

# KAPITEL 7



## HVAD ER EN FACILITATOR?

En facilitator er en person, der formår at styre mødet sagligt, anerkendende, konstruktivt og ikke-manipulerende (Ravn, 2011). En facilitator kan enten være en underviser/studievejleder eller en medstuderende. Hvis facilitatoren er en studerende i studiegruppen, er der tale om en *ligemandsfacilitator*, hvor facilitatoren også aktivt tager handlingsansvar i forhold til de konklusioner, mødet skal føre frem til.

En facilitator kan bidrage til meningsfuldhed og værdi i studiegruppearbejdet ved blandt andet at sikre, at drøftelser er studierelevante. Facilitatoren skal derudover sikre, at alle i gruppen får mulighed for at bidrage aktivt ud fra deres forudsætninger og potentialer.

At være facilitator er at styre og dermed have en form for magt.<sup>11</sup> Det er vigtigt at være bevidst om magten og være saglig og fair. Som studerende bringer man hver især magtpositioner ind i studiegruppearbejdet, som bliver håndteret på en mere eller mindre dominerende måde. En facilitator skal have øje for, at egen og andres magtpositioner ikke hæmmer mødet på nogen måde.

Et kendetegn ved en facilitator er, at det er en person, der anvender sin indsigt i processer og dynamikker i studiegruppen med henblik på at skabe et effektivt miljø og lede gruppen gennem processen frem til et mål. En facilitator er dermed også en guide for studiegruppen til at anvende kompetencer til at analysere, observere, aktivt lytte og spørge, afklare og skabe fremdrift i et fællesskab. Selv om en studerende påtager sig rollen som facilitator, har hun stadig mulighed for at skifte position og dermed også

bidrage med indlæg og drøftelser på gruppens møder. Muligheden for positionsskift fra facilitator til medstuderende betyder, at studiegruppemedlemmerne på skift vil kunne varetage opgaven som facilitator. Det er i den sammenhæng helt centralt at fremhæve, at der ikke er tale om en traditionel ordstyrer eller mødeleder. Almindeligvis er ordstyreren eller mødelederen en person, der befinder sig et sted mellem en autoritær form, hvor ordstyrer/mødeleder styrer og taler, og en demokratisk form, hvor alle taler og ingen styrer.

## Facilitering og læring

Facilitering har forbindelsespunkter med begrebet *læring*, (Jørgensen, 2006). Facilitatoren lærer af deltagernes feedback, selviagttagelse og selvrefleksion. Facilitatoren er dermed *en reflekterende praktiker*, som ifølge den amerikanske filosof og læringsforsker Donald Schön blandt andet kendetegner underviserens læring af og i praksis (Schön, 1987).

Facilitering er en handlingsbaseret, holistisk form for læring, som genereres gennem praksis. For at kvalificere sin facilitering vil en facilitator reflektere både før, under og efter facilitering af møder. En facilitators vidensgrundlag baserer sig på de tekniske standardiserede hjælpemidler, der teoretisk kendetegner det at facilitere, og som anviser handlemuligheder for facilitatoren. Nogle af disse standardiserede hjælpemidler vil blive præsenteret i [kapitel 7](#). Men arbejdet med mennesker – også på møder – kræver kreativitet og selvstændig refleksion. Facilitatoren må selv skabe viden og ikke kun basere sin praksis på standarder og regler om, hvad den gode facilitator er for en person. Objektive fakta om facilitering må af facilitatoren omsættes til praksis. Denne forståelse af teori og praksis giver facilitatoren autoritet. En ”frisat” facilitator har genereret en særlig viden, der er skabt i den specifikke mødekultur, som faciliteres.

Når studerende påtager sig rollen som facilitator, har de mulighed for at udvikle kompetencer, der kan anvendes i mange andre samarbejdsbaserede opgavefunktioner, både i uddannelses- og i erhvervsregi. I det følgende beskrives kompetencer, som er kendetegnende for en studerende og for en facilitator.

## Studerendes kompetencer

På kort form kan en kompetence defineres som resultatet af *volontær dygtighed*, det vil sige, at en kompetence er noget, man har erhvervet sig og er blevet dygtig til gennem deltagelse (Poulsen, 2001). I dette afsnit vil kompetencebegrebet blive set i relation til, hvad der forventes at være resultatet af volontær dygtighed, dels i studie og arbejde og dels som facilitator.

Hverdagen for en studerende kræver god planlægning, så tiden udnyttes optimalt. En god planlægning kan begrænse omfanget af frustrationer, som blandt andet kan komme af uhensigtsmæssige, spontane valg og dispositioner på et mere eller mindre ukendt studie.

På nogle typer af uddannelser er der ikke mødepligt men deltagelsespligt, som i nogle fag demonstreres gennem skriftlige dokumentationer, det vil sige ikke nødvendigvis fysisk tilstedeværelse. Et studie skal planlægges og gennemføres således, at det bliver muligt at erhverve de kvalifikationer og kompetencer, som kræves i en efterfølgende professionel virksomhed. Deltagelse skal ikke forstås som noget, man gør for at undgå at få problemer, men som et grundlag for at opnå kompetencer.

Når studerende ikke oplever et krav om mødepligt, men en frihed og et ansvar til selv at disponere, er det påfaldende let at springe over, hvor gærdet er lavest, og for eksempel møde uforberedt til undervisningen.

Ikke at engagere sig og møde op uforberedt er udtryk for manglende studiekompetence, og det er et problem! En forudsætning for overhovedet at kunne løse en studiemæssig opgave og indgå i et samarbejde på en videregående uddannelse er, at den studerende vil studere og har studiekompetence.

Det følgende præciserer kompetencer, der forudsættes for at kunne gennemføre en videregående uddannelse.

I et overordnet perspektiv kan studiekompetence beskrives som lysten og evnen til at bevæge sig fra at:

- være elev → til at være studerende
- læse lektier → til at studere
- beskæftige sig med emner → til at undersøge problemer eller problemstillinger
- vide og mene → til at undersøge og anvende
- tale om → til at argumentere fagligt
- fast skemalægning af tiden → til eget ansvar for planlægning

Nogle af disse kompetencer kan mange studerende formodentlig have udviklet i større eller mindre grad i gymnasiet, på højskoler eller lignende. På en videregående uddannelse forventes der dog både en større selvstændighed og selvkontrol, såvel som en større ansvarlighed for at videreudvikle kompetencerne ([Jørgensen & Rienecker, 2009](#)).

### **Hvad er studiekompetencer?**

At udvikle studiekompetencen gennem hele studiet forudsætter forskellige færdigheder, som efterhånden er velbeskrevet i diverse studiehåndbøger på videregående uddannelser. Uddannelseskonsulenterne Peter Stray [Jørgensen](#) og [Lotte Rienecker \(2009\)](#) nævner færdigheder i at have en hensigtsmæssig læse-, notat- og informationssøgningsteknik, skriftlig og mundtlig fremstilling, der er klar og korrekt, og en interesse for at bidrage positivt til studiegruppens eller holdets bedste.

**Studiekompetencer** kan karakteriseres som evnen til at søge, bearbejde og forholde sig til viden ([Nielsen et al., 2010](#)). Studiekompetence er at målrette og systematisere studiet, planlægge sin tid, observere og reflektere over egne læreprocesser og samarbejde med alle uddannelsens aktører. Det bidrager til at udvikle *refleksionskompetence*, *undersøgelseskompetence*, *udviklingskompetence* og *formidlingskompetence*, som er de grundlæggende kompetencer, der kan siges at gælde på langt de fleste videregående uddannelser og professioner i praksis.

**Refleksionskompetence** er at kunne iværksætte målrettede refleksioner over egen og andres praksis. At kunne iværksætte en målrettet refleksion er, at man grundlæggende kan identificere et relevant iagttagelses- eller fokusområde og dernæst beskrive det og overveje årsagssammenhæng, kontekster og

udviklingspotentialer for det. Det kræver inddragelse af teorier, så overvejelserne ikke baseres på mavefornemmelser men på andres teorier som inspiration og støtte. Refleksion er dermed noget, der peger mod udvikling. At reflektere sker med henblik på kvalificering og udvikling af praksis, hvad enten praksis er et studie eller et arbejde.

**Undersøgelseskompetencen** er at kunne iværksætte større eller mindre undersøgelser af noget. Det forudsætter, at man kan afgrænse et relevant problemfelt, der skal undersøges nærmere. At undersøge noget fordrer, at man kan udvælge og bruge velegnede metoder til at undersøge og efterfølgende bearbejde de informationer om undersøgelsesområdet, som kommer til syne. Også her kræves anvendelse af teori, således at de informationer undersøgelsen har kortlagt, kan blive diskuteret og vurderet.

**Udviklingskompetencen** er at kunne koble egne erfaringer med andres undersøgelser og teorier, således at man dels selv udvikler sig og dels udvikler den praksis, man er en del af. Teorier er relevante, både fordi de kan bidrage til inspiration, men også fordi de kan støtte ens antagelser eller give et gyldigt modspil. I et samfund i hastig udvikling forudsættes det, at man kan tænke nyt og udvikle sig i takt med de krav og forventninger, der er netop nu, men også dem som kommer om lidt.

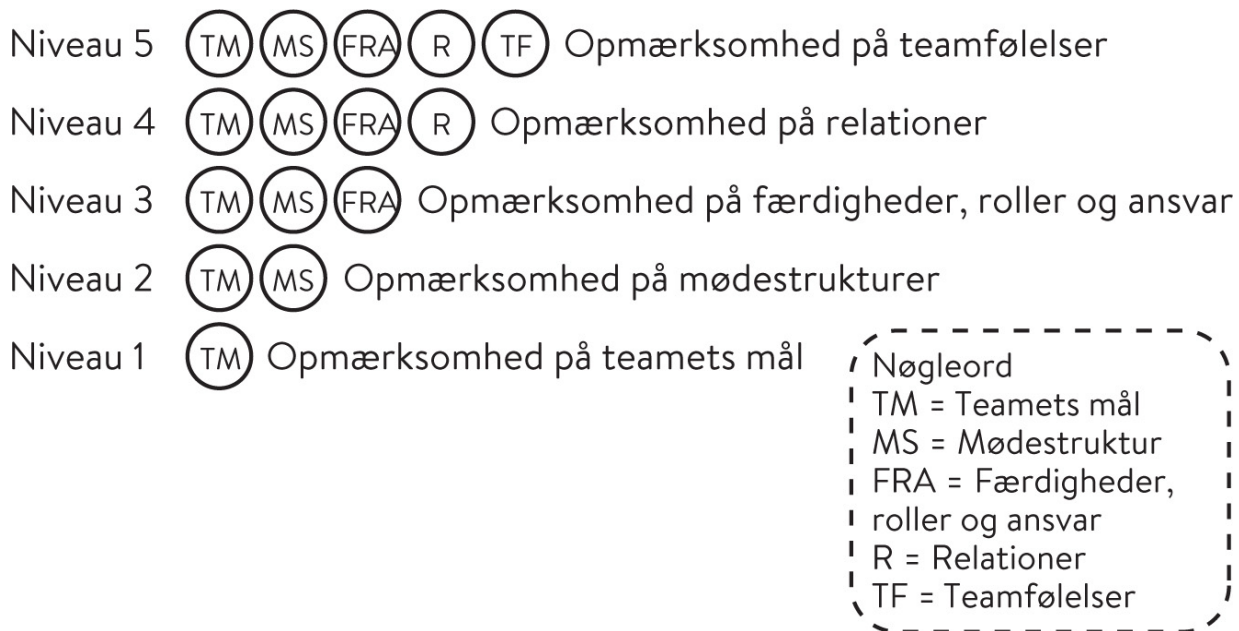
**Formidlingskompetencen** er at kunne formulere sig om relevante forhold. At formulere sig opdeles gerne i en enten skriftlig eller mundtlig form i form af opgaver, fremlæggelser eller praktiske involverende demonstrationer. At formulere sig kan også foregå i et andet formsprog, for eksempel i billeder, musik eller gennem kroppen. En faglig formidling af noget kræver udvikling af et fagsprog, der netop er relevant for det studie eller den målgruppe og praksis, man formidler noget til. En formidling har altid til hensigt at bringe et budskab, som har mulighed for at blive forstået af modtagergruppen. Hvis det er ligesindede medstuderende eller kolleger, vil formen og sproget ofte være kendt og dermed nem at udvælge og anvende. Hvis der er tale om en faglig formidling til en målgruppe, der har andre forudsætninger, vil formidlingskompetencen netop gøre det muligt at justere både form og sprog, så modtagerne forstår budskabet.

Kompetencerne forventes at udvikles og kvalificeres gennem hele studiet, for at den studerende, i sidste ende, kan præstere et godt bachelorprojekt eller speciale. Et studie skal desuden bidrage til at udvikle kompetencer, der gør det muligt at varetage en profession. Det er imidlertid centralt, at en uddannelse ikke kan tilbyde undervisning, der sikrer den studerendes kompetencer.

En ikke uvæsentlig del af kompetenceudviklingen foregår derfor både individuelt, i studiegrupper og i spontant dannede grupper med konkrete opgaver, der skal løses i tilknytning til undervisningen. Studiekompetence er dermed også at kunne samarbejde både med dem, man kender og umiddelbart har ”god kemi” med, og dem, der er ukendte og anderledes orienterede.

## Facilitatorens kompetencer

De kompetencer, en facilitator benytter sig af, skal ses som afhængige af teamsamarbejdets karakter og opmærksomhed. Det beskrives sidst i [kapitel 2](#) som teams i fem niveauer. Fokus er på at tydeliggøre sammenhængen mellem teamudvikling, facilitering og udvikling af kreative problemløsningsteknikker ([McFadzean, 2002](#)).



**Figur 18.** Facilitatorens opmærksomhedsområder

## **Niveau 1**

For en gruppe på niveau et, der har opmærksomheden rettet mod selve opgaven, der skal løses, skal facilitatoren primært planlægge og støtte mødet med fokus på målet. Planlægning af mødet må derfor alene rette sig mod det faktum, at mødedeltagerne kun interesserer sig for selve opgaven. Følgelig vil/kan facilitatorens forberedelse af mødet være at afstemme gruppedeltagernes egne mål og dermed arbejde hen mod udvikling af overensstemmelse i målet. På selve mødet må facilitatoren reagere og handle på attituder, værdisætninger, overbevisninger og oplevelser af deltagerne i relation til opgaven og målet.

## **Niveau 2**

For en gruppe på niveau to, som også har opmærksomheden på mødeprocessen, må facilitatoren i forberedelsen af mødet udarbejde en dagsorden, en ramme og en procesplan for mødet. Det er vigtigt, at alle deltagerne anerkender procesplanen, så der er overensstemmelse mellem forventninger og krav, så medlemmer ikke afviser diskussioner eller anden deltagelse. På selve mødet er det vigtigt, at facilitatoren har kompetence til for eksempel at styre tiden og relatere til grundlæggende gruppedeltagelsesregler og -former.

## **Niveau 3**

På niveau tre kræves omtanke både fra deltagerne og facilitatoren i forhold til, hvem der skal tilskyndes til at deltage. I forberedelsen af mødet er det nødvendigt at undersøge muligheden for at kunne vise variation i holdninger, viden og kunnen i forhold til problemstillinger på mødet. En heterogent sammensat gruppe er langt at foretrække i forhold til at forstyrre konventionelle forståelser af "noget", så gruppemedlemmerne får perspektiver på anderledes måder at tænke om dette "noget". Der behøver ikke her alene at være tale om personer med divergerende holdninger, viden og færdigheder, men der kan også indgå tekster eller teoretiseringer om noget, som udfordrer gruppedeltagernes forståelser og diskussionsgrundlag. Et ansvarsområde, som skal varetages fælles af alle gruppedeltagerne, er graden af deltagelse. En "oversidder", der ikke bidrager, men som alene modtager, varetager ikke et solidarisk ansvar for at løse opgaven. Det er her centralt, at facilitatoren griber ind med henblik på at tilskynde til nogenlunde



ligelig deltagelse hos gruppemedlemmerne. En evaluering af mødet kan indeholde dialog om, hvordan roller og ansvar bliver varetaget i gruppen. Hvis gruppen har udtrykt ønske om ændringer, tiltag til kvalificering af deltagelsen eller løsning af opgaven, bør et referat fremhæve navne på de personer, der er ansvarlige for det.

#### **Niveau 4**

For en gruppe på niveau fire er opmærksomheden rettet mod gruppedynamikken. Både deltagerne og facilitatoren må være bevidste om adfærd og indbyrdes relationer. Facilitatoren bør forud for et møde sikre sig kendskab til konflikter eller mulige uoverensstemmelser blandt deltagerne. På mødet må facilitatoren have kompetence til at gribe ind, så de mest optimale gruppedynamikker sikres med særlig opmærksomhed på attitude, værdier, overbevisninger og oplevelser af adfærd og relationer blandt deltagerne.

#### **Niveau 5**

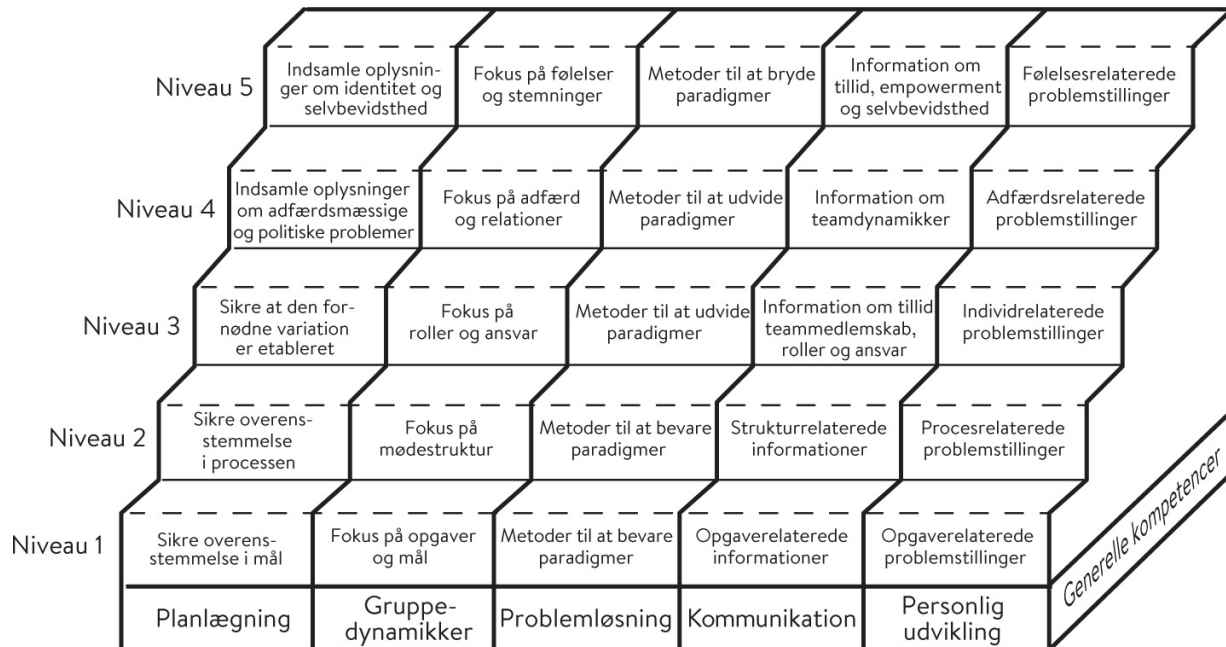
På niveau fem er opmærksomheden rettet mod tillid og troværdighed. Deltagerne er derfor selvbevidste og interesserede i at støtte de enkelte gruppedeltageres succes. Facilitatoren må have kompetence til at indhente viden om de enkelte deltagers bekymringer. Et gruppemedlem kan for eksempel være bange for at sige noget forkert, træffe en forkert beslutning eller være bange for at blive svigtet. Facilitatoren er ikke rådgiver, men kan eventuelt gribe ind med henblik på at støtte enkelte deltagers effektivitet.

Som det fremgår er facilitatorens rolle afhængig af, hvilket niveau gruppen befinder sig på. Modellen i [figur 5](#), som beskriver teamets niveauer, kan nu kobles til de opmærksomhedsområder, som facilitatoren skal yde på hvert enkelt niveau. Det kan illustreres som i [figur 18](#) (forfatterens oversættelse) ([McFadzean, 2002](#), s. 470).

Modellen anviser en overordnet ramme for hvilke kompetencer, der skal søges anvendt specifikt i forhold til det niveau, teamet befinder sig på.

#### **Kompetencer og gruppeniveau**

Kompetencerne sammenfattes i fem generelle kompetencer, som Karen Elisabeth Høeg præsenterer i en model udarbejdet på baggrund af McFadzean (forfatterens oversættelse) (Høeg, 2006, s. 30):



**Figur 19. Facilitatorens kompetencer og gruppeniveauet**

Modellen viser fem generelle kompetenceområder: *planlægning*, *gruppedynamikker*, *problemløsning*, *kommunikation* og *personlig udvikling/vækst* – samt hvordan de ekspliciteres i forskellige niveauer af teknikker og metoder i den måde, facilitatoren faciliterer møder i teamet på.

De fem kompetenceområder beskrives i relation til de fem forskellige teamniveauer og kan derfor ses som en yderligere uddybning af McFadzeans opmærksomhedstrin.

Som det ses, er der en variation af forskelligt indhold i kompetencerne, som knytter sig til de niveauer, et team kan være på. Kommunikationskompetencen er for eksempel rettet mod at kommunikere opgaverelaterede informationer til en studiegruppe, der er defineret som en niveau-et-gruppe.

Facilitatoren kan anvende forskellige teknikker inden for de fem områder. Der kan for eksempel være tale om *open space technology*, som er, når deltagerne selv sætter dagsordenen for mødet. Andre kreativitetsfremmende metoder er for eksempel et *fremtidsværkstedet*, hvor deltagerne skal idéudvikle og realisere idéer.

Facilitatorens opmærksomhed på og kompetence inden for eksempelvis problemløsningsteknikker kan støtte teams i at udvikle innovative og kreative idéer. Kreative teknikker til problemløsning kan opdeles i tre kategorier. Den første kategori er teknikker, der primært bevarer paradigmer.<sup>12</sup> Den type teknikker, som facilitatoren kan anvende, tilskynder ikke deltagerne til at bryde med grænser omkring problemfeltet. Det er ligesom at grave et hul, idet personen, der graver hullet (problemløseren), fortsætter med at grave hullet dybere og dybere. Rammerne for hullet forbliver de samme! Teknikker, som fastholder paradigmer, er eksempelvis brainstorming, der tilskynder deltagere til at bygge videre på andre deltageres idéer. Dermed ændrer de idéer, der optræder, ikke markant på noget. Sagt på en anden måde, så bevares de paradigmatisk rammer. Teknikker såsom brainstorming, er vigtige og nyttige, blandt andet fordi de er lette at bruge. Deltagerne er trygge, når de bruger dem, og facilitatoren behøver ikke at forstå den adfærdsmæssige eller følelsesmæssige side inden for gruppen.

De teknikker, der bidrager til *at udvide paradigmer*, kan hjælpe til mere kreative idéer. Teknikkerne kan for eksempel være anvendelse af metaforer og objekter. For at tage fat i den tidligere metafor med personen, der graver et hul, så vil der nu være tale om at udvide hullet. Teknikker, der udvider paradigmer, anvender stimuli og associationer til at udvikle nye idéer.

De teknikker, der søger *at bryde paradigmer*, kan bidrage til udvikling af nye og kreative idéer. Kendte rammer og forståelser af problemstillinger er fuldstændig elimineret. For at anvende metaforen med graveren igen, er der nu tale om, at vedkommende ikke længere har brug for at udvide hullet eller grave dybere. Graveren kan grave huller alle mulige andre steder! Paradigmebrydende teknikker er blandt andet fantasirejser, ønsketænkning og billeddannelser. Disse metoder bruger ikke-relaterede stimuli og tilskynder til associationer for dermed at indbyde til kreative processer. De bidrager

desuden til, at deltagerne anvender deres følelser og sanser i nonverbale udtryksformer, blandt andet gennem tegninger, drømme- eller rollespil, lydformning, sang med mere. Deltagerne kan føle sig usikre i at anvende en nonverbal udtryksform. Grupper bør derfor kun anvende disse former, hvis de er trygge og opmærksomme på følelser og stemninger, som vigtige elementer i opgaveløsningen. Paradigmebrydende teknikker bør kun anvendes, hvis gruppemedlemmerne stoler på hinanden og facilitatoren. Ellers vil de formodentlig afvise at deltage i et møde, fordi de ikke ønsker at bidrage til et dårligt resultat. Hvis tillid eksisterer blandt deltagerne og facilitatoren, så opleves de kreative problemløsningsveje ikke som ubehagelige. Der er derfor i overvejende grad tale om niveau fem-teams.

Gruppens niveau – og dermed også facilitatorens bevidste anvendelse af kompetenceniveauer bestemmer tilsammen det niveau af kreative teknikker, der kan anvendes inden for problem- eller opgaveløsningen i studiegruppen

### **Facilitators fremgangsmåde**

En facilitator må i første omgang undersøge, hvilket niveau teamet befinder sig på, for dermed bedre at kunne anvende de kompetencer, der er relevante, med henblik på at løse den opgave, studiegruppen har fået. Høeg fremhæver *interpersonelle og følelsesmæssige kompetencer* som meget vigtige for en facilitator men betoner samtidig, at måder at håndtere og demonstrere disse kompetencer på er mangelfuldt beskrevet i litteratur om facilitering.

For forståelsen af følelser gælder det, at de udspringer af kropslige impulser, som fås gennem sanserne; høre, se, føle, smage og lugte. Som facilitator *iagttager* man mange forskellige kommunikationer blandt deltagerne under et møde. Der er ikke kun tale om at appellere til og anvende for eksempel den sproglige intelligens, men i lige så høj grad de andre intelligenser vi har.<sup>13</sup> Iagttagelse er en grundlæggende menneskelig kompetence, men det er også et faktum, at det set afhænger af øjnene, der ser, og at det, der iagttages, begrænser sig til nuet. Iagttagelse rummer derfor også en grad af relativitet, fordi to personer kan se vidt forskellige ting i den selvsamme situation. En facilitator må imidlertid stole på sine iagttagelser af kommunikationer i gruppen.

En facilitator bør besidde og udvise nogle kvaliteter, som netop knytter sig til den følelsesmæssige kompetence, men også til den interpersonelle (Høeg, 2006). Disse kvaliteter kan på kort form beskrives som *oprigtighed* (det vil sige at være nærværende, kunne være i sig selv og turde forholde sig til deltagerne og opståede situationer), *kongruens* (sammenfald mellem oplevelse, bevidsthed og kommunikation), *empati* (at sætte sig ind i andre menneskers situation og forstå deres opfattelse af den konkrete situation samt at lytte uden at dømme eller vurdere), *accept* og *tålmodighed*.

Derudover er det vigtigt at give andre indflydelse og at kunne placere andre i centrum. Med andre ord handler det om at kunne skabe mening, styre processen, tage ansvar for energien, stille spørgsmål og være bevidst om magten.

At *skabe mening* vil sige at kunne kommunikere, så det giver mening for alle at være til stede og deltage. Facilitatoren har for eksempel i starten af mødet en del formidlingsopgaver, der skal sikre, at hensigten med mødet i studiegruppen er klar og tydelig for alle:

1. Der skal informeres om mødets formål, hvad der skal komme ud af det, og hvordan mødeplanen ser ud.
2. Der skal skabes positiv forventning hos medstuderende om, at mødet kan bidrage til læring og har betydning for dem i deres studie.
3. Der skal vises ejerskab, så alle ved, hvad den enkelte skal, hvorfor de skal det, og hvad det betyder for processen og beslutningerne.
4. Der skal involveres, så hver enkelt studerende kan se sig selv aktivt i mødeprocessen.

Det er naturligvis ikke vigtigt kun at skabe mening i starten af et møde. Facilitatoren skal anvende de fire kompetenceområder gennem hele mødet, så engagementet fastholdes, og det meningsfulde i at holde studiegruppemødet bevares.

## **Facilitators ansvar og rolle**

At styre processen er facilitatorens primære funktion – ikke at styre indholdet. Som tidligere skrevet, kan facilitator i en studiegruppe både være facilitator og medstuderende, men det er meget vigtigt, at det åbenlyst tilkendegives, hvornår man har hvilken hat på. Facilitatoren kan ikke både være en støtte for gruppen til at komme gennem delprocesserne, så de når målet sammen, og være deltagende på en og samme tid. Hvis facilitatoren kommer med råd og synspunkter uden at tage facilitatorhatten af og påføre sig deltagerhatten, kan det være ødelæggende for både ejerskabet, involveringen og dermed udbyttet. Facilitator er *ikke* ekspert på indholdet.

Det er vigtigt at anerkende, at engagement og ansvar kan svinge blandt deltagerne både i relation til studiet som sådan og til selve arbejdet i studiegruppen. Det er derfor af stor betydning, at man som facilitator tager ansvar for energien i processerne på et møde, både før, under og efter. Det er en stor opgave!

At tage ansvar er ikke det samme som at styre med et tempofyldt og energiafsmittende engagement fra start til slut. Det vil formodentlig for de fleste virke overgearet og påtaget. Det centrale for ansvarligheden er at være opmærksom på tegn til dysfunktionel adfærd af enhver form blandt medstuderende, da det ofte er udtryk for utilfredshed med processens indhold eller den måde, mødet bliver styret på.

Den gode facilitator fastholder sin rolle som procesleder og sit perspektiv uden at blive følelsesmæssig eller dømmende. Facilitatoren anvender sin humoristiske sans, undgår at sætte medstuderende i pinlige situationer og fokuserer hele tiden på læring – ikke på mangler og fejl. En blanding af ydmyghed og selvtillid er vigtig, så medstuderende føler sig set og anerkendt for deres synspunkter, viden, usikkerheder og eventuelle nervøsitet. Facilitatoren skal derfor udvise både sympati og empati, så konflikter undgås eller løses på en støttende måde.

Den gode facilitator kan afsætte og fastholde en hensigtsmæssig tid til opgaver og mål og organisere aktiviteter med en sikkerhed, der betyder, at alle ved, hvad de kan regne med.

Men hvordan gør man så det? I det følgende kapitel lukkes op for facilitering som værktøj. Der indledes med et afsnit om, hvordan et studiegruppemøde kan forberedes – i første omgang af alle i fællesskab, så alle ved, hvordan facilitering kan bedrives – og senere som redskab for at støtte den enkelte facilitator.

- 
- 11 At have magt skal i denne sammenhæng forstås i relation til at være den, der styrer mødet – ikke den, der har svar og altså ejer viden om noget. Sidstnævnte forståelse af magtbegrebet er den, der anvendes i modellen i [figur 19](#).
  - 12 Et paradigme er et samlet sæt af anskuelser og normer, der ligger bagved og bestemmer de fremherskende teorier og metoder indenfor et bestemt område. I dette tilfælde handler det om, hvad der bestemmer teamets måder at løse problemer på.
  - 13 Begrebet *intelligens* forstås her med afsæt i Howard Gardners mange intelligenser. For en kort introduktion og kritiske perspektiver på Gardners intelligensbegreb, se for eksempel [Hansen, Fibæk Laursen og Nielsen \(2005\)](#).