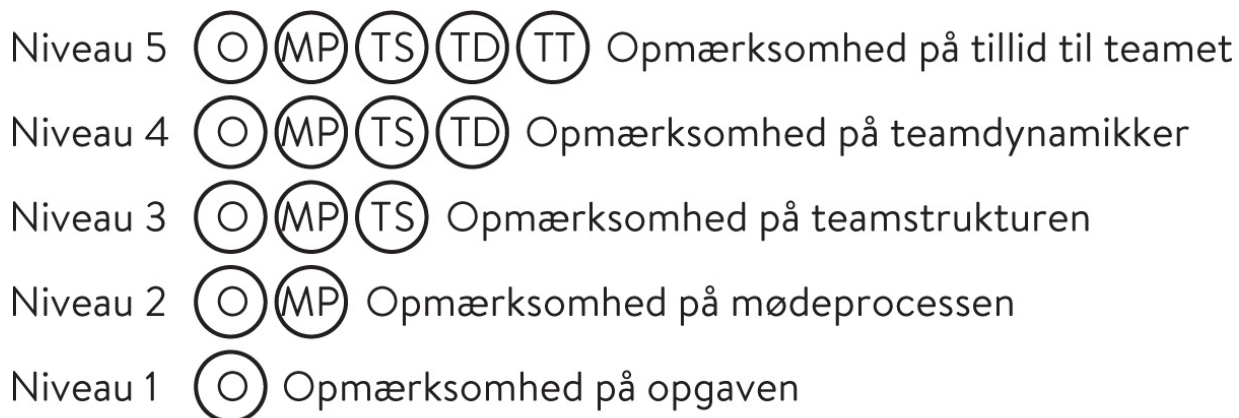
Derudover kan gruppen forstås som et *heliotropisk* system.<sup>6</sup> Teamet, som et heliotropisk system, er en grundmodel for udvikling, som teamdeltager og teamleder kan arbejde med til udvikling af teamet. Man handler i den retning, ens forestilling om fremtiden peger, ud fra en antagelse om, at *vi vil gro og sejre, hvis vi står sammen*. Det er et kendetegn ved organisationer (uddannelsessteder) og individer (studerende), at deres forestillingsbilleder om fremtiden påvirker de handlinger, der udføres i nutiden (Storch & Søholm, 2011, s. 22). En sådan forståelse af studiegruppen som et heliotropisk system kan anvendes af uddannelsesstedets facilitatorer gennem positive historier og anerkendende forventninger, som styrer studiegruppens historier om fremtiden og studiegruppens mål.

Et centralt kendetegn er, at et team skal have *en fælles interesse*, som bidrager til motivation for det enkelte gruppemedlem, og det skal have *en identitetsmæssig betydning*. Det vil sige, at det skal pege i retning af den faglighed eller profession, som knytter sig til uddannelsen. Studiegruppers dysfunktioner kan muligvis forstås i lyset af dette kendetegn. Hvis blot et enkelt gruppemedlem ikke deler interesse med resten af gruppen eller føler, at studiegruppens samarbejde og møder ikke er af betydning for den faglighed og mulige professionsrettethed, som uddannelsen knytter sig til, vil studiegruppen i en eller anden udstrækning være dysfunktionel.

### **McFadzeans typer af teams**

Der er udviklet et stort antal modeller, som vedrører teams og teamudvikling. Den britiske uddannelsesforsker Elspeth McFadzean beskriver, hvordan en stor mængde variabler har indflydelse på et teams karakter og produktivitet. Disse variabler er blandt andet variationen i personligheder, gruppestørrelse og -struktur, arbejdsnormer, karakteren af opgaver, støtteforanstaltninger med mere (McFadzean, 2002). Der er tale om *typer* af teams, som hver for sig enten har eller ikke har behov for at blive udviklet til et bestemt niveau. Teams, der skal varetage en afgrænset, enkel og velstruktureret opgave, har for eksempel ikke behov for at lære om udviklede eller udfordrende gruppedynamikker. Teamet skal følge et afstukket sæt af regler og procedurebeskrivelser for løsning af opgaven og har derfor ikke risiko for efterfølgende konflikter eller diskussioner.

Når opgaverne bliver mere komplekse, ukendte og flertydige, må teamet udvikle kompetencer til at anvende mere effektive problemløsningsredskaber og -teknikker. Udviklingen til et effektivt, højtydende team er en hierarkisk proces. Det illustreres (i forfatterens oversættelse) således (McFadzean, 2002, s. 465):



## **Figur 5. Teamets udvikling**

### **Niveau 1**

Det laveste niveau er den type teams, hvis primære opmærksomhed er at påtage sig og få løst opgaven. Når opmærksomheden alene rettes mod opgaveløsning, kan det have stor betydning at udvikle en fokusering på mål. Teamdeltagere på niveau 1 er tilbøjelige til at have deres egne dagsordner og mål, hvorfor der er risiko for, at de kan manipulere teamets løsning af opgaven i mange forskellige retninger. Udvikling af overensstemmelse i målet kan derfor være et centralt element for teamets produktivitet.

### **Niveau 2**

Teams på niveau 2 er både optaget af opgaven og af mødeprocessen, hvor der udarbejdes en dagsorden med en tidsramme og en procesplan. Disse centrale elementer bliver diskuteret og udviklet i teamet. Opmærksomheden på disse to forhold begrundes i, at dagsordenen støtter gruppens fokus gennem mødevirksomheden og er – sammen med procesplanen – et effektivt redskab til at løse opgaven. Centralt for niveau 2-grupper er, at de ser et behov for en overensstemmelse mellem både mål og procesbeskrivelse. Hvis for eksempel blot et enkelt gruppemedlem ikke ønsker at deltage i en diskussion, kan gruppens effektivitet og udbytte bliver væsentlig begrænset. Der er derfor behov for overensstemmelse i gruppemedlemmernes syn på både opgaven og mødeprocessen.

### **Niveau 3**

Teams på niveau 3 er derudover også opmærksomme på teamets udvikling. Teammedlemmer er nøje udvalgt, og hver person har fået tildelt relevante og specifikke roller og ansvarsområder i gruppen. Deltagernes opmærksomhed er rettet mod deltagerne karakteristika, således at teamet repræsenterer en variation af relevante kompetencer, som kan bidrage til en god løsning af opgaven. Det kan betyde, at andre personer inviteres indenfor i teamet, så der åbnes op for anderledes og udfordrende vinkler på opgaven. Teams på niveau 3 er derudover opmærksomme på, hvordan møderne foregår, på udvikling af teamet, og deltagerne er ligeledes bevidste om relationer og dynamikker i gruppen.

## Niveau 4

Teams på niveau 4 fokuserer på rimelig og ligelig deltagelse fra gruppemedlemmerne. Opmærksomheden er derfor også på vigtigheden af en følelse af fællesansvar over for den måde, opgaven løses på. Deltagerne har en større oplevelse af tilfredshed, hvis alle deltagere har bidraget nogenlunde ligeligt. Udfordringen kan derfor være, i hvilken grad alle deltagere netop gives mulighed for at deltage ligeligt i processen. Et kendetegn for gruppetyper er, at den formår at undersøge og ændre adfærdsformer og relationer med henblik på effektivitet. Det er imidlertid ikke alene med henblik på effektiviteten, men også for at kvalificere processerne, udvikle fælles ansvar og forpligtelse, og forbedre engagementet i teamet.

## Niveau 5

På det højeste niveau er gruppemedlemmerne også opmærksomme på tillid, troværdighed, følelser og stemninger i gruppen. For at undgå en følelse af utilstrækkelighed, er der opmærksomhed på gensidige følelser af værdi og troværdighed. Mangel på tillid udløser en ubehagelig følelse ved at skulle bidrage og deltage aktivt. Hvis man frygter at blive grint ad eller kritiseret for sine idéer, så resulterer det i tilbageholdenhed, hvilket er begrænsende for gruppens løsning af opgaven. Teamdeltagere på niveau 5 er optaget af hinandens personlige vækst og succes. Hvis det opleves gensidigt, udvikles tillid og åbenhed for at byde ind med nyt og afprøve nye redskaber eller modeller i samarbejdet om løsning af opgaver.

## Wengers praksisfællesskaber

Studiegrupper eller -teams kan således også forstås som et *praksisfællesskab*. Definition på et praksisfællesskab er:

”[...] persongrupper, der deler deres virksomhed eller lidenskab i forhold til en aktivitet, og de interagerer regelmæssigt med hinanden for at lære, hvordan de kan gøre tingene bedre”.

(Wenger, 2005)

Et praksisfællesskab er dermed noget andet end blot et fællesskab. Det er et særligt fællesskab, der har et gensidigt engagement, en fælles virksomhed og

et fælles repertoire i form af handlinger, begivenheder, værktøjer med mere. For at studerende kan udvikle et særligt fællesskab, et praksisfællesskab, må der tilbydes steder, de kan engagere sig. De skal møde oplevelser, hvor de kan udvikle forestillinger om, hvem de er som studerende, og hvor de kan opleve sig selv og deres handlinger som betydningsfulde for deres egen læring og studier ([Wenger, 2008](#)). Måske er det netop et praksisfællesskab, som videregående uddannelser skal tilstræbe i etableringen af studiegrupper ved studiestart?

### **Design og dimensioner i praksisfællesskaber**

Den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wenger skriver, at de praksisfællesskaber, der findes på en uddannelse, bliver til ressourcer for organisering af de studerendes læring ([Wenger, 2008](#), s. 307). Det stiller krav til uddannelsesstedets design for netop at give mulighed for et engagement i det praksisfællesskab, en studiegruppe kan være udtryk for. Wenger opstiller fire dimensioner i et sådant uddannelsesmæssigt design, der kan udvikle praksisfællesskaber ([Wenger, 2008](#), s. 263):

1. deltagelse – tingsliggørelse
2. designet – det emergente
3. de lokale – det globale
4. identifikation – negotiabilitet

Hver dimension består af modsætningspar, for eksempel deltagelse og tingsliggørelse. Et uddannelsesdesign handler blandt andet om studerendes mulighed for både deltagelse og tingsliggørelse. Studerendes engagement i uddannelsen er en konsekvens af, hvordan disse to sider passer sammen. De tre andre dimensioner rummer sammen spændingsforhold, hvor fordelingen mellem dem gør engagement, fælles virksomhed og udvikling af et fælles repertoire – det vil sige et praksisfællesskab – mulig eller besværlig. Jeg skal ikke her komme nærmere ind på denne ellers relevante problematik om uddannelsesmæssige design, men henvise til mere uddybende forståelse i [Wenger \(2008\)](#).

Et team kan overordnet forstås, som det er beskrevet i dette kapitel. Spørgsmålet er nu, hvordan en studiegruppe udvikler sig til at være et

velfungerende, lærerigt praksisfællesskab, som kommer både individet, gruppen og uddannelsen til gode.

Det følgende kapitel indeholder en nærmere beskrivelse af, hvordan en studiegruppe kan forstås som en teamdannelse, der har mulighed for at udvikle sig fra at være individuelt orienterede studerende til at være et effektivt eller højtydende team. Kapitlet præsenterer ligeledes en del øvelser og opgaver, som studiegrupperne tilskyndes til at arbejde med alene og sammen. Hensigten er at spore sig ind på den enkelte studerendes opfattelser og synspunkter på et kommende studiegruppearbejde.

- 
- 2 Der skelnes mellem *asymmetriske* og *symmetriske* kundskabsfelter eller -relationer. Et underviser-studerendefelt eller lærer-elevfelt forstås som asymmetrisk, fordi parterne ikke er ligestillede i relation til viden og kunnen. Læreren eller underviseren ved mere. I studiegrupper er der tale om, at deltagernes kundskabsbasis er forholdsvis ens. Der er dermed tale om et mere ligestillet eller symmetrisk felt.
  - 3 Der findes fire opfattelsespositioner: 1. position: Virkeligheden, som den opfattes fra eget perspektiv (Jeg lader mig ikke forføre til at have samme holdninger som dig), 2. position: Opfattelse af virkeligheden fra en andens perspektiv (Jeg kan sætte mig i en andens sted), 3. position: Opfattelse af virkeligheden fra en „objektiv“ observatørs perspektiv (Jeg er som en udenforstående tilskuer) og 4. position: Opfattelse fra de ydre faktors position (Jeg kan opfatte mig selv som en del af uddannelsesstedet/ studiegruppen).
  - 4 Med begrebet *multiverst* menes, at der i en studiegruppe eller et team er tale om mange forskellige individer og dermed universer (virkeligheder). Hvert enkelt individ er et system med forskellige for forståelser af verden – et univers. Hver studerende har sin version af verden, som vedkommende forstår sig selv og omverden gennem. Verden består af mange forskelligartede puslespilsbrikker, som tilsammen danner et helhedsbillede, der giver mening for den enkelte. Hvert enkelt individ i studiegruppen må udskifte en forståelse af verden som univers ud med en opfattelse af den som multivers, fordi hver enkelt studerende blot har én udgave ud af mange versioner af verden.
  - 5 *Systemisk tradition* definerer Storch og Søholm (2011) som en gruppering eller familie af ideer, der forsøger at indkredse et sæt af brugbare tænke- og handlemåder, som verden, som et socialt og kommunikativt konstrueret system, kan forstås med.
  - 6 Ordet heliotropisk er sammensat af det græske *helios* (sol) og *trope* (vending). Udtrykket anvendes almindeligvis i forbindelse med planter, der drejer sig efter solen – som for eksempel solsikker. I organisationsteorien skal begrebet forstås som et udviklingsprincip, hvor både individers og organisationers handlinger i nuet er tilbøjelige til at være præget af deres forestillinger om fremtiden. Jo lysere fremtidsudsigter, desto stærkere udviklingseffekt i positiv retning. Og omvendt: Jo mørkere fremtidsudsigter, desto mere negativ udvikling. Det betyder, at positive forestillingsbilleder om fremtiden fører til positive handlinger i nutiden.