



Pædagogiske metoder

EN HÅNDBOG TIL UNDERVISERE PÅ
DE FINANSIELLE UDDANNELSER

Pædagogiske metoder

EN HÅNDBOG TIL UNDERVISERE PÅ
DE FINANSIELLE UDDANNELSER

INDHOLD

FORORD	3
KAPITEL 1: Læreprocessen og valg af pædagogiske metoder	4
Hvad er pædagogiske metoder	6
Hvad kan påvirke valg af pædagogiske metoder	7
KAPITEL 2: Dialog i klasseundervisningen	10
Organisering af rammerne for dialog og debat	11
Læringspotentialet i dialogen	13
Underviserens rolle	14
Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af dialog	15
KAPITEL 3: Gruppearbejde	17
Organisering af rammerne for gruppearbejde	18
Læringspotentialet i gruppearbejde	21
Underviserens rolle	22
Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af gruppearbejde	23
KAPITEL 4: Opponering ved afslutning af gruppearbejde	26
Organisering af rammerne for opponering	27
Læringspotentialet i opponering	30
Underviserens rolle	31
Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af opponering	32
KAPITEL 5: Rollespil i undervisningen	34
Organisering af rammerne omkring et rollespil	36
Læringspotentialet i rollespillet	38
Underviserens rolle	39
Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af rollespil	40
LITTERATURLISTE	42

FORORD

I disse år er der stadig større fokus på læring og kompetenceudvikling. Dette gælder både i forhold til den læring, der foregår i jobbet, og den der gennemføres i forbindelse med formelle uddannelser. I de formelle uddannelsesforløb er der således sket et skift fra at tænke i underviserens undervisning til at fokusere på elevens læreproces og læringsudbytte. Dermed er eleven blevet omdrejningspunkt for den planlægning, der knytter sig til undervisnings- og lærings-situationer, og altså også for underviserens overvejelser om hvilke metoder, der bidrager til størst læring for eleven.

Som underviser er det centralt, at kunne bruge mange forskellige pædagogiske metoder, for at kunne tilrettelægge de bedste og mest meningsfulde læreprocesser sammen med eleverne. Herved styres underviserens valg af pædagogiske metoder ud fra, hvad der vurderes som fagligt og pædagogisk mest relevant og ikke ud fra vane eller tradition.

I underviserens vurdering af relevante metoder indgår en række faktorer. Det er bl.a. elevernes forskellige forudsætninger og læringsstile, uddannelsens mål og rammer, undervisningens indhold og underviserens egen rolle. Tilsammen omfatter disse faktorer den didaktiske helhed, som metodevalget funderes i.

Denne håndbog præsenterer og diskuterer en række udvalgte pædagogiske metoder af relevans og aktualitet for undervisningen på Finansuddannelsen. Metoderne er beskrevet og relateret til den læring, der foregår med afsæt i den klasse-/holdundervisning, der foregår, når elever og underviser er fysisk til stede sammen. Håndbogen giver teoretiske input til underviserens valg af pædagogiske metoder og konkrete ideer til, hvordan metoderne kan bruges og varieres i undervisningssituationer. Men håndbogen kan ikke stå alene. Den må følges op af underviserens refleksioner og praktiske afprøvning af forskellige metoder i klassen/på holdet og med drøftelser og aktiviteter med elever og kollegaer.

Det er målet, at håndbogen kan inspirere til at se og afprøve nogle af de muligheder man som underviser har i forhold til at vælge metoder i undervisningen. Det er endvidere intentionen at håndbogen kan bidrage til den fortsatte udvikling af flere og nye pædagogiske metoder i Finansuddannelsen.

Læreprocessen og valg af pædagogiske metoder

Hvad er pædagogiske metoder

Hvad kan påvirke valg af pædagogiske metoder

Når fokus er på elevens læreproces og læringsudbytte, bliver det centralt for underviseren at kunne finde frem til de metoder, der bidrager til den mest hensigtsmæssige og meningsfulde læring for eleven indenfor de rammer og mål, som uddannelsen opstiller, og i overensstemmelse med den person man som underviser er. Det er underviserens didaktiske udfordring¹. En udfordring som består i at sammentænke de mange forskellige faktorer, der påvirker læring og læreprocesser, og omsætte disse til gennemførelse af konkrete undervisningsituationer.

Men hvad er så den mest relevante metode til at understøtte finanselevernes læreprocesser og læringsudbytte? Det vil blive let at få lige så mange svar, som der er undervisere og elever, arbejdsgivere og fagpersoner indenfor branchen. Derfor må man som underviser i høj grad selv undersøge hvilke metoder, der medvirker til de bedste processer og resultater i hvilke situationer og med hvilke elever. Lidt mere konkret kan man heldigvis også være i besvarelsen af spørgsmålet.

Der er nemlig ingen tvivl om, at

- variation mellem flere forskellige metoder
- valg af metoder med stor elevaktivitet
- metoder med stor overførbarhed og anvendelighed i arbejdssituationen fremmer elevernes læring.

I finansuddannelsen skal eleverne opnå både konkrete, faktuelle faglige kompetencer og persontilknyttede, kommunikative rådgiverkompetencer. Der er altså både hårde data, der skal læres og personlige udviklingsmål, der skal nås. Metodevalgene kan understøtte, at eleverne kommer hele vejen rundt om og i dybden med alle uddannelsens kompetencemål. Metoderne kan derfor i sig selv bidrage til både en positiv læreproces og et udbytterigt læringsresultat. Et eksempel herpå er, når eleverne øver en konkret kunderådgivningssituation i et rollespil.

¹ Man kan bl.a. læse mere om didaktiske udfordringer og overvejelser i "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik" skrevet af Hilde Hiim og Else Hippe. Eller om udfordringer for voksenunderviseren i Britta Lønstrups "Det åbne rum; en pædagogisk grundbog for voksenundervisere" eller i "Voksenpædagogik" af Stig Eikaas.

De grundlæggende opfattelser, man som underviser har omkring læring, bliver synlige i valgene af pædagogiske metoder. Udover at vælge metoder under hensyn til didaktiske overvejelser, vælger vi nemlig også metoder ud fra personlige overvejelser – som kan være mere eller mindre bevidste. Det betyder, at metodevalgene præges af den viden og de holdninger og erfaringer vi har i relation til læring². Hvis en underviser f.eks. opfatter eleverne som tomme benzintanke, og sig selv som tankpasser, er det oplagt at vælge den traditionelle klasseundervisning som pædagogisk metode. Hvorimod en underviser, der mener, at eleverne selv konstruerer de strukturer og stilladser, hvorigennem meningsfulde læreprocesser optages og meningsfuld læring fastholdes, vil vælge pædagogiske metoder, der understøtter denne tænkning – f.eks. gruppe- og projektarbejde. For at blive inspireret til at tage eget læringssyn under lup, vælge nye pædagogiske metoder og variere det repertoire underviseren allerede har, er det derfor centralt at prøve nye veje på egen krop og åbent drøfte muligheder med andre underviserkollegaer.

Hvad er pædagogiske metoder

Pædagogiske metoder er en slags kompliceret værktøj, som i sig selv kan medvirke til at skabe læringsresultater, og hvis kvalitet er afhængig af den underviser, der bruger værktøjet. Derfor kan en metode, der har været virksomhedsfuld brugt af en underviser i én sammenhæng, være mindre effektiv brugt i en anden situation eller af en anden underviser.

De pædagogiske metoder repræsenterer den synlige og konkrete del af en undervisers mange overvejelser om læring. De pædagogiske metoder er teorier, værdier og eftertanke omsat til handling. Og handlingerne skal spille sammen med den didaktiske helhedstænkning, som også rummer uddannelsens mål, rammer og indhold samt elevernes og underviserens forudsætninger.

I forbindelse med underviserens planlægning af handlingerne - valgene af pædagogiske metoder - skal der tages en række konkrete beslutninger.

² Der findes en del litteratur om læring. Her skal bl.a. peges på Refleksion og læring af Bjarne Wahlgren m.fl.

Arbejdsprocessen i klassen skal tilrettelægges og underviseren skal forholde sig til

- hvordan klassen/holdet skal organiseres
- hvordan kommunikations- og formidlingsformerne skal være
- hvordan elevernes arbejdsmåde skal være, således at der tages højde for forskellige forudsætninger og læringsstile
- hvordan elevernes medindflydelse på metoden kan få plads
- hvordan underviseren vil stille egen viden og erfaring til rådighed
- hvordan tidsrammen skal være
- hvordan de fysiske rammer indvirker på organisationen
- hvordan eventuelle skriftlige materialer og anvisninger, skal se ud og gives
- hvordan eventuelle udvalgte tekniske værktøjer (f.eks. computer eller lommeregner), skal inddrages

Kort sagt: at vælge pædagogiske metoder er at svare på spørgsmålet om undervisningens hvordan og herudfra tilrettelægge handlingerne i klasserummet med eleverne. Valget af pædagogiske metoder er derfor en måde at styre og lede undervisningssituationen på, og fordele råderum og ansvar mellem elever og underviser.

Hvad kan påvirke valg af pædagogiske metoder

Mange undervisere har – fra egen skolegang - mest erfaring med traditionel klasseundervisning, hvor underviseren fremlægger stoffet for eleverne og evt. stiller uddybende spørgsmål. Den traditionelle klasseundervisning kan være relevant at anvende ved introduktion af et nyt fagligt område eller ved fælles opsamlinger på holdet. Men ensidig brug - eller overforbrug - af arbejdsmåden tilgodeser ikke deltagernes forskellige forudsætninger og læringsstile, og bliver derfor nemt en negativ faktor for elevernes læreproces. Som underviser er der derfor en udfordring i at bryde med de pædagogiske metoder, man selv er blevet undervist efter til fordel for anvendelsen af flere og nye metoder i egen undervisning.

Der er ikke kun én måde at være underviser på. Alle de handlinger, som en underviser foretager i løbet af undervisningen afspejler det, man kan kalde underviserens individuelle undervisningsstil. Det er væsentligt, at den enkelte

underviser er bevidst om og forholder sig til egen undervisningsstil – ikke mindst fordi det er nøglen til at inddrage nye og flere metoder i det allerede anvendte metoderepertoire. Undervisningsstilen er påvirket af en mængde personlige forhold hos underviseren.

Det er f.eks. af betydning at vide, om man som underviser

- ønsker at alle elever arbejder med den samme opgave på den samme måde eller kan have flere opgaver og/eller flere metoder i gang i klassen på samme tid
- trives med at vide præcis, hvad der skal ske eller tager tingene som de kommer
- kan lide at planlægge i god tid eller er mere spontan
- foretrækker klasseundervisning, gruppearbejde, par- eller individuelt arbejde
- trives med at kunne give et konkret svar og have det klar på rede hånd eller med at perspektivere og nuancere mere “bløde” emner

De lærebøger/materialer og tilhørende lærervejledninger, som anvendes i Finansuddannelsen, påvirker – på godt og ondt - underviserens metodevalg. Påvirkningen er positiv fordi bogens indhold og de pædagogiske metodevalg i stor udstrækning hænger sammen (og bør hænge sammen), og fordi lærebogsforfatternes overvejelser om relevante metoder kan inspirere og understøtte underviserens udvikling og afprøvning af forskellige læreprocesfremmende arbejdsmåder. Men påvirkningen kan også være negativ, hvis underviseren føler sig bundet af bøgernes/materialernes anvisninger og undlader at analysere og afprøve metoder i overensstemmelse med egne oplevelser på et konkret hold med nogle konkrete elever. Det er ikke altid nemt at bryde ud og afvige fra en lærebogs lærervejledning. Men når sigtet er at tilrettelægge meningsfulde læreprocesser og –resultater for eleverne, kan det være nødvendigt at tænke i alternative metodevalg, som underviser.

De ydre forhold og rammer influerer på valget af pædagogiske metoder. Skolen, lokalet, tidsplanen for dagen, tilgængelige gruppefaciliteter, støj og snavs, forplejning, tilgængelige tekniske hjælpemidler er alle eksempler på faktorer, der enten kan understøtte eller begrænse de muligheder, som underviseren har i forhold til metodevalgene. For det er nu sådan, at gruppearbejde har bedre betingelser, når faciliteterne rummer muligheden for at finde et fredeligt hjørne til

hver gruppe. Og klasseundervisningen gives bedre rammer, hvis lokalet er godt ventileret, stort nok til alle elever og hvis stolene er gode at sidde på.

Én af flere kilder til inspiration til at udvikle og afprøve nye undervisningsmetoder, er at blive “udsat” for dem selv. For mange undervisere kan det at overvære kollegaers undervisning eller selv være på kursus/i uddannelse/på tema-dage osv., give lyst til at vælge nye og alternative metoder i egen undervisning. Traditionelt har det at undervise været noget der foregik som eneundervisning bag lukkede døre. Men det kan være meget værdifuldt – for både nye og garvede undervisere – at iagttage kollegaers undervisning. Ligesom “føl”-ordninger, hvor nye undervisere følger og bliver vejledt af erfarne, giver både tryghed og ideer til at tackle undervisningssituationen.

I det følgende præsenteres og diskuteres 4 udvalgte pædagogiske metoder. Fokus i gennemgangene er dels organiseringen af rammerne omkring metoden, metodens læringspotentiale for eleverne og underviserne samt de særlige opmærksomhedspunkter, der knytter sig til den enkelte metode.

Dialog i klasseundervisningen

Organisering af rammerne for dialog og debat

Læringspotentialet i dialogen

Underviserens rolle

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af dialog

Når dialogen trækkes frem som selvstændig pædagogisk metode i denne håndbog er det i en betydning, hvor det er mere end den løse og tilfældige snak i klasserummet. Dialog som pædagogisk metode er mere end, at eleverne får lejlighed til at stille spørgsmål eller kommentere underviserens undervisning. Og dialogen er mere end et kort afbræk i den envejskommunikation som underviseren gennemfører i klasseundervisningen.

Når dialog anvendes som pædagogisk metode, er der tale om at der er indtænkt og indbygget flervejskommunikation i undervisningen allerede i planlægningen af undervisningssituationen. I denne form forudsætter gennemførelsen af dialog som metode, at underviseren har en klar intention med inddragelsen og på forhånd har forberedt sig både på faglige og spørgetekniske problemstillinger, og på hvordan underviserrollen kan praktiseres.

Der er en tendens til, at overse potentialet i – men også forberedelsesarbejdet med – dialog som pædagogisk metode. Det betyder, at den intenderede dialog i undervisningen nemt bliver fejlslagen: eleverne responderer ikke på underviserens spørgsmål eller underviserens spørgsmål bliver betragtet mere som kontrol end åben dialog.

Når dialogen³ skal fungere som en planlagt del af undervisningen, er det en krævende metode for underviseren. Det krævende – men også meget lærerige for både elever og underviser – består i, at underviseren dels skal mestre en lang række kommunikationsteknikker og dels skal manøvrere rundt i mange forskellige underviserroller i løbet af dialogen.

Organisering af rammerne for dialog

Når dialog anvendes som metode er det ofte som en del af klasseundervisningen. Det er også i denne form, metoden gennemgås i det følgende. Her indledningsvis skal dog pointeres, at de følgende overvejelser om såvel organisering, potentialer og underviserroller også er relevante at overføre til gennemførelsen af en dialog i et gruppearbejde. Processen og udfordringerne er stort set de samme, men antallet af deltagere i dialogen er selvfølgelig mindre.

² Der kan findes yderligere uddybning af dialog som pædagogisk metode i Undervisning i praksis: principper og metoder af Bjarne Herskin.

Den planlagte dialog i klasseundervisningen har et naturligt forløb, der består af

- igangsættelse
- gennemførelse
- afrunding og opsamling

Når dialogen igangsættes er det vigtigt at markere et skift fra underviserens envejskommunikation i klasseundervisningen til ønsket om flervejskommunikation. Denne markering kan f.eks. ske i forbindelse med, at eleverne placerer sig fysisk i rummet så alle kan se alle. Desuden er det væsentligt at formulere det indledende spørgsmål på en måde, der er både klar, forståelig og åben.

I denne fase af dialogen, kan følgende teknikker medvirke til effektiv igangsættelse

- Tydelig annoncering af dialogen. F.eks. jeg vil gerne have jer til at tænke over...
- Præcis formulering af et åbent spørgsmål, der ikke er ledende⁴.
- Give tid til tænkepause for eleverne

I gennemførelsen af dialogen er det centralt, at underviseren er opmærksom på at have alle med, være tålmodig i forhold til tempoet i elevernes besvarelse af spørgsmålene og holde øje med egen dominans i dialogen.

Når dialogen er udtømt og/eller den afsatte tid til dialogen er gået, er det nødvendigt at runde af og samle op. Det er underviserens ansvar at opsamlingen gøres. Men i tråd med ånden i dialogen, vil det være hensigtsmæssig at bede eleverne om at begynde opsamlingen eller supplere underviserens opsamling – dog uden at igangsætte endnu en dialog. Gennem opsamlingen fremhæver elever og underviser i fællesskab det læringsudbytte, som dialogen har bidraget med, og dermed gives en god fornemmelse af læringsudbyttet og et positivt afsæt for den efterfølgende læreproces.

⁴ For en nærmere uddybning af spørgeteknikker kan der bl.a. findes inspiration i Den personlige samtale –en introduktion af Irena Damgaard og Helle Nørrelykke eller i "Jeg synes det er for dååårligt..." af Marianne Hansen.

I gennemførelses- og opsamlingsfasen af dialogen kan følgende teknikker bidrage til forståelsesmæssig dybde, spredning af dialogen og en effektiv afrunding

- Indhente flere synspunkter og indlæg – også selvom de første er dækkende
- Bede eleverne om at uddybe argumenterne bag deres indlæg og synspunkter
- Bede eleverne om at konkretisere hovedproblemstillingerne i dialogen
- Spørge uddybende til »forkerte« synspunkter og indlæg med henblik på at rette misforståelser
- Supplere med egne kommentarer til sidst i dialogen
- Lave delopsamlinger undervejs og en afsluttende opsamling. Delopsamlinger og afsluttende opsamling skrives gerne på tavle.

Læringspotentialer i dialogen

At anvende dialog som pædagogisk metode er grundlæggende tidskrævende. I mange situationer er det hurtigere og nemmere for underviseren at nå "stoffet" uden dialog. Men brugen af dialog i undervisningen fremmer elevernes motivation og engagement og dermed bidrager metoden til meningsfulde læreprocesser med gode læringseffekter. Det sker dels fordi elevernes aktivitetsniveau er højt og dels fordi metoden lægger op til refleksion – metoden kræver, at eleverne er aktive tænkere.

Dialogen i undervisningen er desuden en væsentlig faktor for elevernes holdningsdannelse og for udvikling af sociale og relationelle kompetencer. Gennem dialogen lærer eleverne nemlig både at lytte til og lære af hinanden.

For underviseren er der også læring at hente ved anvendelsen af dialog. Gennem dialogen er det nemlig muligt at få indsigt i elevernes (mis)forståelser af undervisningen. Når dialoger sættes i gang, får underviseren automatisk feedback fra eleverne i forhold til, om de er med, hvad de har forstået/ikke forstået, hvordan de bearbejder undervisningen og hvilke associationer undervisningen udløser.

Værdifuld viden, som kan tages med i underviserens øvrige planlægning og gennemførelse af undervisningen.

Den planlagte, integrerede dialog – som ikke fungerer som en overhøring eller kontrol af eleverne - er velegnet til analyser af problemstillinger.

Det kan være

- et virkelighedsnært problem, der skal analyseres teoretisk
- et grænsetilfælde, der skal analyseres teoretisk
- et eksempel, hvor alle influerende faktorer skal analyseres
- to forskellige løsninger på et problem, der skal analyseres og vurderes
- nogle fælles erfaringer, som eleverne skal dele og fortolke

Underviserens rolle

Når dialog bruges som pædagogisk metode kan det være svært at skelne mellem rollen som underviser og rollen som ordstyrer. Af hensyn til elevernes engagement i dialogen, og dermed deres læreproces, er det imidlertid vigtigt, at underviseren holder sig mest til ordstyrerrollen, og kun træder ind i underviserrollen som igangsætter og afrunder af dialogen og hvis der undervejs opstår særlige behov (se mere herom i næste afsnit med opmærksomhedspunkter). Hvis underviseren bliver i underviserrollen gennem hele dialogen, er det let at falde til at kommentere elevernes indlæg, docere og forbedre deres udtalelser.

At udfylde rollen som ordstyrer indebærer, at egen viden og meninger holdes i baggrunden – især i begyndelsen af dialogen. Og når underviseren i ordstyrerrollen giver sig selv ordet, skal det være med en varsomhed i ordvalget, der ikke tager luften ud af elevernes dialog. Som ordstyrer har underviseren endvidere ansvaret for at alle kan komme til orde. Det betyder, at nogle elever indimellem skal holdes tilbage og andre skubbes lidt frem. I rollen som ordstyrer må underviseren være vågen, sørge for at alle kommer til i den rigtige rækkefølge og bremse mumleri og snakken i krogen.

Mod slutningen af dialogen kan underviseren med fordel vælge at genoptage underviserrollen og opsummere og konkludere på dialogen. Nu kan undervise-

rens viden og meninger lettere gives plads. Eleverne vil forvente, at underviseren tager ansvaret for dette.

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af dialog

Som nævnt indledningsvis er dialogen langt fra en let metode at praktisere. Der er meget at være opmærksom på – både blandt eleverne, i forhold til egen underviserrolle og i planlægningen af metoden. I det følgende tages nogle af faldgruberne frem.

De fleste undervisere har prøvet at stille et spørgsmål ud i klassen og blive mødt af rungende tavshed. Selv de mest aktive giver ingen umiddelbar respons. I den situation virker ganske få sekunders tavshed som lang tid. At eleverne er tavse kan selvfølgelig skyldes mange forhold. Men hvis spørgsmålet er åbent og forståeligt, er det vigtigt at underviseren er tålmodig, kan holde stilheden ud og giver plads til at eleverne tænker sig om i stedet for at bombardere løs med flere hjælpespørgsmål eller ile videre i undervisningsprogrammet.

Den modsatte situation kan også forekomme. Eleverne har masser på hjerte og vil gerne fortsætte dialogen langt ud over underviserens planlagte tidsramme. Selv den mest gennemtænkte planlægning kan tage fejl af engagementet i en klasse. I en sådan situation må underviseren selvfølgelig vurdere et øget tidsforbrugs indvirkning på dagens øvrige undervisningsprogram, og opveje fordele og ulemper ved evt. forlængelse af dialogen. Desuden må underviser lægge endnu større vægt på en klar og præcis afrunding og opsamling, som gør status på dialogen, der hvor man er kommet til.

I en dialog kan man som underviser komme ud for, at elever lufter holdninger, som går ud over, hvad underviseren forventer og kan acceptere. Det kan være fordomme og holdninger med diskriminerende eller racistiske undertoner, det kan være krænkende udtalelser om andre elever i klassen eller det kan være ensidigt negative udtalelser om en virksomhed. Som underviser må man ikke være tilbageholdende med at stoppe den slags – også selvom man træder ud af ordstyrerrollen og bryder den åbne dialogs rammer. Men det har selvfølgelig betydning, hvordan man gør det. Hver situation er unik og skal derfor tackles unikt, men et godt råd er, at man stiller et par uddybende spørgsmål til den

elev, der overskrider det acceptable og dernæst tydeligt markerer, at eleven nu er gået over stregen og at denne del af dialogen stoppes. At være nødt til at gribe sådan ind i dialogen får indvirkning på resten af processen – det bliver svært at komme videre med dialogen. For at komme i gang igen, kan underviseren f.eks. give ordet til en elev og lade denne give en kort opsummering af status før intermezzoet.

I en dialog vil der tit være meget aktive elever og meget tilbageholdende elever. Som underviser er det nemt at fokusere på de elever, der deltager i dialogen og overse de stille. Dette medfører, at læringsudbyttet for klassen generelt falder. Der opstår nemt mumleri rundt omkring i kroene og flere og flere elever falder fra. For at imødegå denne situation er det vigtigt at sidde fysisk placeret i rummet, så alle kan se alle. Desuden må talerlisten overholdes, og den der taler skal kigge rundt i hele forsamlingen. Som underviser kan man selv gå foran, ved at sørge for at have øjenkontakt med alle og ved at se væk, når en talende elev konstant ønsker øjenkontakt. Dialogen skal nemlig ikke være mellem én elev og underviser, men mellem alle. Hvis der er meget stille elever, som underviser ønsker at trække ind i dialogen, kan det nogle gange hjælpe, hvis man som underviser – via øjenkontakten – opfordrer eleven til at gå på. De meget aktive elever kan ofte styres gennem en stram overholdelse af talerlisten.

Gruppearbejde

Organisering af rammerne for gruppearbejde

Læringspotentialet i gruppearbejde

Underviserens rolle

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af gruppearbejde

Gruppearbejdet er en både velkendt og afprøvet pædagogisk metode for de fleste undervisere. Metoden vælges hyppigt, fordi man derved får igangsat læreprocesser med høj elevaktivitet blandt alle eleverne i klassen. Nogle elever vil nok mene, at gruppearbejdet forekommer for hyppigt.

Anvendt i rette doser og med passende variation har gruppearbejdet mange fordele både med hensyn til elevernes udbytte, motivation og det sociale klima i klassen. Dertil kommer at metoden – rent teknisk – kan fungere meget effektivt, når den er grundigt planlagt.

I denne metodehåndbog vil de forskellige former for gruppearbejde blive præ-senteret. Den særlige variant som projektarbejdet udgør, vil imidlertid kun i begrænset omfang blive diskuteret⁵.

Organisering af rammerne for gruppearbejde

Gruppearbejdsmetoden kan i praksis tilrettelægges på mange forskellige måder. Grupperne kan være små eller meget store, der kan være fra 5 minutter til mange timer til rådighed og opgavetyperne/problemstillingerne kan varieres uendeligt.

Summemødet er et helt kort gruppearbejde, typisk på max 10 minutter, hvor to personer drøfter en problemstilling/et spørgsmål. Da summemødet er kort, er det mest praktisk at deltagerne bliver i klasserummet. Som afslutning på summemødet præsenterer hvert par – ganske kort – deres drøftelser i plenum.

Produktgruppen er et kort gruppearbejde, typisk mellem ½ time og et par timer, hvor 2-4 elever arbejder på at finde konkrete løsningsforslag på et konkret problem. Produktgruppen skal arbejde intensivt med det faglige stof, og de skal have mulighed for at sidde i et fredfyldt hjørne. Produktet fra produktgruppen kan være en mundtlig gennemgang i klassen eller det kan være et skriftligt produkt, som underviseren giver en skriftlig tilbagemelding på.

⁵ Vil du vide mere om projektarbejde som pædagogisk metode henvises f.eks. til Projektpædagogik – hvorfor det? af Lars Ulriksen. For en yderligere perspektivering af gruppearbejde som pædagogisk metode, kan der f.eks. ses nærmere i "Introduktion til undervisning" af Finn Held m.fl.

Diskussionsgruppen er et kort gruppearbejde, typisk mellem ½ og 2 timer, hvor 4-7 elever drøfter et bredt formuleret emne eller problem uden en entydig løsning. Diskussionsgruppen skal sikre, at alle gruppedlemmer bliver hørt og de skal have mulighed for at sidde et sted, hvor de alle kan se og høre hinanden – gerne et sted, hvor det også er muligt at bruge tavle, flip-over el. lign. Diskussionsgruppen fremlægger ganske kort deres drøftelser i plenum i klassen.

Casegruppen er et længerevarende gruppearbejde, typisk mellem 2 timer og flere dage, hvor 3-5 elever arbejder helhedsorienteret omkring en praksisnær og kompleks situation/problemstilling. Da casegruppen skal arbejde over lang tid, er det vigtigt, at de fysiske faciliteter er i orden – gerne et fast gruppe lokale, hvor casegruppen kan »flytte ind«. Produktet fra casegruppen vil ofte være en kombination af et skriftligt produkt skrevet ud fra nogle specificerede produktkrav og en mundtlig fremlæggelse for klassen.

Projektgruppen er et længerevarende gruppearbejde, typisk mellem 1 og flere dage, hvor 3-5 elever arbejder sammen. Til forskel fra casegruppen arbejder projektgruppen med selvvalgte, komplekse problemstillinger valgt indenfor et af underviseren overordnet opstillet emneområde. Da projektgruppen skal arbejde over lang tid, gælder også her, at det er vigtigt, at de har gode fysiske rammer til samarbejdet. Projektproduktet er en skriftlig rapport kombineret med en mundtlig fremlæggelse eller eksamen.

Gruppestørrelsen i de forskellige gruppearbejdsmetoder kan varieres. Generelt kan underviseren dog bruge tommelfingerreglen om, at konkrete og korte gruppearbejder passer til små grupper og brede og længerevarende gruppearbejder passer til lidt større grupper. Derudover skal der naturligvis tages hensyn til, at for få elever i en gruppe kan løbe tør for inspiration og for mange kan gøre det vanskeligt at få alle med i arbejdet.

I forbindelse med introduktionen til gruppearbejdet skal der sammensættes grupper. Netop dette punkt kan være vanskeligt for underviseren. Derfor er det vigtigt at have gennemtænkt de forskellige muligheder før gruppearbejdet gen-

nemføres, og prioritere hvilke hensyn det i det specifikke gruppearbejde er vigtigst at tage hensyn til. Generelt kan gruppensammensætningen være styret af lærerne selv eller af underviseren, og underviseren/eleverne kan vælge, at der skal være kriterier for gruppensammensætningen – f.eks. gruppestørrelse, repræsentation af elever fra forskellige virksomheder og brancheområder, geografiske kriterier osv. Ligeegyldigt hvilken model man vælger som underviser, vil der altid være fordele og ulemper. At sammensætte grupper er nærmest det umuliges kunst.

Alligevel kan man også her give nogle enkelte tommelfingerregler

- når gruppearbejdet er kort, er det mest effektivt at underviseren deler grupper – f.eks. ved at tælle eller ved på forhånd at have sammensat grupperne
- Når der skal øves sociale, kommunikative kompetencer – f.eks. i diskussionsgruppen – er det mest effektivt at underviseren sammensætter grupper med både “stærke” og “svage” elever. Underviseren har sammensat grupperne på forhånd.
- Når der skal arbejdes i længerevarende gruppearbejdsforløb, er det mest effektivt, at eleverne får medindflydelse på gruppeinddelingen. Som underviser er det her vigtigst, at gøre sig klart – og præcisere for eleverne - på hvilke områder elevindflydelsen skal gælde.

Som en del af gruppearbejdet skal der være mulighed for at eleverne kan få vejledning af underviseren.

Forud for gruppearbejdets start skal eleverne orienteres om denne mulighed, herunder

- Hvilken type vejledning, der gives – er det til processen og/eller konkrete produktspørgsmål
- Hvornår vejledningen kan fås
- Hvor lang tid hver gruppe kan forvente at få vejledning – cirka
- Om grupperne selv skal opsøge vejledningen eller vejleder kommer rundt
- Om der er særlige ting, grupperne skal forberede sig på før vejledningen

Læringspotentialer i gruppearbejde

Gruppearbejdet har et stort potentiale som metode til understøttelse af læring. Det bryder undervisningsrummet op – både fysisk og mentalt. Det fremmer kontakten mellem eleverne, fremmer elevaktiviteten og det tillader – nærmest opdanner til – at stoffet bliver vendt og drejet på en anden måde og i et andet tempo – end underviserens.

I gruppearbejdet har eleverne således ansvar for egen læring – under vejledning af underviseren. Ansvar kan øges – og der kan skubbes positivt til elevernes selvstændighed – ved at lade elevernes selvstændige ansvar og råderum stige i takt med at eleverne får indsigt i finansuddannelsens fagområder og etablerer sociale relationer i klassen. Derfor kan det ekstra tidsforbrug som gruppearbejde kan tage – frem for en traditionel klasseundervisning – på sigt være godt givet ud.

Når eleverne arbejder i gruppearbejde, kan det tilrettelægges så det går på tværs af traditionelle faggrænser og –moduler. Det betyder, at eleverne gennem undervisningsmetoden præsenteres for og trænes i, at tænke og arbejde tværfagligt, og dermed til at leve op til den tværgående uddannelsestækning som ønskes i finansbranchen og som finansuddannelsen er udtryk for.

Gennem gruppearbejde er det endvidere muligt at differentiere undervisningen. Det kan f.eks. ske ved at lade grupperne løse forskellige opgaver – af varierende kompleksitet. Eller ved at anspore nogle elever til at søge yderligere viden, gå i dybden og nuancere løsninger, mens andre støttes lidt ekstra i at nå mål indenfor uddannelsens normale rammer.

Endelig lærer eleverne gennem arbejdet i grupper – og gerne forskellige grupper – at samarbejde med mange forskellige personer. De gør sig ikke afhængige af enkelte relationer i klassen. Dermed kommer gruppearbejdet til at ligne virkelighedsnære relationsdannelser på arbejdspladserne, hvor der arbejdes sammen med mange forskellige, og hvor der kræves fleksibilitet i både de faglige og sociale kontakter.

For at holde eleverne begejstrede for det brede potentiale, som gruppearbejdet har, er det imidlertid vigtigt at variere metoden, herunder gruppestørrelse, gruppesammensætning og tidsrammer. Ligesom det er centralt at variere gruppearbejdet med helt andre pædagogiske metoder. Hvis ikke det sker, kommer eleverne til at kede sig med gruppearbejdsmetoden, og man kan som underviser opleve manglende motivation og decideret modvilje, når gruppearbejde introduceres.

Som beskrevet i afsnittet om organiseringen af gruppearbejdet og ovenfor i gruppearbejdets læringspotentialer, har metoden ingen begrænsninger. Alle emner kan drøftes og bearbejdes i grupper. Men det er først når kernen i gruppens opgave er analyse af sammensatte problemstillinger, f.eks. i cases eller i projektarbejde, at gruppearbejdets potentiale kan udnyttes fuldt ud. Derfor kan det være relevant at »spare« metoden til netop denne type opgaver.

Underviserens rolle

I gruppearbejdet har underviseren – i hvert tilfælde tilsyneladende - mindre kontrol over både indhold og elevadfærd end i klasseundervisningen, og det er vanskeligere for underviseren at styre elevernes fokus. For at imødegå de negative konsekvenser af den manglende viden om, hvad der sker hos eleverne i gruppearbejdet, må underviseren udvikle vejledningen og egen vejlederrolle.

Grundlæggende omfatter underviserens vejledningsopgaver faglige spørgsmål, hjælp og støtte til samarbejdet i gruppen samt mere individuelle vejledningsopgaver rettet mod den enkeltes læreproces i gruppen. Den gode vejledning – forstået som en tilpas forstyrrelse – medvirker således både til at arbejdet glider lettere for eleverne og dermed til at resultatet bliver bedre og til at forebygge de store processuelle samarbejdsproblemer undervejs i gruppearbejdsforløbet.

I gruppearbejdet skal vejlederen i høj grad spille efter gehør. Vejlederen skal være empatisk og parat til at føle sig frem i gruppen og give processuel støtte. Og vejlederen skal vejlede videre på baggrund af de faglige resultater, som gruppen er nået til – uanset om de svarer til målene eller ej. Udover at være klar til at improvisere skal vejlederen imidlertid også gøre sig overvejelser om, hvordan vejlederrollen ønskes udfyldt.

Som vejleder er der mange muligheder for indimellem at udfylde rollen mindre heldigt. Afhængig af hvem vi er som personer, vil nogle undervisere have tilbøjelighed til at være alt for omsorgsfulde og mor-agtige i vejledningen, nogle for autoritære og lederagtige, nogle for vage og konfliktsky, nogle for tromlende og dominerende, nogle for faglige og tørre og andre lige tilpas. Derfor må man som underviser tage et kig på sig selv og øge opmærksomheden på, hvordan ens egen vejlederrolle egentlig fungerer.

Vejlederrollen vil fungere bedst for elevernes læring, hvis den balanceres imellem at være

- Værkføreren, der informerer, instruerer og leder grupperne, står til rådighed og laver nødvendige reguleringer af rammerne for arbejdet uden at blive for bestemmende
- Fagkonsulenten, der står til rådighed med både faglig og metodisk ekspertise uden at løse problemerne for gruppen og forhindre deres faglige udvikling
- Proceskonsulenten, der støtter gruppen i at styrke og forbedre samarbejdet uden at blive for psykologiserende og problematiserende

Opmærksomhedspunkter ved anvendelsen af gruppearbejde

I gruppearbejdet – som i de fleste andre pædagogiske metoder – gælder, at mange problemer kan forebygges gennem god planlægning og underviserens forudgående refleksion. De største udfordringer – for både elever og underviser – som ikke altid alene kan løses gennem god planlægning og forberedelse, drejer sig om de samarbejdsrelationer og kontakter, som gruppearbejdet kræver.

Når elever arbejder sammen i grupper, kan der opstå konflikter, som hæmmer læringen. Konflikterne er nogle gange helt åbenlyse for underviseren. F.eks. konflikter mellem dovne og aktive elever i en gruppe eller mellem to meget dominerende gruppemedlemmer. Andre gange kommer konflikterne overraskende. Som underviser er det centralt at holde fast i, at noget af læringspotentialet i gruppearbejdsmetoden netop er, at eleverne lærer at håndtere samarbejdsproblemer på en konstruktiv måde. Der er altså ikke noget galt, forkert eller mislykket i, at konflikterne opstår. Men for at konflikterne ikke skal vokse til

læringshæmmende niveauer og få eleverne til at miste motivationen for arbejdet, kræves der ofte en aktiv hjælp og støtte fra underviseren. Derfor må man som underviser i gruppearbejdet være parat til vejlede eleverne i konfliktløsning og støtte dem i etablering og vedligeholdelse af de sociale relationer i gruppen.

Underviserens medvirken i håndtering af konflikter prægnes altid af den situation der er opstået, de elever den drejer sig om og underviserens egne kompetencer i forhold til konflikten⁶. Det gør konflikt håndtering til noget meget unikt. Alligevel skal der her opsummeres 6 gode redskabstips til at imødegå konflikter. Tippedene kan evt. præsenteres for eleverne ved introduktionen til gruppearbejdet.

Samtidig kan tippene også anvendes ved håndteringen af konflikter med eleverne, hvis de er opstået

- lad alle elever komme til orde – evt. ved at tage runder
- hold eleverne til emnet/problemet
- prøv at nå frem til et resultat
- aftal på forhånd, hvad der skal skrives, og hvem der gør det⁷
- evaluer gruppeprocessen

Udover samarbejdsproblemerne kan underviseren i gruppearbejdet også komme ud for grupper, der i deres arbejde er “røget ud af en tangent” og er “kørt af sporet”. Det kan bl.a. ske, fordi gruppearbejdet er mindre kontrollerbart på indholdssiden end klasseundervisningen. Nogle gange – og det er selvfølgelig allermest uheldigt – opdager underviseren det først, når det skriftlige produkt er afleveret, eller når eleverne laver en mundtlig præsentation af gruppearbejdets resultater. Det er en ærgerlig situation, når eleverne gennem et længerevarende gruppearbejde bruger deres kræfter på noget forkert, og de kan let miste lysten til at arbejde i grupper igen, hvis noget sådant sker.

⁶ Der kan f.eks. læses yderligere om konflikt håndtering i “Grib konflikten: om konstruktiv konflikt håndtering i skolen” af Lotte Christy.

⁷ Hvis tippene bruges i forbindelse med en konflikt håndtering, kan det skriftlige f.eks. bestå i, at eleverne udarbejder en samarbejdsaftale for gruppearbejdet

For at forebygge sådanne situationer må underviseren:

- Introducere gruppearbejdets formål og indhold klart og tydeligt – og gerne skriftligt. Der kan bremses mange misforståelser at eleverne kan vende tilbage til nogle skriftlige instruktioner.
- Følge gruppearbejdet tæt – særligt i begyndelsen. Mange gange kan de værste vildfarelser komme i startfasen.
- Komme på uanmeldte vejledningsbesøg. Hvis det alene er eleverne der skal opsøge vejledningen, kan vejledningsbehov overses.
- Bede om skriftlige resumeer af dagens arbejde i gruppen – en slags gruppearbejdets logbog. Det er krævende – både for underviseren og eleverne – og nogle elever vil virkelig vride og vægre sig, men det virker stærkt læringsfremmende og giver underviseren et stort indblik

Endvidere er det som underviser vigtigt at være opmærksom på, at grupper indimellem undgår diskussion til fordel for en kompromissøgende, udvandet enighed, som betyder at de ikke udfordrer sig selv eller hinanden læringsmæssigt. Det kan f.eks. ske, hvis gruppearbejdet får karakter af kvik opgaveløsning, hvor det går ud på at blive færdig hurtigst muligt. Som underviser må man derfor på den ene side sørge for at planlægge gruppearbejde så grupperne ikke presses u hensigtsmæssigt tidsmæssigt, så vigtige diskussioner udelades af hensyn til at blive færdig med opgaven. På den anden side må underviseren også holde fast i at eleverne ikke japper gennem opgaveløsningen uden at bruge hinandens og opgavens læringspotentiale. Bremsning af gruppens "japperi" kan bl.a. ske ved at kræve skriftlighed eller ved at opfordre til – og gerne deltage i – runder, hvor elementer af gruppeopgaven tages op.

Endelig skal man som underviser bevidst planlægge kravene til gruppearbejdets produkter. Der er ingen tvivl om, at skriftlige opgaver og rapporter er lærerige at udarbejde og effektive til at fastholde læring. Men det er også en krævende og tidsrøvende proces for grupperne. Derfor kan man som underviser indimellem overveje alternativer. Det kan f.eks. være fremlæggelser af resultaterne internt i gruppen på baggrund af elevernes egne notater og evt. gruppe-logbogen eller det kan være mundtlige fremlæggelser alene med brug af plancher med centrale punkter.

Opponering ved afslutning af gruppearbejde

Organisering af rammerne for opponering

Læringspotentialet i opponering

Underviserens rolle

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af opponering

Når opponering diskuteres som pædagogisk metode i forbindelse med gruppearbejde i denne håndbog, omfatter det en organiseret aktivitet, hvor eleverne aktivt forholder sig og er kritiske i forhold til hinandens arbejde. Opponeringen bygges op omkring spørgsmål og feedback mellem eleverne med henblik på størst mulig læring både hos de elever, der giver, og dem der modtager opponeringen. Det kræver planlægning, grundig indføring, tid til forberedelse samt støtte undervejs. Det er med andre ord ikke en lettilgængelig metodisk disciplin – men den er lærerig for både elever og underviser.

Vi kommunikerer hele tiden og giver hele tiden hinanden feedback. Nogle gange er vores kommunikation velgennemtænkt – andre gange spontan. Kommunikation og feedback sætter spor - et blik, en enkelt bemærkning, tavshed, et kast med skulderen kan prente sig ind og betyde mere end en lang forklaring. Opponeringen adskiller sig fra den almindelige snak og tilbagemelding på et gruppearbejde mellem eleverne ved at kræve refleksion og ved at være rettet mod elevernes faglige udvikling. I opponeringen er spørgsmålene og feedbacken derfor en planlagt, reflekteret dialog mellem eleverne, hvis formål både er at udvikle faglige og kommunikative kompetencer.

Anvendelsen af opponering som pædagogisk metode højner alle elevers aktivitetsniveau. Men det er i høj grad også en krævende aktivitet for underviseren, hvis opponeringen skal holdes på sporet. Underviseren kan nemlig ikke forvente, at eleverne uden videre kan magte opponeringsopgavens både faglige og kommunikative krav – hverken som afsendere eller modtagere. Til gengæld er udbyttet stort for alle parter, når opponeringens teknikker er trænes.

Organisering af rammerne for opponering

Den planlagte, reflekterede opponering anvendes hyppigst - og med god grund - ved afslutningen af et gruppearbejdsforløb, når det skriftlige og mundtlige gruppearbejdsresultat fremlægges. Det er også i denne situation, at metoden vil blive uddybet nærmere i det følgende. Men det skal pointeres, at opponering – eller elementer af opponeringsprocessen - også kan anvendes med stort læringsudbytte undervejs i et længerevarende gruppearbejde. Det kan være berigende og inspirerende for eleverne at få respons fra andre elever midt i et gruppearbejdsforløb, når man er kørt lidt sur og trænger til friske øjne.

Allerede fra gruppearbejdets start skal eleverne introduceres til, at der ved afslutningen arbejdes med opponering og de skal præsenteres for opponeringens formål, forløb og teknikker. Herved pejles eleverne tidligt ind på metoden, og kan – opdnet af deres rolle i forhold til kvalificeringen af deres elevkammeraters oplæg ved afslutningen af gruppearbejdet – engagere sig dybere i gruppearbejdet på tværs af de etablerede grupper.

Selve organiseringen af opponeringen kan foregå på flere forskellige måder. Det er mest overskueligt at inddele eleverne i opponentgrupper, hvor hver gruppe er opponent på én gruppefremlæggelse. Omfanget af samarbejde i opponentgruppen kan underviseren variere, men det er i mange situationer meget lærerigt for eleverne at drøfte opponeringen i deres opponentgrupper.

Sammensætningen af opponentgrupper kan f.eks. ske på følgende måder

- Underviseren danner opponentgrupper på tværs af de etablerede grupper i gruppearbejdet ud fra et tilfældighedsprincip (f.eks. ved at tælle)
- Underviseren danner opponentgrupper på tværs af de etablerede grupper i gruppearbejdet ud fra en bevidst strategi. Det kan f.eks. være kriterier for branchekendskab, alder, køn el. lign.
- Elever og underviser danner i samarbejde opponentgrupper på tværs af de etablerede grupper ud fra interesselikendegivelser fra eleverne. Kriteriet for opponentgruppedannelsen er, at der minimum er 3 elever i hver gruppe
- Underviseren planlægger opponeringen med afsæt i de eksisterende grupper, men således at der undgås en situation, hvor to grupper opponerer på hinanden

Fælles for alle de opstillede organiseringsmuligheder er imidlertid at alle elever skal være medlemmer i en opponentgruppe, og alle gruppefremlæggelser skal opleve en opponering fra en opponentgruppe med min. 3 elever.

Op til den mundtlige præsentation af gruppearbejdsresultaterne skal opponentgrupperne have udleveret hinandens opgaver. Desuden skal der afsættes tid til samarbejde i opponentgrupperne – hvis dette samarbejde ønskes – hvor det skriftlige produkt drøftes med henblik på en kvalificeret opponering.

I forbindelse med selve gennemførelsen af opponeringen ved afslutningen af gruppearbejdet, er det vigtigt i planlægningen at tage højde for

- Afsættelse af tid mellem gruppens fremlæggelse og opponentgruppens spørgsmål og feedback. I denne tid, skal opponentgruppen have tid til at forberede spørgsmål og feedback på den mundtlige del af gruppefremlæggelsen
- Afsættelse af tid til at opponentgruppen kan stille spørgsmål og give feedback
- Evt. afsættelse af tid til at klassen kan stille spørgsmål til gruppearbejdet. Hvis klassen skal have mulighed for at stille spørgsmål, skal det placeres efter opponentgruppen.
- Afsættelse af tid til at underviseren kan stille spørgsmål og evaluere gruppearbejdet. Underviseren kommer på til sidst både for at undgå at tage luften ud af opponentgruppens spørgsmål, men også for at samle op og runde af, uddybe og præcisere i forhold til den allerede gennemførte opponering.
- Evt. afsættelse af ganske kort tid til at den fremlæggende gruppe evaluerer gruppearbejdet, fremlæggelsen og opponeringen. Herved gives gruppen mulighed for at »få det sidste ord«.

Når opponentgruppen skal forberede spørgsmål og feedback til grupperne, skal eleverne introduceres for nogle spørge- og feedbackteknikker, der støtter dem til at stille åbne spørgsmål, undgå subjektivt vurderende kommentarer og indlede en dialog, der giver alle større viden.

Teknikkerne består bl.a. af følgende gode råd

- Spørg med åbnende hv-ord. Gerne med hvordan og hvad. Men ikke hvorfor – hvorfor lægger op til (bort)forklaringer og kan i opponerings-sammenhænge virke negativt vurderende
- Vær specifik og konkret i spørgsmål og feedback – det kan gruppen forholde sig til
- Fokuser på spørgsmål og feedback, der tager udgangspunkt i gruppens arbejde og ikke i egne kæpheste og behov
- Brug et klart sprog med fuldstændige spørgsmål eller feedback. Uklare og halvfærdige spørgsmål og kommentarer skaber forvirring og utryghed

- Brug jeg-udsagn og ikke man, for det er en person, der stiller spørgsmålet
- Formuler spørgsmål og feedback på en neutral måde. Undgå at komme med vurderinger og personlige synspunkter pakket ind i formuleringerne
- Undlad at komme med undskyldninger før du stiller spørgsmål eller giver feedback. Undskyldningerne forstærker budskabet og virker nærmest modsat.
- Formuler spørgsmål og feedback anerkendende og med fremhævelser af det gode i gruppens arbejde. Det gør det lettere at modtage og besvare spørgsmålene og få en god dialog

Læringspotentialer i opponering

Anvendelsen af opponering ved gruppefremlæggelser har et stort læringspotentiale for mange elever på samme tid, og det kan nås ved en minimal tidsinvestering. Opponering fremmer elevernes tværgående engagement i hinandens gruppearbejde - allerede fra igangsættelsen af gruppearbejdsperioden. Opponeringen bidrager til et højt aktivitetsniveau i fremlæggelsessituationen og motiverer til fordybelse i eget og andres gruppearbejdsprodukt. Endvidere virker elevinddragelsen i opponeringen for mange elever som en anerkendelse af og en tillidsklæring til netop deres kompetencer. Ligesom der kan være en tendens til at netop de spørgsmål og den feedback som elevkammeraterne præsenterer, virker stærkere og hænger bedre ved end den opponering, som underviser giver.

Opponering som pædagogisk metode lægger op til udvikling af såvel faglige som kommunikative kompetencer. Gennem opponeringen skal eleverne nemlig både forholde sig fagligt til hinandens produkter og de skal træne kommunikationen/ dialogen herom.

Som underviser kan der gennem opponering opnås en vis indsigt i elevernes kompetencer. Det at stille fagligt relevante spørgsmål på en hensigtsmæssig måde fungerer også som en tilbagemelding til underviseren om, hvordan det faglige stof er blevet indoptaget hos eleverne, og hvordan deres kommunikative rådgiverkompetencer udvikler sig. Det giver underviseren mulighed for at gennemskue, hvor der evt. skal sættes ekstra fokus, og hvad der allerede fungerer.

Opponering som metode kræver som tidligere nævnt en grundig introduktion i forhold til eleverne. Desuden må underviseren forud for anvendelsen overveje, hvilket indhold opponeringen skal koncentrere sig om. Normalt vil det primært være det faglige indhold i gruppernes fremlæggelse. Men det kan i den specifikke fremlæggelsessituation med det konkrete hold også være opponering i forhold til gruppernes mundtlige præsentation og/eller deres samarbejde og fordeling af gruppeopgaven.

Underviserens rolle

I forbindelse med anvendelsen af opponering som pædagogisk metode er det underviserens opgave at understøtte såvel opponentergruppens som den modtagende gruppes læring. Forud for selve opponeringen gøres det primært ved at fungere som vejleder for grupperne. Under selve opponeringen må underviseren holde sig i baggrunden og være opmærksom på, at opponeringen holder sig på sporet og foregår i en anerkendende og udviklende atmosfære. Kun hvis der opstår problemer hermed, går underviser ind og vejleder opponentergruppen eller den fremlæggende gruppe.

Når underviseren selv stiller spørgsmål og giver feedback til den fremlæggende gruppe er det vigtigt, at de kommunikative spilleregler, som er opstillet for opponentergruppen, overholdes. Herved kommer underviseren til at fremstå som model for de efterfølgende opponeringer og den gode tone i klasserummet fortsættes.

Ved afslutningen af underviserens tilbagemeldinger kan underviseren vælge at lave et kommunikativt skift, og give en samlet bedømmelse af gruppens præstation. Det vil sige, at underviseren tager en rolle som bedømmer. Hvis underviseren gør det – og det kan mange elever have et stort ønske om at underviseren gør, og underviseren have et stort behov for at gøre – er det vigtigt at markere, at det er underviserens særlige rettighed og bemyndigelse som underviser, og ikke en del af opponeringen.

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af opponering

Anvendelsen af opponering som pædagogiske metode beskrives af mange elever som noget af det mest lærerige i deres uddannelse. De spørgsmål og udtalelser som elevkammeraterne er kommet med har ofte indprentet sig og bidraget til erkendelse og læring for den enkelte. Ligesom det, at give opponering opleves som både svært men også meget givende. Metoden har med andre ord et kæmpe potentiale.

Når underviseren sørger for at planlægge og introducere opponeringen hensigtsmæssigt og grundigt, er faldgruberne ved anvendelsen af metoden primært i forhold til de kommunikative aspekter ved selve opponeringen.

Indimellem kan underviseren opleve, at der bliver stillet lukkede, krigeriske spørgsmål og givet personlige kommentarer fra opponeringsgruppen. Hvis det sker, må underviseren træde til – bryde tavsheden – og resolut bremse spørgsmålene og de personlige hævntogter. Det er vigtigt, at der fra starten hersker en god tone, og det kan af og til kræve en fast hånd af underviseren.

I nogle situationer kan man som underviser opleve, at den fremlæggende gruppe reagerer uhensigtsmæssigt, når opponentergruppen begynder at stille spørgsmål – der både kan være relevante og åbne. Nogle elever kan blive bange for at svare, nogle kan gå i forsvar (tilsyneladende uden grund) og nogle kan begynde at pjatte, grine og lave sjov. Også her må underviseren gribe ind og få opponeringen på sporet igen.

Endvidere kan der opstå situationer, hvor opponentergruppens spørgsmål og feedback – eller den fremlæggende gruppes besvarelser og modtagelse – er irrelevant, direkte fagligt forkert eller overstrømmende positiv uden belæg. En mindre portion faglig irrelevans og lidt for meget ros må man som underviser leve med – men i øvrigt skrive sig bag øret, hvis der er noget der skal følges op på i den efterfølgende undervisning. Men fagligt forkerte spørgsmål og svar eller ensidigt rosende tilbagemeldinger uden reel substans må underviseren korrigere.

Endelig kan underviseren opleve en situation, hvor hovedparten af alle de gode, relevante og perspektiverende spørgsmål allerede er stillet af opponentgruppen. Underviseren er løbet tør. Lidt af en drømmesituation, der måske også kan efterlade en vis uro hos underviser. I en sådan situation kan det evt. være aktuelt at bruge lidt tid på at give feedback ikke alene til den fremlæggende gruppe, men også til opponentgruppen. Ligesom det kan være relevant at stille spørgsmål, der rækker ud over den fremlæggende gruppes fokus.

Rollespil i undervisningen

Organisering af rammerne omkring et rollespil

Læringspotentialet i rollespillet

Underviserens rolle

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af rollespil

Rollespil er en spændende og alsidig pædagogisk metode. Rollespillet rummer en høj elevaktivitet, og aktiviteten minder om leg – en legitim, lærerig leg for voksne i et uddannelsesforløb.

Rollespillet er både tæt på virkeligheden og meningsfuldt. Det fremmer elevernes kreativitet og kan øge trivselen i en klasse – hvis det bruges med omtanke af underviseren. Gennem rollespillet omsættes teori og ord til konkrete handlinger, og eleverne får mulighed for at bruge deres krop, imens de lærer.

Men rollespillet er også en krævende pædagogisk metode, som kan være vanskelig for underviseren at kontrollere og overskue. I et rollespil kan mange ting ske og mange ting blive sagt og gjort. For at imødegå de største vanskeligheder ved metoden, må underviseren – også overfor og sammen med eleverne - holde fast i, at rollespillet på en gang er realisme og at spille en rolle.

Fastholdelsen af dette fokus kan øges ved som underviser at tage afsæt i, at eleverne i selve rollespillet

- spiller en anden, men bruger sig selv
- er i et fiktivt univers, men er mentalt og fysisk til stede i rummet
- spiller i et forløb med nogle andre, men det er ud fra en aftale om et spil

Rollespil⁸ er ikke skuespil. Det går altså ikke på at udfolde det største dramatiske talent eller være den der udløser flest latterbrøl. Men det er en oplagt metode til både at have det sjovt og få mere viden.

⁸ Læs f.eks. mere om rollespil i undervisningen i "Af og på med rollen" af Jette Bak eller Når teori får krop af Maria Marquard-Busk.

Organisering af rammerne omkring et rollespil

Et rollespil kan organiseres og rammesættes på et utal af måder. De faktorer, der har betydning for planlægningen og gennemførelse af et rollespil er

- Hvad formålet er med spillet
- Hvilke elever det drejer sig om
- Hvilke læringsmæssige behov eleverne har
- Hvor meget tid der er til rådighed
- Hvor godt eleverne kender hinanden
- Hvor godt eleverne kender den situation, som rollespillet vedrører
- Hvor langt eleverne er i uddannelsesforløbet
- Hvordan stemningen er i klassen/på holdet i forhold til at gennemføre et rollespil

Med afsæt i overvejelser over disse faktorer kan rollespillet organiseres som et mimespil eller en statue, som verbale rollespil ud fra en historie/et kort oplæg med 2 til mange deltagere, eller som et improvisationsspil med underviseren i rolle.

Mimespillet er et lille og kortvarigt rollespil uden ord gennemført af en eller få spillere. Mimespillet tager typisk afsæt i et kort skriftligt oplæg (en sætning, et begreb, en relation, en situation el. lign.), som de involverede får et kort øjeblik til at sætte sig ind i. Det centrale i mimespillet er kropssproget og det er dette de øvrige elever/observatører får til opgave at se på og objektivt analysere.

I statuen formes en statue eller figur ved hjælp af én eller flere elever. Statuen/figuren illustrerer en situation eller en relation, hvor der forekommer ulighed eller magt. Herefter omformes statuen/figuren, så uligheden eller magten forsvinder. Alt dette foregår uden brug af ord, imens det sker. Men eleverne, der medvirker i statuen/figuren, har på forhånd aftalt, hvordan statuen/figuren skal se ud. De øvrige elever observerer omformningen.

I de verbale rollespil – som er de hyppigst anvendte – kan spillet være kort eller længere, der medvirker flere elever og planlægningen af rollespillet kan vare fra få minutter til flere timer. I de verbale rollespil er der et skriftligt oplæg, som ofte både beskriver situationen/dilemmaet i spillet og aktørernes karaktertræk

(kunden kan være en ældre, hørehæmmet herre, fuld af mistro, som skal introduceres til brugen af dankort osv). Oplægget kan være forfattet af eleverne selv (evt. ud fra en oplevet situation) eller af underviseren eller i et samarbejde. Klassens øvrige elever observerer og analyserer objektivt spillet.

I den version af rollespillet, hvor underviseren er i rolle, vælger underviseren at agere en rolle, som eleverne kan reagere på, spille op til, kommunikere med osv. Underviseren kan f.eks. vælge at illustrere en autoritær leder eller en aggressiv kunde, som én eller flere elever - imens de sidder på deres normale pladser og deltager i undervisningen og uden at være specielt udnævnt i en rolle – forholder sig til.

Variationsmulighederne er mange og kun rammerne og underviserens fantasi sætter grænser. Uanset hvilken type spil underviseren vælger, må det overvejes, hvordan spillet sættes i gang, gennemføres og afrundes/evalueres.

I igangsættelsesfasen skal rollespillet introduceres nøje, rammer og regler skal forklares, og der skal findes elever til rollerne i spillet. Igangsættelsesfasen er vigtig at koncentrere sig om, fordi den er medvirkende til at skabe den fornødne tryghed, der gør spillet til en kvalificerende læreproces. At finde elever til rollespillet skal altid bygge på frivillighed – pålagte roller i et spil bliver sjældent særligt lærerige. For at katalysere elevernes frivillighed til at spille spillet, kan underviseren evt. begynde med nogle enkle opvarmingsøvelser⁹, der skaber tryghed og lyst til at deltage.

I gennemførelsesfasen er det relevant at medinddrage hele klassen. Det sker dels ved, at rummet – så vidt muligt - indrettes, så alle har første parket til spillet, og dels ved at give flest mulige elever roller eller opgaver undervejs i spillet. Hvis spillet har en vis længde kan eleverne skiftes til at spille rollerne. Desuden kan klassens elever fungere som observatører¹⁰ på hele spillet eller – og det giver ofte størst effekt – klassens elever inddeles i grupper, der hver observerer en rolle.

⁹ Opvarmingsøvelserne skal være enkle og måske også genkendelige. Det kan være kendte selskabslege eller det kan f.eks. være øvelser, hvor eleverne får brugt deres krop.

¹⁰ Når eleverne skal fungere som observatører, skal de have nogle retningslinier hvorudfra de foretager deres observationer. Det kan bl.a. dreje sig om, hvem de observerer, hvad de primært skal fokusere på (f.eks. verbal og/eller non-verbal kommunikation), hvordan de fastholder deres observationer ved at notere og hvordan de skal formidle deres observationer i plenum efter spillet under hensyn til elevkammeraterne.

Afslutningen og evalueringen skal gives god tid. I afslutnings- og evalueringsfasen skal rollespillerne først have mulighed for at kommentere det gennemførte spil. Gennem kommentarerne smider de rollen og desuden får de lejlighed til at fortælle, hvad spillet satte i gang af tanker, fornemmelser og refleksioner hos dem. Herefter er det eventuelle observatørers tur til at fortælle – på en måde, der ikke er subjektivt vurderende – hvad de har set og hørt og hvilke objektive ræsonnementer det satte i gang. Først herefter gives plads til dialog om spillet – med støtte fra underviserens spørgsmål (læs mere om dialogen i et af de andre afsnit i denne håndbog). Til sidst samler underviseren de væsentligste pointer op og afslutter spillet.

Læringspotentialer i rollespillet

At gennemføre rollespil adskiller sig fra andre pædagogiske metoder ved at inddrage elevernes kroppe og sanser som værktøjer for læring. I rollespillet lærer man ved at erfare kropsligt – kroppen er materialet - når eleverne mærker deres position i rummet, relationen til andre, de følelser, der vækkes i dem osv. Det giver eleverne mulighed for bringe læringsstile i spil, der normalt kun får lidt plads i undervisningen, og dermed styrke de intelligenser, der tager afsæt i kropslige sansninger. Desuden kan inddragelsen af rollespillet – og dermed kroppen - i læreprocessen være den faktor, der bevirker, at eleverne kan se et problem fra nye synsvinkler og i større sammenhænge og helheder.

Rollespillets potentiale er endvidere, at det kan gøre de sociale udfordringer, der er i kontakten mellem mennesker, meget konkrete. Dette giver mulighed for at bruge rollespillet som metode til at træne eleverne i at sætte sig i andres sted. Det er nemlig lettere at tage hensyn til kundens behov i en rådgivningssituation, hvis man igennem et eller flere rollespil har prøvet at agere kunde.

Endelig er én af rollespillets centrale læringspotentialer, at det opleves som en leg og dermed, at der gives mulighed for at lære med involvering af nogle af de samme aspekter, som karakteriserer legen. De aspekter er bl.a. aktivitet, engagement, kropslighed, glæde, latter og fantasi.

Som underviser giver det indsigt i elevernes kompetencer, at opleve dem tackle udfordringerne i rollerne i rollespillet. Rollespillet er det tætteste virkelighedens

praksis – og elevernes agering heri - kan komme undervisningslokalet. Derfor kan anvendelsen af metoden bidrage til underviserens egne refleksioner over, hvordan elevernes læring i undervisningen hænger sammen med deres handlinger i praksis og hvilke kompetencer der eventuelt skal søges understøttet yderligere gennem undervisningen.

Indholdsmæssigt kan et rollespil omhandle udfordringer fra alle områder af menneskers liv – fra hverdagslivet, fra familielivet, fra arbejdslivet osv. Den særlige styrke ved rollespillet kommer bedst frem, når spillet tager afsæt i relationer mellem mennesker. Og gerne helt almindelige relationer med et virkelighedsnært, men ikke uoverskueligt stort, dilemma indbygget.

Underviserens rolle

Når rollespillet vælges som pædagogisk metode, skal man som underviser både kunne fungere som vejleder for eleverne i deres roller og for de elever, der er observatører samt for den dialog, der foregår som opsamling og afslutning på rollespillet. Desuden skal underviseren kunne indleve sig i spillet og rollerne, samt bruge nogle af de virkemidler, som spillet lægger op til. Sidstnævnte virkemidler omfatter bl.a. at definere rollespillets plot og sammensætte rollerne herefter.

Ligesom i andre vejledningsroller – som f.eks. vejlederrollen i gruppearbejdet – gælder det om, at underviseren som vejleder i rollespillet kan leve sig ind i elevernes behov og holde dem op mod målet med rollespillet. Herudfra gives en vejledning, der både omfatter faglige, processuelle og relationelle dimensioner. Ligesom i gruppearbejdet kan det som vejleder i rollespillet desuden være relevant at styre rollespillet kraftigere de første gange på et hold og de første gange man som underviser kaster sig ud i at bruge metoden. Den strammere styring hjælper nemlig til at holde spillet på rette kurs. Efter nogle afprøvninger på holdet/som underviser kan tøjlerne lettes, fordi alle kender rammerne og reglerne.

En særlig dimension af vejlederrollen i rollespillet er retten til at lave et "break" og give åbenlys vejledning undervejs i spillet. Det kan f.eks. ske hvis underviseren oplever, at der med et par spørgsmål kan hjælpes en spiller på

sporet, eller hvis situationen i spillet udvikler sig så den bliver uløselig og spillet kører i hårdknude. Så kan en pause, hvor underviseren stiller nogle åbne hv-spørgsmål – til spillerne og/eller til observatørerne/klassen – give energi og dynamik til resten af rollespillet. Eller situationen omkring spillet kan forandres, så den uløselige hårdknude kan blive forløst.

Opmærksomhedspunkter ved anvendelse af rollespil

Mange undervisere vægrer sig mod at anvende rollespil som pædagogisk metode. I mange tilfælde fordi metoden giver associationer til skuespil, drama, pjat og pjank. Men også fordi metoden opfattes som sværere at kontrollere end f.eks. traditionel klasseundervisning. Da læringspotentialet – bl.a. i kraft af kroppligheden og lege-aspekterne – er stort, og appellerer til elever med læringsstile, der normalt ikke tilgodeses i undervisning, kan rollespillet varmt anbefales.

Ligesom underviserne kan vægre sig mod at anvende rollespillet, kan også eleverne være tilbageholdende med at deltage i rollespil. Når underviseren introducerer spillet og ønsker rollerne besat, er der ingen, der melder sig. For at løse op for den situation kan det være en god ide at begynde med nogle enkle og ukomplicerede opvarmningsøvelser, som alle elever deltager i. Først herefter findes rollerne til spillet og rollespillet igangsættes. Desuden kan underviseren understrege de etiske spilleregler, som rollespillet er underkastet. En præcisering af disse regler kan være nok til at skabe den tryghed, som eleverne ikke udtrykker, men som for nogle er den faktor, der gør, at de ikke ønsker at deltage.

Endvidere kan underviseren lade to eller flere elever spille en rolle sammen. Én af eleverne er aktiv i rollen ad gangen, men hele gruppen skiftes til at være aktiv i løbet af spillet. De ikke aktive i gruppen har på forhånd hjulpet den agerende elev med at definere rollen. Herved skabes et fællesskab omkring spillet i de enkelte roller.

Som nævnt tidligere kan involveringen af klassen ske gennem udpegning af observatører – oven i købet samtidig med at selve tilbagemeldingerne på rollespillet kvalificeres. For at skabe yderligere aktivitet og engagement i klassen

og blandt de elever, der ikke deltager i rollespillet, kan man som underviser desuden – forud for spillet – lade klassen definere rollerne i spillet i fællesskab. Det kan enten ske ved, at den der spiller rollen bliver stillet en lang række spørgsmål fra klassen om rollen (eksempelvis; hvor gammel er du, hvad er dit ærinde i banken, hvordan er dit humør osv) eller det kan ske ved, at alle eleverne på skift giver rollerne et karaktertræk og spillet et virkemiddel (eksempelvis: rådgiveren er ked af det og han er kommet for sent på arbejde).

I rollespillet kan det være svært at sætte ord på eller måle det udbytte som eleverne har af metoden, fordi det handler om noget relationelt og om noget, der knytter sig til elevens indre forståelse af sammenhænge mellem viden/følelser og handlinger. Men underviseren kan gå på jagt efter virkningen af rollespillet ved at være ekstra opmærksom på de handlinger, som elever foretager sig under og efter spillets gennemførelse. Desuden kan underviseren i opsamling af spillet være fokuseret på at stille spørgsmål til handlingerne. F.eks. hvad skete der, hvad gjorde du, hvordan reagerede du da, hvad havde du mest lyst til at gøre, hvad forhindrede dig i at gøre osv. Herved bidrager rollespillet til en helt unik læring, hvor viden og følelser forbindes med handlinger.

LITTERATURLISTE

Nedenfor følger en liste med relevant litteratur, der henvises til i denne metodehåndbog og som kan uddybe og nuancere læsningen af håndbogen. God læselyst.

Bak, Jette. (2004). "Af og på med rollen: om drama og teater i undervisningen".
Drama

Christy, Lotte. (2003). "Grib konflikten: om konstruktiv konflikthåndtering i skolen".
Det Kriminalpræventive Råd i samarbejde med Center for Konfliktløsning.

Damgaard, Irena og Nørrelykke, Helle. (2000). "Den personlige samtale: en introduktion". Hans Reitzel.

Eikaas, Stig. (2002). "Voksenpædagogik". Systime.

Hansen, Marianne. (2002). "Jeg synes det er for dååårligt...: om at arbejde sammen – spilleregler og gode råd". Forlaget Ajour.

Held, Finn m.fl. (red) (2003). "Introduktion til undervisning: rammer, metoder, resultater". Frydenlund.

Herskin, Bjarne. (1997). "Undervisning i praksis: principper og metoder".
Teknisk Forlag

Hiim, Hilde og Hippe, Else. (1997). "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik". Gyldendal uddannelse.

Lønstrup, Brita. (1997). "Det åbne rum: en grundbog for voksenundervisere".
Forlaget Klim.

Marquard-Busk, Maria. (1997). "Når teori får krop: en idebog til voksenundervisere". Munksgaard

Ulriksen, Lars. (1997). "Projekt pædagogik: hvorfor det?". Ruc: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen; nr. 57.

Wqahlgren, Bjarne m.fl. (2002). "Refleksion og læring: kompetenceudvikling i arbejdslivet". Samfundslitteratur.



REALKREDITRÅDET

F&P *Forsikring & Pension*

