



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Pedagogik PED 462  
Magisteruppsats, 10 poäng  
61-80 poäng  
Datum: 2004-01-16

Fra erfaringer til betydninger: Tolkning af fortællinger om  
**eksamensgruppebegivenheder**  
fra folkeskolelærerstuderende ved Aalborg Seminarium

Ellen Hobolth

Handledare:  
Glen Helmstad

## ABSTRACT

Arbetets art:	61-80 poängsuppsats
Sidantal:	48
Titel:	Fra erfaringer til betydninger: Tolkning af fortællinger om eksamensgruppebegivenheder fra folkeskolelærerstudierende ved Aalborg Seminarium.
Författare:	Ellen Hobolth
Handledare:	Glen Helmstad
Datum:	2003-01-16
Sammanfattning:	<p>To hovedspørgsmål belyses i denne opgave gennem den skrevne fortælling: Hvilke begivenheder erfarer seminariestuderende i eksamenssmågruppen? Hvilke appeller fremtræder, når jeg tolker fortællingernes betydninger i hhv. et tidsligt, socialt og etisk perspektiv?</p> <p>Opgavens empiri tager udgangspunkt i 57 korte fortællinger om eksamensgruppebegivenheden skrevet af seminariestuderende ved Aalborg Seminarium december 2003. Analysen af disse foretages ved hjælp af teoretiske redskaber hovedsagelig fra Halliday og Ricœur. En fortælling er ifølge Halliday knyttet til begivenheden. En fortælling er ifølge Ricœur en betydningsgivende konfiguration af begivenheder i vores liv, fortalt som en appel om et bedre liv.</p> <p>For flertallet af fortællingerne ser eksamensgruppebegivenhederne ud til at være en alvorlig erfaring. Utopien om det ideelle projektarbejde bliver ofte sat på spil i forsøget på at få en høj karakter. Denne situation giver uoverensstemmelser i de studerendes følelsesliv, og hovedparten af fortællingerne afspejler en i mange henseender konfliktfyldt eksamensgruppeproces.</p> <p>I fortællingernes betydninger ses en loyal men privatiseret etik, hvor ansvarlighed bliver til selvskyld. Alle implicerede parter bør eftertænke denne ensomhed for at opnå en mere nuanceret fællesetik. Dermed kunne en genovervejelse af institutionens ansvar eksempelvis være nyttig.</p> <p>Ny opgaver kunne fortsætte arbejdet med at undersøge projektarbejdsmetoden kombineret med eksamen og for eksempel belyse hvilken <i>dannelse</i>, metoden da giver.</p>
Nyckelord:	Eksamenssmågruppen, lærerhøjskole, lærerseminarium, fortællinger, kritisk hermeneutik.

# Indholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>EN BEGYNDELSE</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>OM EKSAMENSGRUPPEBEGIVENHEDER SAMT PROBLEMSTILLING</b>	<b>3</b>
<b>2.1</b>	<b>EKSAMENSGRUPPEBEGIVENHEDER</b>	<b>3</b>
2.1.1	DEN FORMELLE HISTORIE OM EKSAMENSGRUPPEBEGIVENHEDEN	3
2.1.2	SMÅGRUPPEN SOM OBJEKT	4
2.1.3	PROJEKTARBEJDETS AFSMITTENDE IDE	5
2.1.4	DEN STUDERENDE I EKSAMENSSMÅGRUPPEN	6
2.1.5	LÆREREN I EKSAMENSSMÅGRUPPEN	7
2.1.6	KONFLIKTER OM TRADITIONEL VS. ALTERNATIV LÆRING	8
2.1.7	KONFLIKTER VED INDTRÆDEN I EKSAMENSGRUPPEN	9
2.1.8	KONFLIKTER GRUNDET DE INSTITUTIONELLE KRAV	11
2.1.9	HVAD HAR DU MED I DIN RYGSÆK?	12
<b>2.2</b>	<b>FRA ERFARINGER TIL BETYDNINGER</b>	<b>14</b>
2.2.1	BEGIVENHEDENSERFARINGER	14
2.2.1.1	Den førsproglige følelse i begivenheder	14
2.2.1.2	Fra det førsproglige til det sproglige	15
2.2.2	FORTÆLLINGER OM BEGIVENSERFARINGER	15
2.2.2.1	En funktionalistisk begivenhedsanalyse	16
2.2.3	BETYDNINGER I FORTÆLLINGER	17
<b>2.3</b>	<b>PRÆCISERET PROBLEMSTILLING</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>ANALYSE AF FORTÆLLINGER OM EKSAMENSGRUPPEBEGIVENHEDER</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>KULTUREL KONTEKST I FORTÆLLINGERNE</b>	<b>21</b>
3.1.1	FIRE KOMPLETTE FORTÆLLINGER	21
3.1.2	FRA MIG TIL DIG	23
3.1.3	SKUEPLADSEN	24
<b>3.2</b>	<b>INTERPERSONEL KONTEKST I FORTÆLLINGERNE</b>	<b>25</b>
3.2.1	OM GRUPPEMEDLEMMERNE	25
3.2.2	OM DE FORMELLE INSTANSER	29
<b>3.3</b>	<b>SITUATIONEL KONTEKST I FORTÆLLINGERNE</b>	<b>32</b>
3.3.1	HÆNDELSER OG KONFLIKTER I EKSAMENSGRUPPEN	32
3.3.1.1	Smågruppedannelsen	34
3.3.1.2	Fremstilling af produktet	35
3.3.1.3	Eksamensoplevelserne	36
3.3.1.4	Selvevaluering	38
<b>3.4</b>	<b>BEGIVENHEDERNE VIA DEN TEKSTUELLE KONTEKST</b>	<b>39</b>
<b>3.5</b>	<b>BETYDNINGER I EKSAMENSGRUPPEFORTÆLLINGERNE</b>	<b>43</b>
3.5.1	DOMME OG LØSNINGER FRA DEN STUDERENDE	43
3.5.2	FORTÆLLINGERNES APPELLER	45
3.5.2.1	Læsning af fortællingerne gennem et tidsligt perspektiv	45
3.5.2.2	Læsning af fortællingerne gennem et socialt perspektiv	46
3.5.2.3	Læsning af fortællingerne gennem et etisk perspektiv	47

**4 AFSLUTTENDE BETRAGTNINGER** **48**

---

**4.1 EN OPSUMMERING** **48**

**4.2 EN HILSEN TIL AALBORG SEMINARIUM** **50**

**4.3 NYE HISTORIER KAN BEGYNDE HER** **51**

**REFERENCER** **52**

---

**BILAG** **A**

---

**1. MUNDTLIGT OPLÆG TIL DE INVOLVEREDE DELTAGERE** **A**

**2. SKRIFTLIGT OPLÆG TIL DE INVOLVEREDE DELTAGERE** **B**

# 1 En begyndelse

Eksamensgruppebegivenheden? *Hvilke begivenheder erfarer seminariestuderende i eksamenssmågruppen?* Vi ved det knapt nok. De privilegerede unge i Danmark, der kommer ind på videregående uddannelser, vil sandsynligvis stifte bekendskab med eksamensformen, men hvad, de gør af erfaringer under processen, ligger temmeligt uudforsket hen. Danmarks to yngste universiteter, Aalborg og Roskilde, arbejder med eksamenssmågruppen som hovedeksamensform, og flertallet af de mellemlange uddannelser, fx lærerseminarierne, har også taget undervisnings- og eksamensmetoden til sig<sup>1</sup>. Eksamensformen roses af mange som fornuftig nytænkning og er økonomisk billigere end mundtlige individuelle eksaminer. Men hvad bider sig fast hos den studerende? Som spurgt: *Hvilke begivenheder erfarer seminariestuderende i eksamenssmågruppen?* - Jeg ønskede svar på dette spørgsmål og tog *den skriftlige fortælling* i hånden, mens jeg ledte.

Erfaringer, mener jeg, kan dermed belyses gennem det nedskrevne. Erfaringsfortællinger gennem sproget. Jeg kendte sangen: Gennem sproget konstruerer og rekonstruerer mennesket sin opfattelse. Gennem sproget bliver virkeligheden til (Berger & Luckmann, 1987; Bredsdorff, 2002). Sproganalytikere skaber ofte med disse termer hybrider mellem konstruktivismen og lingvistikken på en efterhånden ganske velkendt måde. Efter at have slugt en samling videnskabsteoretiske essays af Paul Ricœur (2002)<sup>2</sup> indså jeg, hvordan ovenstående konstruktivistiske tanker kan betvivles. Fx ud fra følgende grundspørgsmål: Hvorfor er vi overbevidste om, at vi ikke kan sige hvad som helst om fortiden? (Kemp, 2001, s. 95; Ricœur, 1979, s. 31). Med dette spørgsmål skabes et rum for en eksistensforståelse, der ligger mellem begivenheder, følelser, erfaringer og fortællingens betydninger. Verden forudsættes at eksistere, før vi træder ind i den - men hvad hjælper det, når vi dernæst skal finde den og begribe os selv i den.

Jeg havde indstillet optikken: *Hvilke begivenheder erfarer studerende i eksamenssmågruppen?* Og dernæst: *Hvilke betydninger har disse fortællinger om eksamensgruppebegivenhederne?* Jeg læste om emnet og kunne kortlægge begivenheder og betydninger fra teoretiske fortællinger. Det var bare ikke tilstrækkeligt. Derfor gik min rejse til Aalborg Seminarium i begyndelsen af december 2003. Her gav fire imødekommende lærere mig lov til at forstyrre deres undervisningstid, så jeg efter besøg på fem undervisningshold havde 57 *skriftlige fortællinger fra de erfarende selv*. Fra folkeskolelærerstudierende der fortalte om eksamenssmågruppebegivenheden. Mit mundtlige og skriftlige oplæg kan findes i opgavens bilag. I oplægget fandtes et spørgsmål, som havde brug for en historie, nemlig: ”Fortæl om en (evt. to) oplevelser i eksamensgruppearbejdet. Fortæl hvordan det var at være dig i denne situation.”. De studerende skrev ca. 25 minutter, og fortællingerne er i gennemsnit to håndskrevne sider. 41 fortællinger kommer fra 4. års studerende, 16 fra 2. års studerende.

---

<sup>1</sup> I Danmark er der forskel på universiteter (institutioner med forskning, hvor de studerende tilbydes mindst fem års uddannelse, ex.vis på Aalborg Universitet) og mellemlange uddannelser (ofte erhvervsrettede og uden forskning, de studerende tilbydes en 3-4 årig uddannelse, ex.vis Aalborg Seminarium).

<sup>2</sup> Bogen indeholder følgende syv tekster: *Distanceringens hermeneutiske funktion, Tekstmodellen – meningsfuld handling betragtet som en tekst, Tid og fortælling. Det trefoldige mimesis, For en almen teori om forestillingsevnen, Den praktiske fornuft, For en kritisk hermeneutik og Politisk og retorisk sprog*. Teksterne er oversat af Gerd Have og samlet af Mads Hermansen og Jacob Dahl Rendtorff.

Ovenstående kan måske gøre læseren lidt stakåndet. Men for mig har en så åben titel som ”Fra erfaringer til betydninger: Tolkning af fortællinger om eksamensgruppebegivenheder fra folkeskolelærerstudierende ved Aalborg Seminarium” været nødvendig for at opnå det, jeg ville: At finde og forstå eksamensgruppebegivenheder.

Gennem hele min opgave vil jeg tale om begivenheder, erfaringer og betydninger. For ikke at irritere læseren unødigt vil jeg allerede på nuværende tidspunkt forklare mig nærmere. Med *begivenhed* mener jeg de oplevelser i eksamenssmågruppearbejdet, som er virkelighed for deltagerne. Udtrykket *begivenhed* rummer desværre ikke menneskets indtryk af begivenheden; det er dog sådan, ordet begivenhed i denne opgave skal forstås.

Begivenheder bevidnes, akkumuleres, sorteres og sætter sig som *erfaringer*, også kaldet *begivenhedserfaringer*. Med erfaringer forholder den studerende sig til sig selv (Schuetz, 1953, s. 3). Med *betydning* udelukkes afsenderens hensigt, den nedskrevne fortælling er blevet sit eget objekt, der rummer sin egen meningsbærende betydning, som afsenderen måske ikke kender, - men som fortolkeren kan finde.

I min opgave har jeg valgt at overgive mig til den nedskrevne fortællings *egenskaber*. Ricœur (2002) anser, som jeg senere vender tilbage til, sammenhængen mellem det handlende, det fortællende og det etiske som et menneskeligt behov. Teoretikere, eksamenssmågruppemedlemmer og undertegnede vil i forlængelse af denne opfattelse forsøge at bringe orden i vores begivenhedserfaringer narrativt eller biografisk (Knights, 1995, s. 141; Schuetz, 1953, s. 6). Min opgaves opbygning hænger således sammen med min motivering af dataform. En fortælling, om det så er min opgave, den præsenterede teori eller de studerendes fortællinger, vil med stor sandsynlighed (hvis man altså ikke hedder Kafka) følge en bestemt kronologi med begyndelse, midte og afslutning, med skueplads, personer, konflikter og morale (Asplund, 1970, s. 12; Lützen, 2003, s. 79; Polkinghorne, 1995). Kapitel 2s første del præsenterer tidligere forskning om eksamensgruppebegivenheder via denne struktur. I anden del af kapitel 2 forsøger jeg at uddybe en narrativ læsning ved at forklare min gang fra erfaringer til betydninger. Kapitel 3, hvis indhold er min analyse af de studerendes skriftlige fortællinger, præsenterer jeg gennem de redskaber, der er formidlet i kapitel 2.

Torgny Lindgren (2002) skriver i sin fortælling *Pölsan*: ”Som provsmakare var de odugliga, sade nu notisförfattaren till Linda. De hade ingen metod. Inga kunskaper om kött och inälvor och matlagning. De var bara upptända av något slags begär eller lusta.” (s. 176). Mit begær og min lyst er i denne opgave, hvad vi via den litterale kultur kan lære om eksamensgruppebegivenheden. Enhederne i det skrevne er i distance og til at finde. Skrevne fortællinger som dataform behøver opgaveskriveren (med begrænset tidsramme) ikke renskrive, men de kan sorteres efter bredden af begivenheder<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Jeg indser, at der er forskel på, hvad den skrevne kontekst giver af muligheder i forhold til eksempelvis det talte (interview). Det skrevne bærer en tydelig afstand til det tidlige og rummelige (derfor fortydliggøres netop begyndelse, midte, afslutning, skueplads, personer, konflikter og morale). Når jeg vil vide, hvordan den enkelte erfarer eksamensgruppebegivenheden, indebærer det skrevne, ud over at være i distance, også den fordel, at den enkelte her egenhændigt har formidlet: At skrive er at meddele sig personligt, hvorimod samtalen ofte er et forsøg på at skabe fællesskab (som Alvesson (1999) på bedste vis har beskrevet). Man skriver sig ikke til enighed, man skriver om et emne. Ved at læne sig op ad emnet når man skriver, føler man sig ej heller udleveret. Man er ensom, men med et principielt alment forklarende fokus. Erfaringer formidles ikke blot ved samtale. Ej heller ved den skrevne note. Men jeg må jo starte et sted...

## 2 Om eksamensgruppebegivenheder samt problemstilling

Kapitlet har tre dele: 1. Først præsenterer jeg anden litteratur om hvilke begivenheder, studerende på længeregående uddannelser erfarer. 2. Dernæst opridser jeg denne opgaves videnskabelige forståelsesramme, der også rummer vilkårene for dataformen såvel som analysen. 3. Afsluttende præsenterer jeg min problemstilling.

### 2.1 Eksamensgruppebegivenheder

I tekster om eksamenssmågruppeprocessen fortæller forfatterne om *begivenheder*. Dem gengiver jeg kortfattet. Men forfatternes fortællinger kan også tolkes, da de som sagt er betydningsbærende. Min fortolkning af teoriens betydninger afrunder de fleste afsnit, hvor disse indramninger også kan læses som en opsummering.

#### 2.1.1 Den formelle historie om eksamensgruppebegivenheden

Om seminar og seminarium skriver min ordbog:

**Seminar** –et, -er (...) faglig diskussion el. gruppearbejde ml. studerende og lærer(e); møde med fri diskussion.

**Seminarium** (...) læreranstalt til uddannelse af folkeskolens lærere (...). (Brüel, 1977, s. 407)

Ifølge Det Danske Undervisningsministerium (2004) er hovedformålet med folkeskolelæreruddannelsen:

##### **Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen**

###### Kapitel 1 *Uddannelsen*

§ 1. *Stk. 2.* Uddannelsen skal give de studerende den faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig for at kunne virke som lærer, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

Aalborg Seminarium (2004) uddyber i deres studieordning den officielle bekendtgørelse med et lokalt formål; her et uddrag:

##### **Den personlige holdning**

Det er (...) afgørende, at uddannelsen bidrager til den studerendes personlige udvikling og udvikling af nødvendige personlige lærer kvalifikationer: social forståelse og omsorg, etisk bevidsthed og ansvarlighed, selvstændighed, sans for kvalitet og evne til kritisk vurdering, samt sans for at anlægge skøn og perspektiv.

Disse kvalifikationer skal fremmes ved faglig fordybelse og ved forpligtende arbejds- og studieformer, ved lydhør samtale og fordomsfrit samvær med lærere og medstuderende. I denne sammenhæng hører de studerendes medindflydelse på undervisningens indhold og tilrettelæggelse hjemme - i uløselig enhed med medansvar.

Enhver undervisning er en vekselvirkning mellem lærere, studerende og medstuderende, og dens kvalitet og udbytte øges ved parternes aktive og forpligtende deltagelse.

Eksamensgruppen indgår som en del af næsten alle lærerstuderendes – også studerende ved Aalborg Seminarium – årscyklus: Engang i løbet af foråret vil det store flertal af de studerende danne eksamenssmågrupper på holdene. ”På holdene” vil sige, at et liniefagshold på mellem 10-28 studerende skal finde sammen i grupper på to til tre<sup>4</sup>. Hvis der er udtalte problemer, eller det drejer sig om førsteårsstuderende, vil gruppedannelsen måske finde sted med hjælp fra holdets tilknyttede faglærer. De små grupper skal dernæst skrive et eksamensprodukt. Dette kan være en synopsis eller en opgave af varierede art. Dertil kan gruppen få vejledning af deres faglærer. Det skriftlige produkt afleveres 1. maj og sendes til en censor samt beholdes af faglæreren.

Eksamen vil finde sted engang i juni eller juli. Her eksamineres gruppen samlet, og eksamenstiden vil afhænge af gruppens størrelse. Normalt vil hver studerende ”udløse” mellem 15-40 minutter. Til eksamen sidder faglærer, censor samt gruppen. Censor kommer altid fra en anden, men ofte tilsvarende, institution. Det skriftlige produkt vil være faglærers og de studerendes udgangspunkt under eksaminationen. En synopsis vil fungere som dagsorden, og en opgave vil både danne grundlag for eksaminationen og indgå i bedømmelsen. Normalt tilskrives censor en vurderende og mere passiv rolle end faglæreren, der skal forestå gruppesamtalen.

Faglærer og censor skal i fællesskab blive enige om de individuelle karakterer efter eksaminationen. Er faglærer og censor uenige, tages gennemsnittet af de to forslag. Alle parter har selvfølgelig ret til at klage til højere instanser, hvis de ikke føler, at eksamen er gået retfærdigt til. Om eksamen siger Undervisningsministeriet (2004) officielt:

**Bekendtgørelse om eksamen ved visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet**

Kapitel 2 *Formål*

§ 2. Formålet med eksamen er at bedømme, om og i hvilken grad den studerendes kvalifikationer er i overensstemmelse med de mål og krav, som er fastsat for uddannelsen i uddannelsesbekendtgørelsen, studieordningen m.v.

Kapitel 3 *Prøveformer, bedømmelse m.v.*

§ 3. Prøveformerne skal tilgodese uddannelsens formål og sikre, at der foretages en individuel bedømmelse af de studerende. Prøverne kan tilrettelægges som individuelle prøver eller gruppeprøver, idet der dog også her skal ske en individuel bedømmelse.

## 2.1.2 Smågruppen som objekt

I et forsøg på at skelne mellem forskellige former for smågrupperarbejde påpeger Rofus L. Barfield (2003) og Karen Borgnakke (1983, s. 21), at alvoren i de erfaringer, som gruppe medlemmerne har og tager med sig i eksamensgruppen, er langt større end i den hurtigt nedsatte arbejdsgruppe, da et output til eksamen skal bedømmes, og sådanne formelle bedømmelser tillægges stor værdi.

De fleste studerende kender det formelle arrangement så godt, at de betragter eksamenssmågruppen som et afgrænset fænomen. De ved, hvad

---

<sup>4</sup> På nogle seminarier må gruppestørrelsen gerne være fire, men Aalborg Seminarium har vedtaget at antallet højst må være tre.



eksamensgruppebegivenheden er. At definere begrebet gruppe er unødvendigt - vi ved alle, hvornår vi er med, og hvornår vi er udenfor, og hvad vi taler om, når vi taler om en gruppe (Stiwne, 1995).

Så langt i definitionen så godt; men selvom ovenstående er lige til at forestille sig, giver det komplikationer, fordi objektet udgør en samling levende studerende (Asplund, 1987, s. 191; Knights, 1994, s. 142). Kan en gruppe af mennesker betragtes som en genstand, eller er hver gruppe enestående? Jeg har ikke kunnet løse dette dilemma og har tilladt mig at pendle frit mellem at betragte gruppen som unik, og gruppen som generaliserbart objekt. Gruppen må kunne ændre karakter.

*Eksamenssmågruppearbejdet som veldefineret objekt.* Teoretiske fortællinger om eksamenssmågruppearbejdet er ofte en lukket fortælling indenfor gruppen selv. Teoretikere inddrager sjældent det øvrige af gruppens liv eller habitus, måske fordi opgaven er for uoverkommelig. Eksamenssmågruppearbejdet fastlåses derfor oftest som et fænomen i sig, hvor eksempelvis studenterlivets øvrige sociale sammenhænge mangler i fortællingen. Dette fænomen omtaler jeg som det *snævre gruppeunivers*. Sprogligt set beskriver teorien til gengæld ofte gruppen ud fra gruppens egen cyklus: som afgrænset og måske ligefrem besjælet, hvor ikke mindst gruppens sociale evner kan få lov at træde i forgrunden.

### 2.1.3 Projektarbejdets afsmittende ide

Knud Illeris (1999) opridses eksamenssmågruppearbejdet på Roskilde Universitet i otte faser: 1. introduktion, 2. forme grupperne, 3. skabe problemet, 4. planlægning, 5. søgning, 6. skabe produktet, 7. intern evaluering, 8. eksamen (s. 27). Nu er dette selvfølgelig RUC's tolkning af gruppearbejdets proces; dog ser S. Sharon (1994) ud til at have samme opfattelse med kun få variationer: 1. læreren introducerer et generelt problem, 2. gruppen planlægger hvad de vil studere / lære sig, 3. gør et produkt, 4. planlægger en præsentation, 5. præsenterer og 6. evaluerer (s. 6183).

William Heard Kilpatrick vandt i 1918 anseelse ved at præsentere artiklen *The Project method*. Undervisningskonceptet skulle ifølge ham "emphasize the factor of action, preferably wholehearted rigorous activity (...) adequate utilization of the laws of learning, and no less for the essential elements of the ethical quality of conduct." (s. 320). Selvom Kilpatrick skelner mellem fire forskellige typer projektarbejde, er den mest centrale for ham:

Type 1, where the purpose is to embody some idea or plan in external form, as building a boat, writing a letter, presenting a play (...). For type 1, the following steps have been suggested: purposing, planning, executing and judging. (...) Attention may be called to the fourth step, that the child as he grows older may increasingly judge the result in terms of the aim and with increasing care and success draw from the process its lessons for the future. (Kilpatrick, 1918, s. 332f)

Gennem denne metodiske ide er elevens motivation og læringstilfældet sammenfaldende. Læreren fornemmeste opgave "(...) - if we believe in democracy - will consist in gradually eliminating himself or herself from the success of the procedure." (ibid., s. 329f). Med skolekammerater lærer eleven etisk livsførelse og kan derved tage sin skæbne i egen hånd:

I consider the possibilities for building moral character in a regime of purposeful activity one of the strongest points in its favor; and contrariwise the tendency toward a selfish

individualism one of the strongest counts against our customary set-task sit-alone-at-your-own-desk procedure. Moral character is primarily an affair of shared social relationships, the disposition to determine one's conduct and attitudes with reference to the welfare of the group. (ibid., s. 229)

Eksamenssmågruppearbejdets ide indeholder således både en forholdsvis fastsat metode med elevansvarlighed og produktfremstilling som de to centrale omdrejningspunkter og en ideologisk forestilling om, at man via metoden tilegner sig etisk demokratisk social livsansvarlighed.

Som jeg senere viser, findes der i forskellige dele af processen problemer, selvom store dele af teorien helst vil holde fast i det rare budskab: *eksamenssmågruppearbejdet ligner projektarbejdes ide og må derfor være godt*. Godt i og med at eksamensgruppeprocessen som projektarbejde giver: (i) sociale færdigheder, (ii) dybdeindlæring, (iii) interpersonelle færdigheder, (iv) større bredde af synspunkter, (v) styrker os til den virkelige verden, (vi) giver ansvar for egen læring og (vii) realistisk forhold til personlige egenskaber (Bahar, 2003, s. 471f; Barfield, 2003, s. 356; Dorchy *et al.*, 1999; Kaufman *et al.*, 1997; Nielsen & Jensenius, 1996, s. 7; Pettersen, 1997, s. 55; Sørensen, 1997, s.326ff).

Mange forfattere har lyst til at viderebringe den positive fortælling om projektarbejdet til eksamenssmågruppearbejdet. Dvs. tale om to forskellige fænomener som det samme, eller lægge hovedvægten på, at begivenheden er et projektarbejde, og nedtone at det også er en eksamen. Dette betyder fx, at proces og studenteransvar er positivt ladede ord, samtidig med at eksamenssituationen er lidet beskrevet. Borgnakke (1983, 1996, 1999) er, som jeg senere kommer ind på, en af de få, der har lyst til at fremstille eksamenssmågruppearbejdet som en presset og problematisk form for proces.

#### 2.1.4 Den studerende i eksamenssmågruppen

Bahar (2003) har undersøgt fire forskellige typer studerendes forhold til gruppearbejde på et lærerseminarium. Han forklarer de fire typer som følger: *Præstationsstuderende*, som nyder at klare sig godt og overgå andre. De sætter pris på opgaver af forklarende og fortolkende karakter. De *samvittighedsfulde* vil helst have nøjagtige instruktioner og værdsætter opgaver med et klart formål. De *nysgerrige* bliver ved med at spørge ”hvorfors?”. De foretrækker læring, hvor de skal gå på opdagelse. De *sociale* vil gerne høres, de omstiller sig hurtigt, og de foretrækker at diskutere problemer med andre (s. 462). Disse fire studentertyper forholder sig til eksamensgruppearbejdet på følgende måde: Præstationsstuderende vil gerne have individuel belønning og finder formen svær. De nysgerrige vil helst have, at gruppearbejdes opgaver er af en meget åben karakter, mens gruppearbejde med klare retningslinier og velforberedte rammer kan få den samvittighedsfulde til at foretrække formen (ibid., s. 468f). De sociale studerende vil altid foretrække metoden fremfor selvstændigt arbejde, men ofte er de så involverede i et socialt liv, at det først er i forbindelse med eksamensarbejder, at de ser sig tvungne til at skrue ned for de sociale aktiviteter udenfor skolen (ibid., s. 469f).

Knud Illeris (1999, s. 30) taler uafhængigt af ovenstående om en ny og mere generel femte type studerende, nemlig den selvcentrerede, der vælger sit emne ud fra egne oplevelser og snævre interesseområder og ikke ud fra et fagligt bredt engagement. Dette medvirker, at eksamenssmågruppens emne i flere og flere tilfælde ender med at være marginalt og uegnet på videregående uddannelser. I en anden artikel (Illeris, 2002) går han videre med denne tankegang og uddyber, inspireret af Giddens og Alheit, at studerende på

videregående uddannelser betragter deres liv som et valg mellem muligheder, de skal træffe, men også har ansvaret og skylden for. Derfor vil unge eksempelvis også vælge temaer i projektarbejdet, som har direkte tilknytning til deres identitetsproces. Dette livsvilkår kan ses på projektemnerne.

Der findes et mærkeligt forhold mellem individ og den lille gruppe, mellem den studerende og eksamenssmågruppen. *At individet lærer sig noget andet end den samlede gruppe*, fremstilles som et grundvilkår i teorien. Det fælles indgår med andre ord som ét perspektiv i fortællingen, men fratager ikke den studerende sin personlige og ensomme beretning. Fortællingen om det enkelte gruppemedlem er ikke afgrænset fra resten af den studerendes virkelighed og erfaringsverden; men gruppens er som sagt (jævnfør *det snævre gruppeunivers*). Sprogligt medfører dette, at gruppens læring og individets læring beskrives hver for sig – side om side. De er to helt adskilte fortællinger – også selvom den studerende jo netop bidrager til et gruppeprodukt.

### **Konflikt gennem forming, norming, storming and performing.**

Den psykologiinspirerede teori om grupper og gruppeeksamensbegivenheden bringer konflikter på banen ved at kredse om modsætninger indenfor en enkelt (eksamens)gruppe. Gruppearbejdet bliver i sig selv et spændingsfelt, så her bliver modsætninger som *præstationsstuderende, samvittighedsfuld, nysgerrig og social* (Bahar, 2003), *kontrolleret – spontan, individuel - social og engageret - ligegyldig* (Sjøvold, 1998, s. 31) eller *diverger, assimilator, konverger og accomodator* (Cano-Garcia & Hewitt, 2000, s. 415) eller tunge ord som *magtfuld, ansvarlig, kreativ* (Wildemeersch, 1999, s. 54) indbyrdes forklarende polære nøgleord. Ord der skal låse op for forståelsen af de dynamikker, der indgår i konflikterne. Forfatterens beskrivelser af problemerne i gruppearbejdet kan komme på højde med spændingerne i et Shakespearstykke. Som læser kan man ligefrem fornemme *scenen*, hvorpå medlemmerne befinder sig (gruppearbejdet betragtet som selvstændigt fænomen), og hvor den studerende navigerer mellem diskussioner, overtalelse og arbejde, (Knights, 1995, s. 141), som slutteligt skal udtrykke meningsfuldt identitetsvalg. At den studerende ofte får tildelt en *rolle* i gruppen, bestyrker kun denne metaforbrug (se fx Barfield, 2003, s. 366; Knights, 1995).

Spændingerne bundet dermed i, at vores medvirken sker i en kontekst, der allerede er større end os selv: i en eksamenssmågruppe - som forfatterne samtidig afgrænser fra omverden. Som sagt: den studerende i *det snævre gruppeunivers*. Strengt taget kan man sige, at psykologisk litteratur om eksamensgruppebegivenheden ikke giver de studerende lov til at lave totalteater, hvor de inddrager publikum i selve formen. De må kun, når de har trådt op på skuepladsen, forholde sig til hinanden (Asplund, 1987).

### **2.1.5 Læreren i eksamenssmågruppen**

Planlægger, vejleder, kritiker, dommer. Lærerens titler er nært forbundne med eksamensgruppebegivenhedens forløb. Dette betyder, at læreren undervejs i arbejdet må fralægge sig én rolle for at påtage sig en anden. Rolleskiftet bliver tydeligst til sidst, hvor lærerens partfællesskab med censor markerer en tydelig afstand til de studerende: Lærer og censor skal i fællesskab nå frem til en bedømmelseskarakter (Borgnakke, 1996, kap. 30).

Det studerende skal med andre ord forholde sig til lærerens rolleskift i løbet af eksamensgruppebegivenheden. Fordi projektarbejdet ide, som vi så i kapitel 2.1.3, er, at kundskabsproduktionen bør flyttes fra læreren til de studerende, kan lærerens roller oven i

købet læses som en varieret beskrivelse af, hvad gruppen af voksne studerende forventes at kunne. Det er derfor paradoksalt, at lærer og censor på grund af eksamenskravet og eksamensformen bliver nødt til at være de eneste udøvere af visse roller og kun kan gætte på, hvor godt gruppen internt udøver rollerne. Bemærk fx her: "Students are evaluated on both the process and outcomes of their learning. They must achieve a "pass" grade in both their tutorial evaluation (by the tutor), and the end-of-unit examination." (Kaufman et al., 1997, s. 44).

Lærerens rolle ændrer sig med andre ord i løbet af begivenhedernes gang. Læreren skal i begyndelsen give ideer og gøre gruppen i stand til at forholde sig til dens egen arbejdsproces; slutteligt står læreren på den bedømmende side. Læreren må forventes at være yderst delagtig i eksamensgruppebegivenheden, men hun kan ikke drages til ansvar for det endelige udfald. Det er derfor svært at vide i hvor høj grad, læreren indgår som en del af gruppen. At dømme efter Kaufmans (1997) og Borgnakkes (1996, 1999) studier er læreren et uundværligt vedhæng i *det snævre gruppeunivers*, hvor lærerens mest centrale roller er beskrevet som vejleder og dommer.

Teorien giver dermed ikke noget konkret bud på, *hvorledes de involverede personer skal forholde sig til hinanden*. Hvor banker udøverne (studerende såvel som lærer) fx på, hvis de vil ændre i begivenhedsforløbet. Da smågruppen, de studerende og lærerne beskrives som et lukket og *snævert gruppeunivers*, findes et alarmerende fravær af en bredere samfundsmæssig forståelse, hvori begivenhederne også bør indtænkes. Teorien giver dermed ikke noget konkret bud på, *hvorledes de involverede personer skal forholde sig til den store omverden*. Teorien tænker ikke længere, end skuepladsen tillader. Det skal enten være metoden, institutionen, lærerne eller de voksne studerende, vi overrækker ansvaret, rosen eller skylden.

Måske skaber den studerende lettest mening i sine erfaringer ved at holde læreren udenfor i sin fortælling?

## 2.1.6 Konflikter om traditionel vs. alternativ læring

Diskussioner om lærerens rolle kan minde om en anden diskussion, hvor forfattere til litteratur om projektarbejde og eksamensgrupper skaber grundlæggende konflikter ved at referere til en velkendt modstilling:

- 1) akademiske holdninger og traditionel lærerinstruktion versus
- 2) en 'ansvar for egen læring'-holdning med interaktivitet og eksperimenteren.

Gruppearbejdet fremstilles sprogligt såvel som historisk som kontrasten til traditionel undervisning (se fx Barfield, 2003, s. 355; Illeris, 1999; Kilpatrick, 1918, s. 229; Knights, 1995; Nielsen & Jensenius, 1996, s. 13; Pettersen, 1997, s. 213). Mange af konflikterne om eksamenssmågruppearbejdet ser ud til at findes i et klassisk "skal vi vægte *faktuel* kundskab højere end det at kunne *tilegne* sig kundskab?". Er "produktet eller processen vigtigst?". Og er "teorien vigtigere end praktikken?".

Roar C. Pettersen (1997, s. 225) går så vidt, at han anvender en krigsmetafor til at forklare konsekvenserne af dette problem, hvor de "forvirrede og splittede" studerende placeres i "ingenmandsland under denne skyttegravskrig". Dernæst skal de studerende være 'bindeledet mellem de to sfærer', og lærerne skal prøve at overvinde konflikten med "ny tænkning og organisering".

Indenfor den samme artikel kan ovenstående dualisme være både prygelknabe og drivkraft. Ofte indtager fortalere for gruppearbejdsformen en offerrolle, når de ikke føler sig forstået af politikere samt kolleger og indtager en mere positiv holdning, i det øjeblik de vil betone, at gruppearbejdets styrke netop er dets flexibilitet og ambivalens (fx Illeris, 1999). I denne dualisme kan lærerens mange identiteter også forstås; for da ordet lærer og underviser hører til traditionel undervisningsterminologi, vil forfatterne i deres kontrastsprog hellere kalde læreren ”instructor, facilitator, moderator, expert ressource, manager, curriculum specialist/planner, observer, processor, model, coach or evaluator.” (Kaufman *et al.*, 1997, s. 41; fx også Pettersen, 1997, s.109) end slet og ret: lærer.

Forfatteres kontrastsprog om gruppemetoden (vs. traditionel undervisning) og forfatteres varierende sprogbrug om gruppearbejdet indikerer i mine øjne, at fænomenet gruppearbejde *forstørre* det ellers velkendte faktum, at undervisningsmetoder altid har begrænsninger, at der i enhver undervisningsmetode ikke bare læres formel kundskab. Når vi skriver om gruppearbejdet, bliver det pludselig helt i orden at påpege, hvordan studerenten skal kunne håndtere konflikter, organisere sig med andre, lytte og udtrykke sig (fx Sørensen, 1997, s. 324), selvom disse dilemmaer ikke blot tilhører gruppearbejdsformen, men er af helt generel undervisningsmetodisk karakter, med spørgsmål som: (i) hvad der er godt og skidt at lære sig (ii) under hvilke læringsvilkår samt (iii) hvor skal ansvaret for kundskabsproduktionen ligge.

To objekter mod hinanden: *Gruppearbejde versus traditionel undervisning*. Sproget om eksamenssmågruppen er et kontrastsprog. Et kontrastsprog, som selv er næsten 100 år gammelt (Kilpatrick, 1918). Den gamle undervisningstradition bringes fx ind i fortællingen for med lethed at kunne give historien konflikter. Sprogligt medfører dette desværre, at vi er henvist til et fastlåst sprog med rødder i traditionel undervisningsterminologi. De to objekters indbyrdes afhængighed og afsky er et godt eksempel på, hvorledes vi vil bringe såvel de tidslige som de sociale modsætninger ind i vores behandling af eksamenssmågruppearbejdet.

### 2.1.7 Konflikter ved indtræden i eksamensgruppen

Man skulle ellers tro, at det var let at få den studerende til at indgå i arbejdsmetoden, for pædagogisk materiale har i et lille sekel (Kilpatrick, 1918) argumenteret for projektarbejdsgruppens ide. Alligevel ser det ud til, at studerende, der skal indgå i gruppearbejdet, gør dette med en vis tøven, der kun vokser med den studerendes eksamenssmågruppeerfaringer. Denne tøven ser ud til at omhandle hverdagsovervejelser som fx den *tid*, gruppearbejdet tager, den *tillid* og *energi*, man skal give andre mennesker, (uden måske at føle, at man får noget igen) samt de følelsesmæssige *konfrontationer* (fx kritik af ens arbejde), gruppearbejdet kan give (Barfield, 2003, s. 365f).

Bahar (2003) har, som beskrevet, forklaret denne tøven på grundlag af den studerendes *type*. I nedenstående citat handler det om den studerendes *afvejning af gensidig udbytte*:

Achiever students tended to dislike working in groups. This is an expected outcome because they enjoy the challenge of competing with others for top marks and do not really like working with others, especially slow learners, because they feel they will slow down their progress. During the investigation of the topics there were some students in each group who made complaints about the other group members. Half of the students who complained were 'achievers' in their motivational traits and they stated, on several occasions, that group work did not appeal to them. (s. 268)

Den studerendes identitet og individualitet må alt i alt komme på prøve. Ud over bekymring om andre medstuderendes forberedelse og bidrag til gruppens møder og produktfremstilling spiller den studerendes egne holdninger til *tempo* og *temperament* også ind. Dvs. at den studerende skal afveje, hvad der er godt for gruppen, og hvad der er godt for vedkommende selv.

Hvor godt eksamenssmågruppen løser sine samarbejdsproblemer, ser for Borgnakke (1996 kap. 29; 1999) ud til at være sammenknyttet med gruppens emne- eller problemvalg.

In certain respects it is difficult for all (...) people in the same way: the fact is that one cannot work in a problem-centred way before one has acquired a certain portion of basic knowledge, and while attempting to do this, one does not work in a problem-centred way but rather on the basis of disciplines, themes or topics. (Borgnakke, 1999, s. 83)

Borgnakke skelner mellem de eksamensgrupper, som formår at blive problemcentrerede, og de, der bliver emneorienterede. Det bliver ifølge Borgnakke centralt for eksamenssmågruppens arbejde og arbejdsoplevelse. Den problemcentrerede eksamensgruppes arbejde vil bære præg af samlet identitetsfølelse. Gruppens medlemmer kan samarbejde om et snævert emne, og alle vil opnå en enslignende viden om problemet. Den emnecentrerede gruppe vil ofte påbegynde sit arbejde med at føle sig fortabt og derfor sætte sig ind i et bredt område. Sidstnævntes arbejde fortsætter på en retningsforvirret måde og går modsat enhver gruppeanvisning. Gruppens medlemmer ender ofte med at samle hvert medlems enkeltmandsarbejde til een (usammenhængende) opgave. Eksamen vil afspejle, at de ikke har en fælles referenceramme. Denne type eksamenssmågruppe får med andre ord aldrig skabt et fælles problem, der engagerer dem. Deres læringsstil vil ligne spredte selvstudier. Dette minder i høj grad om de konklusioner, der er at finde i *Hur vi lär* (Marton *et al*, 2000) om holistisk og atomarisk indlæring. Sprogligt adskiller de to gruppearbejdsformer sig også fra hinanden, påpeger Borgnakke (1983, s. 36; 1999, s. 86): Den emnecentrerede vil anvende ord som ”lærer”, ”opgave” og ”elever” i stedet for ”vejleder”, ”projekt” og ”studerende”. Det ser ud til, at eksamenssmågruppearbejdet ikke nødvendigvis igangsætter den selvudvikling, som metoden har som grundlæggende ide (Kilpatrick, 1918). Det ser ud til, at både holistisk og atomarisk læring kan finde sted og læses ud af de studerendes sprogbrug. Hvis Illeris (1999, 2002) har ret i den nye selvorienterede studerende, vanskeliggøres projektarbejdets ide yderligere. Han siger:

Når voksne indgår i institutionaliseret uddannelse er der en udbredt tilbøjelighed til at de glider ind i den velkendte elevrolle hvor styringen og ansvaret overlades til læreren – det er jo umiddelbart det letteste, og læreren er ofte også umiddelbart indstillet på at indtage den traditionelle og trygge styrende lærerrolle.” (Illeris, 2002, s. 71)

Det ser ud til, at Illeris (2002) og Borgnakke (1999) er enige om, at det er konfliktfyldt og besværligt at gå fra barndommens ucensurerede og tillidsfulde læring til voksenalderens selekterende og selvstyrende.

At udføre en undersøgelse og nedskrive den. Gennem Borgnakkes observationer (1983, 1996) ser det ud til, at gruppen ofte diskuterer, om den skal være fokuseret på ”processen” eller ”produktet”? Nøgternt anskuet en underlig diskussion ifølge Borgnakke (1996, s. 409f), da gruppen i processen producerer produktet: men i gruppedynamikken ser det ud til, at der ligger en demonstrativ erklæring i valget. Ifølge Borgnakke (1996, kap. 29) er proces et positivt ladet ord og produkt negativt i de fleste smågrupper. Borgnakke begrundede denne værdiladning i den velkendte kontrast mellem traditionel læring og alternative kræfter. Det vil sige, at gruppemedlemmerne kender til traditionel undervisning og nu ønsker at stå for dens modstykke. Ordene kan, som jeg ser det, også symbolisere

konflikter, der egentlig handler om noget helt andet, fx hvor lang tid, hvor sociale samt hvilke ambitioner, deltagerne har på gruppens vegne, belyst af fx Bahar (2003) og Barfield (2003).

Borgnakke (1983) omtaler også, at ”arbejdsdelingen mellem det, der af lærere og studerende opfattes som ’det faglige’ og det, der opfattes som ’det sociale’ kommer op til overfladen” i gruppearbejdet (s. 27). Sørensen (1997) ser ud til at tage denne tvedeling som en selvfølge. Hun mener, at der blandt gruppens medlemmer findes to forskellige handlings- og sprogformer, nemlig 1. de ’sociale handlinger’ og det dertil sociale sprog samt 2. ’opgave- og eksamensaktiviteter’, der er målrettede (s. 328). Sørensen mener, at gruppen bevidst skal udvikle begge sprog og handlingstyper for at fungere som gruppe. Hvis jeg forstår Sørensens artikel korrekt, mener hun derfor, at vi kan skelne mellem eksamensgruppeprocessen som en metode (der opdrager socialt) og metodens udfald (produktets karakter). Borgnakke (1983; 1996; 1999) og Sørensens (1997) litteratur skitserer alt i alt en interessant problemstilling, der handler om sammenhængene mellem de sociale og de faglige elementer i eksamenssmågrupppearbejdet. De rejser i mine øjne en diskussion, der handler om, om det sociale og det faglige overhovedet er til at adskille.

*Eksamenssmågrupppearbejdet tydliggør, at kundskabsprocessen ikke kun handler om formel kundskab. Litteraturen ser ud til ofte at optone det dramatiske og følelsesbaserede og nedtone det formelle og kundskabsmæssige.*

Den sociale og konfliktfyldte eksamenssmågruppeproces: *Læring med andre mennesker i eksamenssmågrupppearbejdet beskrives som enestående konfliktfyldt.* Selvom tøven før indtræden i sociale kontekster er et alment livsvilkår snarere end et undervisningsmetodisk problem, fremstilles problemet ofte således, at den studerende, men også lærerne, skal overvinde deres tøven for at udvikle sig. De skal leve med (nye) roller for en tid. Skrappt sagt lyder det som om, at mange forfattere mener, at hvis metoden mislykkes, er det ikke metodens skyld, men de involverede individers manglende vilje til at imødekomme metodens krav. Deres identitetsvalg er årsag til fiaskoen.

## 2.1.8 Konflikter grundet de institutionelle krav

Det, at projekforløbet (proces og produkt) er direkte underlagt institutionens eksamenssystem, ser jeg som en binding, der forstærker de vanskeligheder, der i øvrigt kan være med at honorere projektpædagogikkens principielle krav om deltagerstyring, problemorientering og dens intentioner om selvaktivitet og selvforvaltning af læreprocesserne. (Borgnakke, 1983, s. 21)

Barfield (2003) nævner, at en gruppekarakter sandsynligvis medfører, at eksamenssituationen bliver endnu mere intens (s. 356). I dette afsnit nævner jeg to double-bind-situationer med direkte forbindelse til eksamen, som gør den studerendes tilværelse i gruppearbejdet konfliktfyldt: 1. At gå fra en intern proces til en ekstern evaluering, hvor vejlederen er eksaminator, og 2. at karakteren givet hvert gruppemedlem er ens (selvom karakteren ifølge Undervisningsministeriet (2004) skal være individuel).

Enhver evaluering kan betragtes som et ydre pres, der tvinger skolens ansatte til at sætte sig på en anden side end den studerendes (Borgnakke, 1999, s. 91). De er måske endog mod deres vilje tvunget til at holde fat i den klassiske *opdrage og uddanne*-konflikt vs. *kvalificere og selekttere*-konflikt (Borgnakke, 1983, s. 22; Engeström, 1987, kap. 2). Situationens paradoks forstærkes ved, at projektarbejdet, som eksamenssmågruppens ide er

underlagt, har et ønske om at orientere sig i retning af de studerende. ”Der ligger noget i luften” skriver Borgnakke (1996, s. 410), og de krav, der stilles til gruppens skriftlige eksamensprodukter og eksamenssituationen, er både officielle og skjulte. Eksplicit må lærerne gerne forlange en faglig redegørelse, kildekritik, teoretisk perspektivering, kritisk analyse, stillingtagen og korrekt formalia (Borgnakke, 1996, s. 429ff). N. Entwistle (2000) har en tankevækkende kommentar til disse udtalte ønsker:

I intervjuerna med högskolelärarna rådde betydande samstämmighet vad gällde betydelsen av det kritiska tänkandet, men det var långt ifrån klart huruvida detta förväntades kunna uppnås genom de vanliga undervisningsmetoderna i form av föreläsningar, seminarier och handledning. Det var likaså långt ifrån klart att examinationsformerna innebar samma betoning på ’kritiskt tänkande’ som genomsyrade lärarnas kommentarer om sina förväntningar. I själva verket är det dominerande intrycket av beskrivningarna av undervisnings- och examinationsformer att det fanns en djup motsägelse mellan lärarnas intentioner och de studerandes uppnådda resultat. (s. 15)

Implicit er der krav om læsevenlighed og ikke mindst respekt for det institutionelle eksamensarrangement. I det institutionelle arrangement ligger visse normer for, hvordan eksamen skal forløbe. Et af normerne er, at tavshed ikke tolereres (Borgnakke, 1996, s. 429ff). Forsømmer gruppen at tale ”selvstændigt, på opfordring, på skift, planlagt, spontant” (ibid., s. 429) er det et problem for den tavse såvel som for de aktive gruppemedlemmer, der i fællesskab har overset et krav om at inddrage alle i enheden. Illusionen om den perfekte gruppetilstand må gruppen ikke lade falde på gulvet uden dårlig bedømmelse til følge. I det institutionelle arrangement er det ideelt, hvis de studerende opfører sig så ens som muligt. Hvis denne konklusion er rigtig, kan det samtidig synes paradoksalt, at censorformandskabet ved læreruddannelsen i deres årsberetning (Undervisningsministeriet, 2003) skriver: ”Gruppeeksamen er generelt en prøveform, som censorerne udtrykker sig positiv overfor. Nogle censorer nævner dog, at der kan være problemer med at vurdere den enkelte ved gruppeeksamen.” (s. 10).

Institutionskravene i eksamenssmågruppeprocessen: *Eksamen vil kaste et bestemt lys over gruppearbejdet.* Fra institutionens side er det udtalt, at de studerende i den ’gode ideelle historie’ er både frie, sociale og ansvarlige. Så udtalt er ønsket om netop denne fortælling, at uddannelsesinstitutionen paradoksalt nok *kræver* det. Den korrekte opførelse bliver formidlet som krav, hvor styringsredskaberne netop er eksamenssmågruppearbejdet med dets fællesafleveringer og fælleseksaminer. Sprogligt giver det selvfølgelig konflikter i et dobbeltsprog, hvor studenten både får ”påduttet” den korrekte sociale, tidlige og etiske historie, men også oplever sin egen. Måske vil gruppens oplevelse af begivenheden ej heller stemme overens med eksamens forløb eller karakteren givet (som ser ud til at blive taget yderst seriøst af de studerende). Som læser af fortællinger om eksamensgruppebegivenheder kan man derfor forvente, at de studerendes fortællinger vil have forskellige lag og være mere eller mindre trofaste overfor hhv. *det institutionelle arrangement, karakteren, projektarbejdets ide og gruppens egen oplevelse.*

### 2.1.9 Hvad har du med i din rygsæk?

I Barfields artikel (2003) tydeliggøres, at den gruppestuderende bærer erfaringer med sig videre til andre eksamensgrupper, og at de desværre ikke er af så positiv art. Således bliver den ene generelle konklusion i hans studie, at studerende får mere realistiske forventninger om gruppearbejdets resultater over tid:



Strikingly, the students who possessed more group grade experience described how they once approached classroom group projects with a variety of emotions: anxiety, ambivalence, excitement, enthusiasm and the hope of learning new things and making new friends. After a numerous group grade experiences, however, only anxiety and ambivalence, dominated their approach. New friendships were no longer a priority and excitement and enthusiasm were reserved for peers and activities external to the group. (s. 365)

Det kan selvfølgelig diskuteres, om ikke nyhedens begejstring altid aftager over tid; alligevel mener jeg, at dette er en foruroligende konklusion: at de studerende går ind i gruppearbejdet med lyst og går derfra med mindre. Hvor en følelsesmæssig væren i gruppearbejdet sætter sig spor, man tager med sig, og hvor gruppearbejdet bliver en læringsproces, der hverken bliver helhjertet eller indgår positivt i ens liv og selvforståelse.

Den anden konklusion hos Barfield er, at de studerende i gruppearbejdet efterhånden optræner en sikker evne i at bedømme, hvad de får af karakter. De mere rutinerede synes også oftere, at differentierede karakterer ville være en fordel. De studerende viderefører med andre ord deres erfaringer til andre gruppearbejder, og det vil selvfølgelig præge indholdet af den formelle kundskabsmæssige søgning og udbyttet af eksamensmågruppeprocesserne over tid. De studerende bliver slet og ret mere strategiske og karakterfokuserede og mindre projektarbejdsorienterede. Mindre dybtfølt engageret indrestyring og i stedet større ydrestyring. De studerende tænker mere på det institutionelle arrangement end på, hvad de selv har lyst til. Borgnakke (1996, kap. 32) beskriver, hvordan et gruppemedlem, efter at have overværet andre gruppers eksaminer udbryster: ”VI skal i hvert fald ikke røvdendes” (ibid., s. 448) og dernæst planlægger deres fremlæggelse og videre arbejde på en mere taktisk måde.

Men vi ved indtil videre ikke hvilken variation af erfaringer, hver studerende har i løbet af eksamensmågruppebegivenhederne.

Vi ved indtil videre blot, at *erfaringer med eksamensmågruppen lagres som gode eller mindre gode fortællinger* både følelsesmæssigt, socialt og etisk: Det ser ikke ud til, at den studerendes fortællinger altid vil være en lykkelig saga, men også kan handle om det hårde eventyr. Den studerende bliver mere rutineret i at bedømme det eksamensmæssige udbytte af eksamensmågruppearbejdet, efterhånden som de får erfaringer med det. Arbejdsmetoden har således visse faste elementer, som den studerende kan lære sig og medtage i næste gruppearbejde. Det må betyde, at hvert gruppearbejde ikke er fuldstændig unikt, men at fortolkeren også må kunne se paralleller fra et individs gruppebeskrivelse til et andet individs.

Om historien ender som en tragedie eller har en lykkelig løsning afhænger af, hvorledes de studerende (hovedpersonerne) har formuleret deres mål – og om de opnår dem. *Nu er problemet bare, at målet stadig er fuldstændig uklart.* Måske ikke for den enkelte studerende (dette ville ellers være naturligt nok), men generelt set for det *snævre gruppeunivers* (omtalt i kapitel 2.1.2). Skal den studerende skabe det fuldendte projekt? Have den fuldendte proces? Og indebærer produktionen, at gruppesamværet skal være hyggeligt, skriveorienteret, etisk eller strategisk? Forventes det måske, at alt skal gå op i en højre enhed?

*Hvilke begivenheder erfarer seminariestuderende i eksamensmågruppen?*

*Hvilke apeller fremtræder, når jeg tolker fortællingernes betydninger i hhv. et tidsligt, socialt og etisk perspektiv?*

## 2.2 Fra erfaringer til betydninger

Velkommen til teoriets anden halvdel, hvor jeg indplacerer erfaringer og betydninger om eksamensgruppebegivenheder i en bredere forståelsesramme. Først viser Sartre (1994) os, hvordan følelsernes magi farver begivenheden. Jeg fortsætter dernæst med at præsentere en teori om begivenheders og teksters sammenhænge ved lingvisten Halliday (1976; 1990). Dernæst følger et afsnit om menneskets betydningsgivende processer baseret på både Ricœur selv (2002) og Peter Kemps ricœur-tolkning (2001). Afslutningsvis findes min præciserede problemstilling.

### 2.2.1 Begivenhedserfaringer

Den seminariestuderende åbner sig i begivenheder, før vedkommende erfarer, taler eller skriver. Den sproglige virkelighed og den førsproglige virkelighed er forbundet på den mest skumle måde. Alligevel siger jeg: først føler og sanser vi stoffet, og dernæst indgår indtrykkene i vores erfaringer og betydninger. Begge dele optræder dog så hyppigt, at de bestandigt bliver sammenflettede. Mennesket mellem dets væren i verden og sproget er det forhold, som udgør sprogets fænomenologiske dimension (Kemp, 1972, s. 15).

#### 2.2.1.1 Den førsproglige følelse i begivenheder

Med følelserne føler vi verden og giver objekter vores følelse. For Jean-Paul Sartre i bogen *Skitse til en teori om følelserne* (1994) og Amedeo Giorgi (1983) ses følelserne ikke som en isoleret kendsgerning inde i mennesket. Følelserne stemmer overens med vores opfattelse af objekter i verden. Verden og vi er sammenhængende, og derfor defineres følelser netop i dette forhold (Giorgi, 1983, s. 137). Sartre (1994) beskriver det som følger:

Et enkelt eksempel vil gøre denne følelsesmæssige struktur forståelig: jeg rækker hånden ud for at plukke en drueklase. Jeg kan ikke nå den, den er uden for min rækkevidde. Jeg trækker på skuldrende og lader hånden falde, jeg mumler ”de er for grønne” og går min vej. (...) Druerne fremtrådte først som ”stående foran plukning”. Men denne påtrængende egenskab bliver snart uudholdelig, fordi den potentielle mulighed ikke kan realiseres. Denne uudholdelige spænding bliver på sin side et motiv til at give druerne en ny egenskab ”for grønne”, som vil løse konflikten og fjerne spændingen. (...) Jeg overfører på magisk vis den egenskab til druerne, som jeg ønsker. (s. 63)

Gennem sin kritik af psykoanalysen, der ”ville være bedre tjent med at lige ud at erkende, at alt hvad der sker i bevidstheden kun kan forklares af bevidstheden selv.” (ibid., s. 54), får Sartre opridset, hvad der for fænomenologien er udgangspunktet i en lære om følelserne: At følelserne er en nærværende bevidsthedstilstand for os mennesker. For fænomenologien er det centrale verden, som vi synes, den fremstår. Hvis Sartre i stedet nikkede ja til psykoanalysens ubevidste, ville han påbegynde en fundamental selvmodsigelse (Giorgi, 1983, s. 134). Derfor vælger Sartre i stedet, som jeg ser det, at gradbøje vores følelsesmæssige bevidsthed ved at tale om en rationel og en magisk opfattelse af verden (Sartre, 1994, s. 83). Han vil, at følelsen hører med til vores irrationelle måde at være til i verden på. I vores magiske opfattelse af verden får følelserne os også til at træde ud over verden. Det er i vores magiske erfaring af begivenheder, at følelserne får forvandlende betydning. Verden bliver god, morsom, uretfærdig osv. Vi føler ikke blot gennem et følelsesregister, vi påfører også verden kulør:

Den virkelige følelse (...) ledsages af tro. De overførte egenskaber på objekterne opfattes som sande. Hvad skal man helt nøjagtig forstå hermed? Omtrent følgende: Følelsen er noget,

man undergår. Man kan ikke gøre sig fri af den, som man vil, den slider sig selv op, men vi kan ikke standse den. (ibid., s. 71f)

Med vores følelser farver vi verden – verden træder pludselig frem for os; ikke i en valgfri bevægelse men netop i et samspil med verden. Sartre udstrækker derfor også følelsernes magiske verden til at gælde forholdet mellem mennesker. Til at gælde de erfaringer, vi har med mennesker, vores følelser mellem du og dem. ”Således er mennesket altid en troldmand for mennesket, og den sociale verden er først og fremmest magisk” (ibid., s. 79). Ved at anvende ordet ”altid” i citatet siger Sartre indirekte noget væsentligt om mennesket, nemlig at vi aldrig kan få en fuldstændig erfaring af andre. (Han mener dog, om jeg læser ham rigtigt, at ting til tider kan opfattes rationelt (ibid, s. 61), men det er en anden diskussion.)

### 2.2.1.2 Fra det førsproglige til det sproglige

Sartre (1994) påpeger i sin lille bog ofte, at indholdet blot er et udkast - en skitse - til en teori (s. 55, 86). Det imponerende er, hvorledes han i denne skitse aldrig bevæger sig ud over det førsproglige. Temporale begreber som tankerne, sproget, erindringen nævnes yderst sjældent; her er handling, følelser og opfattelser centrale. Sartre undgår dermed – velvidende eller behændigt – at berøre vores meningsdannende erfaringer og deres tilknytning til følelserne *over tid*. Lad mig derfor uddybe Sartres beskrivelse, sådan som jeg anser, det har relevans for mit projekt: For Sartre er følelser umiddelbar magi, der skaber sammenhæng i de erfaringer, vi har. Et af psykologiens aksiomer er da netop også, at mennesket vil søge overensstemmelse mellem sit tankeliv og sit følelsesliv. Derfor ønsker vi, at vores følelser, vores *følelsesbevidsthed*, skal stemme overens med vores erindringer (og derfor bliver vores følelser så vigtige i forbindelse med læringsprocesser). I den magiske farvning af begivenheder i verden skaber vi en sammenhæng i vores personlige livsscript. Vælger den studerende at omtale eksamensbegivenheden med nuancen mørk fremkommer eksempelvis tragedien. Følelserne kommer efterhånden til at tilhøre vores livshistorie, og den ene erindringserfaring griber fat i den næste, således at vores fortælling om tidligere erfaringer spiller med i vores næste følelsesreaktioner (Bruner, 1996, s. 155; Havnesköld & Mothander, 1997, s. 138f). Oftest vil vores lange livsfortælling fremstå positiv, men faser i livet kan fremstå svære og i kontrast med det, vi gør nu.

Scenen selv vil (ud over vores erindrings selvforståelse) foreskrive en kulturel bestemt *genre*, hvori vores selvforståelse kan foregå. Derfor er vores narrative fortællinger ikke så ”private”, som man umiddelbart kunne tro; fortællingernes betydninger afspejler den begivenhedskultur, hvorfra erfaringerne udspringer (Bruner, 1996; 1999).

### 2.2.2 Fortællinger om begivenheder

Også i en tredje forstand er diskursen begivenhed [ud over at være temporal virkeliggørelse og talerør for ophavsmanden] (...) den henviser til en verden, den hævder at beskrive, udtrykke eller repræsentere; begivenheden er – i denne tredje betydning – en verdens fremkomst i sproget ved hjælp af diskursen. Og endelig: (...) har diskursen ikke blot en verden, men har også en anden; den er henvendt til et andet menneske, en samtalepartner. (Ricœur, 2002, s. 36)

Hvis vi ved så lidt om studerendes erfaringer med eksamenssmågruppeprocessen, hvordan belyser jeg så denne erfaringsproces? For eksempel ved at opfordre studerende til at fortælle om erfaringer med eksamenssmågruppebegivenheder. Når de har nedskrevet

fortællingerne, og disse er fortolkeren overrakt, kan de analyseres på utallige måder. Jeg har valgt en dobbeltsporet analyse, som bygger på Ricœurs grundantagelse om, at en tekst både kan forstås som en begivenhedsbeskrivelse og som betydningsbærende (hvilket allerede fremgår af de første to titler i antologien (Ricœur, 2002) *Distanceringens hermeneutiske funktion* og *Tekstmodellen – meningsfuld handling betragtet som en tekst*). Ricœur (2002) selv er mest optaget af fortællingens betydning (se fx titlerne *For en kritiske hermeneutik* og *Politisk og retorisk sprog*) og beskæftiger sig kun sparsomt med teksten som begivenhed. Han nævner dog kort, inspireret af forskellige lingvister, at begivenhedsdiskursen henviser til verden, nutiden, ophavsmanden og den sociale situation (s. 35ff).

For yderligere at uddybe lader jeg derfor i stedet lingvisten Halliday (1976; 1990) tage over. Hele ideen for ham er netop at udforske tekstens sammenhæng med den begivenhed, teksten udspringer fra. Hvor en lingvist som Chomsky (1998) fokuserer på det psykiske, og socialkonstruktivister har diskursens reproduktion i centrum (Berger og Luckmann, 1987), fokuserer Halliday (1990) på, at teksten tilhører en begivenhed - af ham kaldet konteksten eller situationen (s. 24). En sådan lingvistik er ikke relevant i enhver databearbejdning, men når det drejer sig om at forstå en begivenhed og den tekst, der blev produceret på baggrund deraf, kan hans teori og metode anvendes med fordel. Teorien forudsætter således, at enhver tekst er bærer af begivenhedserfaringer.

Sproget er for Ricœur (2002) og Halliday (1976; 1990) en henvendelse, og denne henvendelse forudsætter et førsprog, som de begge anerkender. Hvor Hallidays målsætning adskiller sig fra Ricœurs er ved, at Hallidays teori ikke beskæftiger sig med en fortolkning af disse nedskrevne begivenhedserfaringer; han vil vise sammenhængen mellem begivenheden og teksten. *Sammenhængene kan åbnes for os ved at angribe tekstens henvisning til det kulturelle, strukturelt-interpersonelle, situationelle og tekstuelle i teksten*. Hvert lags betydning hænger sammen, men kan betragtes hver for sig. Fordelen ved Hallidays analyse i en pædagogisk opgave som denne er, at de erfaringer, vi får i sociale sammenhænge og dernæst taler om, sættes i centrum i hans lingvistiske system:

Why this particular angle [social structure]? Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals. (Halliday, 1990, s. 5)

Gennem en tekstanalyse som Hallidays får vi derved mulighed for at se begivenheder i eksamensmålgruppearbejdet fra forskellige vinkler. Dette gøres ved at udvælge lag i teksten på en ganske systematisk måde, som følger umiddelbart nedenfor.

### 2.2.2.1 En funktionalistisk begivenhedsanalyse

En grundig funktionalistisk begivenhedsanalyse af længere tekster er en meget omfattende opgave, men ofte har tekster nøgleafsnit, som er særlige vigtige – sådanne korte afsnit kan med fordel nærlæses (Hedeboe & Polias, 2000, s. 193; Møller, 2002, s. 11; Young, 1992, s. 73). Nærlæsningen af tekstens betydningsbærende dele kan ske på fire forskellige makroniveauer ifølge Halliday (1990, s. 12ff; 1976, s. 36ff), her præsenteret i samme rækkefølge, som de optræder i i analysen:

Den *kulturelle konteksts niveau*, hvor man fokuserer på genren. Genren fortæller, som Bruner (1999) også beskriver, meget om hvor i samfundet, teksten placerer sig. Genren holder sig indenfor sit *register*, som beskriver antallet af valgmuligheder indenfor genren. Meldingerne i kortspillet bridge såvel som prisskilte i et supermarked har et meget smalt

register, familiers samtale over køkkenbordet er langt bredere (Halliday, 1976, s. 22). Den kulturelle kontekst ligger som en kappe ud over de tre andre betydningsbærende dele (det vil sige strukturelt-interpersonelt, situationelt og tekstuel niveau).

Den *strukturelle-interpersonelle konteksts niveau* ser på den mellem menneskelige komposition og sociale relationer. Forfatterens rolle i henvendelsen (Halliday, 1976, s. 41). I formidlingen ligger en henvendelse, der også har referencer til miljøet. At undersøge, hvorledes de studerende taler om omgivelser, gruppens personer og inkluderer sig selv, ville høre til tekstens strukturelle-interpersonelle struktur.

Den *situationelle konteksts niveau*. Her går analytikeren ind i tekstens begivenheder og spørger: hvad sker der? Hvad er intentionen? Hvilke institutioner og begivenheder har vi med at gøre? ”Lærer og censor” eller ”projektarbejde” fortæller os fx blot ved sin ordlyd meget om situationskonteksten. Førstnævnte er ved eksamensbordet, sidstnævnte omhandler en metode. Når den studerende beretter, vil historierne henvende sig i en bestemt tone og med en bestemt magi. De vil tale ud fra den studerendes egne erfaringer, der derfor knytter sig til situationskonteksten.

Den *teksturelle konteksts niveau* tydeliggør, hvilken rolle sproget spiller. Fx via prototypeord, metaforer, sammenhænge og referencer. På det tekstuelle plan kan vi se, om der findes visse typer af ordvalg, der går igen, og om der findes områder, den studerende helst ikke omtaler: Hvordan magien farves. *Register* er derfor også på dette niveau yderst relevant. Lakoff og Johnsons *Metaphors We Live By* (1980) kan i mine øjne læses som et fornemt eksempel på en grundig indføring i det tekstuelle niveau om metaforer. Lakoff og Johnson viser endog tydeligt, hvordan det tekstuelle niveau har betydning for den kulturelle kontekst.

Når Halliday (1976) skriver, at han ønsker: ”seeing whether language itself has been shaped by use, and if so, in what ways- how the form of language has been determined by the functions it has evolved to serve.” (s. 7), bliver det tydeligt, at han har gjort det til sit mål at beskrive, hvorledes begivenheder/funktioner *realiseres* i teksten. Jeg mener derfor, at det er fornuftigt at inddrage andre teoretikere, således at jeg i min undersøgelse ikke blot behøver at give en systematisk begivenhedsbeskrivelse indenfor *det snævre gruppeunivers*, men også kan *vurdere* de beskrevne begivenheder med henblik på yderligere betydninger. Oftest tillægges Hallidays teori en emancipatorisk<sup>5</sup> vinkel, men i denne opgave har jeg valgt at inddrage Ricœurs kritiske hermeneutik som etisk og vurderende værktøj.

### 2.2.3 Betydninger i fortællinger

Med følelserne føler vi verden og giver verden magi. Både erfaringer og handlinger er begivenheder, uanset om der opstår et sprog. Først med sproget giver vi begivenheder betydning. Disse kan og bør vi fortolke (Ricœur, 2002, s. 35ff). Med fortolkningssproget erkender vi betydninger. I det følgende ligger den diskutale – hermeneutiske – forestilling, at det kun er i kraft af sproget, at mennesket får en virkelig erkendelse og forståelse af sin tilværelse. At det er med sproget som medium, vi genopretter mening. Ved nedskreven tekst, som fx fortællinger, kan vi sætte os ud over forfatterens hensigt og søge *fortællingens betydning*. Fortællingernes betydninger drejer sig derfor ikke længere om de begivenheder, den studerende fortalte om, men kredser om dialektikken mellem

---

<sup>5</sup> Fx har M.A.K. Halliday og Basil Bernstein gensidigt inspireret og refereret til hinanden.

tilhørsforholdet og distancen mellem tekst og læser. En sådan læsning giver os fx mulighed for at brede de studerendes henvendelse ud og tolke begivenhederne i en bredere ramme.

Da Peter Kemp i sin bog *Praktisk visdom* (2001) interesserer sig for Ricœurs etik, afsætter han et kapitel til den narrative antropologi. Kemp beskriver, hvorledes skelner mellem to lige vigtige fortolkningsmåder af historier:

1. fortolkningen som mistanke, afsløring og reduktion af illusioner (Ricœur, 2002, s. 171).
2. fortolkning som lytten, som erindring, selvbesiddelsesarbejde og genoprettelse af betydning (Kemp, 2001, s. 35; Ricœur, 2002, s. 17).

”De taler fra hvert sit sted”, slår Ricœur (2002, s. 172) fast gentagne gange, men vi skal ikke vælge mellem ”erindring og håb” (ibid., s. 184), for de er absolut ingen antonomasi: fx hedder Ricœurs ene essay symbolskt *For en kritisk hermeneutik*. Ricœur foreslår, at vi i stedet kan fortolke menneskets handlinger ved at betragte *fortællingernes narrative identitet*<sup>6</sup>.

Det vil sige, at fortællinger kan fortolkes ud fra:

**Et tidsligt perspektiv**, der netop definerer det narrative:

Tid bliver til menneskelig tid, for så vidt den udtrykkes narrativt, og fortællingen når sin fulde betydning, når den bliver en forudsætning for eksistens i tid. (Ricœur, 2002, s. 75)

I det tidslige bruger vi den af Sartre beskevne magi. Vi bekymrer os fx om fremtiden og prøver at få det bedste ud af nutiden. Vi farver. Det tidslige kan vi sprogligt beskrive, fordi sproget er en art ligevægt i bevægelse, hvor den fortællende kommunikerer gennem gentagelser og nye principper. Men da det sproglige ikke er lig vores tilstedeværelse, vil den beskrivelse, vi giver, aldrig føles fuldstændig præcis. Den enkeltes subjektive tid og den objektive tid forbindes til en fortælling eller en mere eller mindre sammenhængende livshistorie, hvormed enhver forstår sig selv som handlende væsen og som person (Kemp, 2001, s. 40f ; Ricœur, 2002, s. 51).

**Et socialt perspektiv** hvor vores egen livshistorie forvikles med andres livshistorie. Denne forvikling er uundgåelig, fordi handlinger er sociale og regelstyrede: ”Man må (...) kræve, at hver enkelt agents adfærd tager højde for den andens, enten for at modsætte sig den eller for at gøre fælles sag med den.” (Ricœur, 2002, s. 155). Den enkelte tekst vil udtrykke ideologier, der er i bestandig spænding mellem de utopier, der vejleder det fælles sociale liv og dannelsen af gældende ret (Kemp, 2001, s. 46).

De studerendes fortællinger vil med denne opfattelse placere sig mellem det utopiske paradys og den (barske) virkelighed. Merleau-Ponty (1999) beskriver også sprogets narrative anvendelse i fortællingen ud fra et tidsligt og socialt perspektiv:

Fra fænomenologiens synspunkt, det vil sige fra det talende subjekt, som bruger sit sprog som et middel til kommunikation med et levende fællesskab, opnår det (...) sin enhed: det er

---

<sup>6</sup> Det skal her siges, at Ricœur (2002) i denne analyse placerer mennesket og menneskets tid som det helt centrale. I den narrative analyse viser Ricœur (2002), som jeg læser *Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis* hvordan mennesket kan få sammenhæng i sine erfaringer over tid ved *at fortælle*. Selv afgrænser han sin egen narrative analyse til historiske fortællinger og poesi (s. 121). Budskabet i eksempelvis *For en kritisk hermeneutik* (Ricœur, 2002) knytter (”kun”) an til den narrative analyse, ved at påpege, at vi bør sammentænke de bånd der binder den videnskabelige historie og den menneskelige fortælling sammen (s. 126), for dermed at få en bedre fremtid.

ikke længere resultatet af en kaotisk fortid af indbyrdes uafhængige kendsgerninger, men et system i hvilket alle elementer forenes i et udtryksarbejde styret af aktuell logik. (s. 113)

Når de oplevelser, vi har i fællesskabet, bliver en personlig fortælling, taler vi gennem en historie i historien: Om et prøvet liv. Denne fortælling er for en stor del et liv, der er rensat og afklaret; den ligger derfor på grænsen mellem det historiske og det fiktive. ”Således er selvets identitet et selv, der er belært af de kulturelle værker, som det har sat i forhold til sig selv.” (Kemp, 2001, s. 41). Dermed står det sociale perspektiv tæt op ad det etiske:

**Et etisk perspektiv** der leverer narrative modeller for livet, der udtrykker mål for det gode liv og vækker tanker om frigørelse fra det onde og om skabelsen af lykke. Fortællingen vil derfor både repræsentere den verden, hvor fortællingen tog form, og angive en tænkt verden; en symbolsk fordring (Ricoeur, 2002, s. 78).

Disse udvekslinger af betydningserfaringer, som fortællingen formidler, vil være genstand for bifald eller mishag, ros eller dadel. Fortæller og tekst *appelerer* til læseren. Det er op til læseren at foretage et valg mellem de mange forslag, som læsningen fremkalder (Kemp, 2001, s. 42ff). Der er selvfølgelig en afstand mellem afsender, tekst og læser, som fortolkeren må leve med (have tillid til og nyde!). Hertil siger Polkinghorne (1995):

A narrative configuration is not merely a transcription of the thoughts and actions of the protagonist, it is a means of making sense and showing significance of them in the context of the denouement. In the storied outcome of narrative inquiry, the researcher is the narrator of the story, and most often the story is told in his or her voice. (s. 18)

Når fortællingen bliver til i skriftlige historier, er afstanden, som beskrevet i opgavens første sider, større end den talte henvendelse. Men derfor kan modtager stadig indleve sig i fortællingernes appel. Derigennem får afsender og modtager alligevel mulighed for at udvikle en praktisk visdom takket være hinanden.

## 2.3 Præciseret problemstilling

Hvilke erfaringer efterlader eksamensgruppens miljø, projektarbejdets ide, personer, lærere, hændelser og konflikter hos den enkelte studerende? Det ser ud til, at eksamenssmågruppeprocessen i sig bærer et utal af fortællinger. Ben Knights (1995) er den eneste forfatter i mit litteraturstudie, som udtaler en sammenhæng mellem den litterære fortælling og gruppeprocessen. Karen Borgnakke (1983; 1996; 1999) har til gengæld betragtet studerende i eksamensgrupper på videregående uddannelser og dernæst grundigt belyst de konflikter, der opstår i relationen mellem den formulerede ide, forvaltningen af den og den egentlige praksis, fx i forbindelse med produktionen af eksamensopgaver og ved eksamensbordet. Rufus Barfields (2003) påpejning af, at de studerendes begivenhedserfaringer i eksamenssmågruppearbejdet har fremtidig effekt, eksempelvis for den studerendes følelser ved indtræden eller fravalg af næste eksamenssmågruppe, må bestyrke relevansen af en videre afklaring af spørgsmålet:

*Hvilke begivenheder erfarer seminariestuderende i eksamenssmågruppen?*

I denne opgave vil dette spørgsmål angribes i rummet mellem begivenhedserfaringer og betydninger. Opgaven vil, at den enkelte studerende fortæller om sine erfaringer med eksamensgruppebegivenheden. Jeg spørger:

*Hvilke begivenheder fortæller de studerende om, når de beretter om eksamensgruppebegivenheden?*

*Hvad siger de kulturelle, interpersonelle, situationelle og tekstuelle sider af fortællingerne om begivenhederne i eksamensgruppen?*

*Hvilke følelser farver begivenhederne i eksamensgruppen?*

Ovenstående hovedspørgsmål lægger sig op ad en narrativ forståelse af begivenheder, hvor jeg læser disse som virkelighedsmetamorfoser og antager, at en personlig fortælling om et fænomen er af betydning.

Ud over at undersøge begivenhedernes fremtræden for den studerende selv, vil jeg i denne opgave også gerne finde og forstå henvendelsen og betydningerne med fortællingerne. Jeg går derfor fra at se teksten som afsendt af en forfatter til at se teksten som sin egen fortælling med betydninger. Betydninger forfatteren måske ikke er bevidst om. Jeg spørger derfor:

*Hvilke betydninger har fortællingerne?*

Dette spørgsmål afgrænser jeg til følgende:

*Hvilke apeller fremtræder, når jeg tolker fortællingernes betydninger i henholdsvis et tidsligt, socialt og etisk perspektiv?*

Dermed er problemstillingen delt i to: 1. begivenhedserfaringerne knytter an til teoretiske værktøjer som Bruner (1996; 1999), Halliday (1976; 1990) og Sartre (1994), og 2. Ricœurs (2002) redskaber hjælper med en betydningstolkning gennem tre perspektiver.

Det vil sige:

Ud fra vores sanseverden påbegynder vi en forandring af virkeligheden; vi søger at forstå begivenhederne og ønsker en harmoni mellem tanker og følelser. Første intentionelle objekt er derfor *karakteristik af begivenhedserfaringerne*, dvs. selve refigurationsprocessen – selvbedraget - den magiske farvning af verden. Dette er, groft sagt, en fænomenologisk forskningstilgang i den forstand, at jeg sætter min egen verden i parentes og flytter mig hen til det sted, hvor forfatterens fortælling findes. Den anden halvdel af min problemstilling er kritisk-hermeneutisk, da jeg ønsker at forstå og forklare *fortællingernes dybereliggende betydninger* og motiver. Et forsøg på at forstå henvendelsen.

### 3 Analyse af fortællinger om eksamensgruppebegivenheder

Selvom Polkinghorne (1995) har en forunderlig skarp opdeling af ”historier som data” og ”historier som fortællinger” - i førstnævnte vil forskeren identificere elementer og kategorier, i sidstenævnte ses der i stedet på plottet og vores forsøg på at klistre erfaringer sammen til et helt livsforløb – kan man drage paralleller til min skelnen mellem ”historier som begivenhedserfaringer” og ”historier som betydninger”. Polkinghorne foreslår, at forfatteren i ”historier som fortællinger” ser efter 1. kulturel kontekst, 2. hovedrolleindehaverens natur, 3. signifikante andre, 4. mål, følelser, vurderinger og valg, 5. hvordan det historiske påvirker det nutidige, 6. begyndelse – midte –afslutning og 7. at analysen endeligt skal give mening for læseren (s. 15ff).

I min analyse af fortællingerne om eksamensgruppebegivenheder mener jeg, at Bruner (1996; 1999), Halliday (1976, 1990) og Sartre (1994) giver et systematisk grundlag for



Polkinghorns punkter 1 – 4 samt 6. Dette udgør analyseafsnittets første og mest omfattende del, hvor jeg: Indleder med fire komplette fortællinger og dernæst beskriver fortællingernes kulturelle kontekst i afsnittet ”Fra mig til dig” og ”Skuepladsen”. Under overskriften ”Interpersonelle kontekst i fortællingerne” beskriver jeg de studerendes omtale af sig selv, hinanden og de formelle instanser. Derpå følger en læsning af den situationelle kontekst, der belyser hændelser og konflikter i eksamensgruppeprocessen og ser på de studerendes mål, følelser, vurderinger og valg. Løbende og slutteligt påpeges tekstuelle markører.

Første del støtter analysens anden del, hvor de studerende selv først får ordet, hvorefter Ricœurs tre perspektiver - tidsligt, socialt og etisk – har hvert sit kapitel. Andel del skulle dermed håndtere Polkinghorns punkt 5: hvordan det historiske påvirker det nutidige<sup>7</sup>.

## 3.1 Kulturel kontekst i fortællingerne

I dette kapitel sætter jeg først læseren ind i fortællingernes tone og ordlyd, dernæst beskriver jeg fortællingernes genre, og endelig beskriver jeg fortællingernes beskrivelse af det fysiske miljø.

### 3.1.1 Fire komplette fortællinger

I det følgende findes derfor fire komplette fortællinger. Det skal siges, at der var op til 50 procent fravær på holdene, og måske stammer fortællinger fra en bestemt mødeflittig type studerende. Bredden i begivenhederne betragter jeg dog, som det forhåbentlig også vil fremgå af analysen, som stor. De studerende blev bedt om at skrive om en til to oplevelser i eksamensgruppearbejdet og om, hvordan det var at være dem i denne situation (se evt. bilag 2). Her er hvad fire studerende skrev:

Jeg er stolt af at fortælle, at jeg er en to-sprogede student. Det vil sige, at mit modersmål er andet end dansk. Det sværeste for mig: dannelse af gruppen. Det er som om, at jeg / vi er fordømt i forvejen. De tror ikke på, at jeg også kan bidrage med noget godt, selvom jeg gør tingene anderledes, og selvom jeg ser tingene fra en helt anden vinkel. Desværre har jeg det samme problem i år. (Fortælling nr. 46)

Dagen før aflevering mødtes gruppen for at rette de sidste ting i opgaven. Det var imidlertid gået op for mig hvor usammenhængende opgaven var. Jeg forsøgte på diplomatisk vis, at overbevise gruppen om, at vi var nødt til at få bl.a. sproget til at fremstå mere ens og sammenhængende. Jeg mødte modstand, for mine gruppemedlemmer var ikke interesseret i at investere den nødvendige tid, for at få tingene bragt i orden.

Jeg var helt ude i torvene, for jeg ville ikke aflevere en så ufærdig opgave, så jeg søgte min vejleders hjælp for at tackle situationen.

Vejlederen og jeg talte sammen i ca. 15 min. Han gav mig den mulighed, at jeg kunne forlade gruppen med opgaven som den var nu – og derpå selv bruge tiden på at ændre de ting som jeg synes skulle ændres. Det var et svært valg, for på den ene side ville jeg ikke gå på kompromis med min eksamensopgave – jeg havde ej heller lyst til den splid som uundgåeligt ville opstå. Ligeledes var tanken om at skulle til eksamen alene ej heller særlig fristende.

---

<sup>7</sup> Punkt 7 må være op til læseren.

Jeg havde sat mig selv i et dilemma, som krævede min stillingtagen og som samtidig ville medføre, at det kommende døgn ville blive søvnløs.

Jeg valgte at forlade gruppen, trods megen usikkerhed og angst for om jeg nåede at blive færdig. Da valget var truffet blev det hele noget nemmere – jeg satte mig foran computeren de næste 20 timer og afleverede 2 timer før deadline.

Desuden oplevede jeg, at ”alene” eksamen var en meget positiv oplevelse... men det er en anden historie... (Fortælling nr. 42)

Positiv oplevelse!

Vi var 3 personer (piger) i gruppen. Hver havde sit kompetenceområde, således at vi supplerede hinanden godt i gruppen. Yderligere kendte vi hinanden godt, hvilket også gjorde at vi var gode til at give både positiv og negativ respons til hinanden – vi havde altså et klima i gruppen der gjorde at man kunne sige hvad man følte.

For mig personligt betød dette samarbejde at jeg havde nogle partnere der f.eks. kunne sige til mig at jeg skulle tage det lidt med ro og lade være med at stresse op, når de kunne mærke at det var den vej det gik for mig. Desuden var vi meget opmærksomme på at alle hele tiden var med i hele processen, og evaluerede jævnlige undervejs også efter eksamen.

Vi var enige om arbejdsindsatsen og arbejdsformen og forstod at veksle mellem seriøst arbejde og hygge.

Eneste negative eksamensoplevelse var i en gruppe hvor vi ikke var enige om arbejdsindsatsen og –formen, hvilket betød at der var én i gruppen som klart nød godt af vi andres arbejde!

Tror det er en klar fordel at være 3 i gruppen da man så undgår for meget indforståethed.  
(Fortælling nr. 28)

### En anden oplevelse

I (et fagområde, EH) skulle vi danne grupper til at skrive eksamensopgaver i.

Der gik lang tid, og hver gang jeg spurgte, om der var nogen, der var i gang, sagde folk ”nej”. Så en dag sagde jeg i en time, om de, der ikke var i en gruppe, ikke kunne blive efter timen, så vi kunne danne nogle.

Der var ingen der blev, og jeg var lidt overrasket, for alle jeg havde talt med var ikke i en gruppe.

UNDERLIGT.

Så jeg ville bare skrive mine opgaver selv.

Efter et par måneder, var der en der ringede og spurgte om vi skulle i gruppe. Det kom vi så, men jeg er meget skuffet over den måde gruppedannelsen foregik på, og over, at mit initiativ blev modtaget som det gjorde. (Fortælling nr. 7)

Med disse fire tekster er det forhåbentligt klart for læseren, at jeg i min første gennemlæsning af de studerendes historier blev grebet, påvirket og overrasket. De studerende havde ansvarsfuldt besvaret opgaven med åbenhjertige fortællinger. Mest af alt havde jeg lyst til at indskrive alle 57, og jeg læste dem alle med stort engagement.

I stedet vendte jeg mig mod Halliday (1976; 1990) for som det første at forstå de studerendes valg af genre.

### 3.1.2 Fra mig til dig

At skrive og aflevere en fortælling om eksamenssmågruppebegivenheden er i sig selv en begivenhed. Når jeg læser fortællingerne ud fra deres kulturelle kontekst, deres valg af genre, ser det ud til, at de studerende har tolket mit oplæg som en fortrolig forespørgsel. De har indlevet sig og gjort et seriøst besvarelsesarbejde, der også er forbundet med intimitet.

Der findes selvfølgelig en forventning om, at de skal svare faktuel og ærligt. De studerende gør dog mere end dette; de prøver at udfylde oplægget bedst muligt. En enkelt tilsidesætter næsten sit eget frie valg til fordel for, hvad de tror, jeg ønsker. Det kan følgende fortælling fx indikere:

... jeg glemte at sige, nu da jeg kigger på over-headen, at vi ikke evaluerede efter pædagogikeksamen. Vi var bare glade over et godt resultat, så vi tog til fest... (Fortælling nr. 10)

At de studerende påtager sig at aflevere en overskuelig og sandfærdig fortælling, vidner også punktopstillinger, overskrifter, tilføjelser og forholdsvis lange beretninger om. Alle prøver at forklare sig. De vil forstås. Tonen er helt igennem seriøs og kun ganske få steder morsom; dog, som det kan ses i ovenstående citat, for visse studerende munter. I deres ansvarlighed findes samtidig håbet om, at deres henvendelse vil blive forstået.

... Håber at noget af det, jeg har skrevet giver bare lidt mening! (Fortælling nr. 57)

Dette kan også tolkes som sympati, da de studerende ved, at de med deres fortælling hjælper mig med at bestå en magisteropgave. En anden skriver "Held og lykke" (fortælling nr. 31). Begge er kommentarer, hvor forfatterne går ud af rollen som anonym besvarer og henvender sig direkte til mig. Sådanne udtryk ligger i forlængelse af en gennemgribende personlig tone. I første citat er det interessant, at hun "siger". For i besvarelsene er der i det hele taget en høj grad af talenært sprog (parataktisk: korte, sideordnede relationer i sætningerne), og historierne er sprogligt set helt uproblematisk at forstå. Sproget er simpelt og hverdagsagtigt, hvilket styrker stemningen: at denne fortælling er fra mig til dig. Man kunne let sammenligne fortællingerne med ivrige breve fra en god ven. I en af fortællingerne underskriver en studerende sig da også som "Arbejdshesten" (fortælling nr. 20).

Selvom de studerende sammenlagt dækker mange forskellige begivenheder, er deres genrevalg derfor snævert. Den studerende foretrækker i Bruner (1996; 1999) og Ricœurs (2002) ånd at fortælle en sammenhængende og narrativ historie. Ingen vælger at formidle en fx kaotisk og usammenhængende oplevelse, selvom et svar af denne karakter havde holdt sig indenfor oplæggets rammer. De studerende befinder sig med andre ord indenfor et forbavsende smalt register (Halliday, 1976, s.22) kendetegnet ved at være hverdagsprogligt, personligt, samtalenært og i kontakt med modtageren.

At blive udvist denne grad af fortrolighed appellerer til ens indføling. Det er svært at befri sig fra inderligheden og have distance til teksten. Svært at "undslippe sin forfatters begrænsede hensigtshorison, og at [lade] tekstens verden komme til at sprænge forfatteren" (Ricœur, 2002, s. 175). Det er dog tid til at præsentere den scene, som de studerende lader deres begivenheder ske indenfor.

### 3.1.3 Skuepladsen

Scenen er ikke let at få øje på. Ses bort fra ordet Aalborg Seminarium, der nok også bør tolkes som en personificering frem for en stedsangivelse, findes kun ganske få fortællinger, der har referencer til konkrete miljøbestemte fænomener ud over ”computeren” (fortælling nr. 42, 57). Skuepladsen er rig på handlingstunge verber, derfor må det være agenterne i gruppen - ikke kulisserne i spillepladsen - der er fortællingens bærende element. Her er mest relationer, handlinger, motiver og bevæggrunde og ganske få fysiske omgivelser, redskaber og rekvisitter. Her er dog dem, jeg kunne finde:

... En i gruppen skilte sig ud fra vi andre idet han var meget dominerende mht. at bestemme bla. arbejdsmåde på. Han synes bl.a. det var vigtigt at vi sad og arb. på skolen hver dag, fremfor hjemme ved en af os – og det var som om hyggen i gruppen forsvant, fordi han stilede efter en topkarakter... (Fortælling nr. 24)

... Når vi skal danne eksamensgrupper (...) mødes vi over en øl eller kop kaffe... (Fortælling nr. 30)

... En anden erfaring er at fællesspisning og andre ikke-relaterede faglige situationer også fremmer gruppearbejdet... (Fortælling nr. 32)

... Jeg kunne godt forestille mig, at hvis jeg var i en gruppe med andre end dem jeg plejer ville der ikke være plads til den legendariske eksamensskrivningsfrokost bestående af varm franskbrød, varm leverpostej og bacon, som jeg meget nødig vil undvære midt i den travle skrivetid. (Fortælling nr. 34)

... I opgaveskrivningsperioden – blev det store problem for mig at jeg måtte påtage mig alt for mange opgaver – mens resten af gruppen holde en, hvad jeg ville kalde forlænget sommerferie!... (Fortælling nr. 44)

... I eksamen er kendskab til hinanden væsentligt, da det at give rum ved det grønne bord kræver et socialt forhold og respekt til hinanden. (Fortælling nr. 2)

... min veninde var den der havde mest styr på hvilke bøger der var gode og hvor citaterne stod, imens jeg var den der mest lå på ”tænkesofaen” (en vigtig ting i alle vores projekter) og fik ideer... (Fortælling nr. 16)

I teoridelen fandt jeg, at de studerendes ydre verden sjældent bliver optaget i historierne; i disse fortællinger er verden yderligere reduceret til intellektets verden. Indenfor, helst i det hyggelige private hjem, men hvis det skal være ekstra ambitiøst på den vidensreproducerende campus. Eksamensgruppeprocessen er en tilstand, hvor adskillelsen af krop og sjæl er en selvfølge, hvor føde og sommerferie bliver frirum, medlemmerne længes efter og som fremstår kontrativt på læseren. Det konstateres med lettelse, at fælles fødeindtagelse kan være en fordel i eksamenssmågruppeprocessen, for ellers udmærker eksamenssmågruppeprocessen sig ved at være uden fysiske genstande og angivelser ud over den omtalte computer (der jo netop er de studerendes forlængede arm under produktionen...).

## 3.2 Interpersonel kontekst i fortællingerne

Her beskriver jeg de studerendes beskrivelser af sig selv, gruppen, hinanden og de ansatte på seminariet. Der gøres forholdsvis meget ud af dette kapitel, da jeg fandt omtalen af de studerende såvel som lærerne mangelfuldt i mit litteraturstudie.

### 3.2.1 Om gruppemedlemmerne

Mit datasæt består af små sagprosattekster; derfor forventer og tror modtager selvfølgelig, at forfatteren er sammenfaldende med fortælleren. Men forfatterne anvender ikke udelukkende en jeg-form. De skifter i deres valg af pronom, og disse skift kan fortælle om forfatterens opfattelse af eksamensgruppebegivenheden. Forfatterne anvender ud over jeg-formen også ofte en vi-form. Færre gange anvendes en man-form. Jeg vil i de næste tre underafsnit prøve at belyse, hvad forfatterens valg af synsvinkel kan indikere. Først beskrives jeg-fortælleren, dernæst man-formen for slutteligt vi-formen. Derved belyser jeg forhåbentlig også variationer af, hvorledes forfatterne forholder sig til sig selv og de andre gruppemedlemmer.

#### Jeg-fortælleren

Samtlige studerende har skrevet en sammenhængende fortælling, som oftest har et ”synligt fortællende jeg”. En fortæller i første person ental er der ikke noget mærkeligt i, da den åbenlyse jeg-fortæller som sagt altid er sammenfaldende med afsenderen i en faktuel tekst / sagprosattekst. Her er jeg-fortælleren yderst synlig grundet dataformens karakter: Fordi det er lettest, når formidlingen skal være personlig, oplevelsesrig og fortællende. Historierne begynder fx således:

Jeg har indtil nu kun været i en eksamensgruppe....

Jeg kom til sem. lige efter jul...

Mit gruppe arbejde har været meget frustrerende...

For mig er det vigtige ved gruppe arbejdet processen op til eksamen...

Jeg indgik i en tomandsgruppe...

Det er dette anslag, der bliver afgørende for, hvor fortællingerne bliver båret hen. En hel del historier beholder jeg-formen.

Denne jeg-fortæller kan fx have karakter af at være et ”anderledes jeg” end de andre jeg’er i gruppen:

... Jeg har flere gange oplevet, at jeg til eksamen, er faret for hårdt frem, i forhold til resten af gruppen, så en, eller flere, synes jeg fyldte for meget... (Fortælling nr. 8)

Jeg- og mig-formen bliver konsekvent i forbindelse med studerende, der synes, de på den ene eller anden måde adskiller sig fra andre. Det er således ikke alle forbeholdt at finde sammen med en eller to øvrige studerende, som de kan fungere og arbejde sammen med. Det anderledes jeg vil ofte føle sig *alene*, og fortællingen kan få en næsten indtrængende tone.:

... Jeg indgik i en tomandsgruppe, hvor jeg i udgangspunktet anså mit faglige niveau som det højeste. I arbejdsprocessen var det også mig, der skulle gå forrest, men jeg lod mig ”rive med” af et lavt engagement. Det resulterede i en, for mig, utilfredsstillende arbejdsproces og eksamenssituation, idet jeg ikke følte, jeg levede op til vanlig standard... (Fortælling nr. 15).

... Det endte med at jeg følte at hun havde skrevet stort set hele opgaven og derfor stod jeg med en følelse af at jeg ikke var helt inde i opgaven. Sproget den var skrevet i var ikke mit, og der var ord jeg ikke forstod... (Fortælling nr. 23)

... da det var første gang, jeg skulle prøve en gruppeeksamen (...) var [det] vigtigt for mig, at det var personer, der var på samme faglige niveau som mig. At jeg havde tillid til dem, da jeg plejer at køre mit eget løb til eksamen. Jeg var meget bekymret for, om de ville stjæle mit ”rampelys”, ville trække mig ned osv... (Fortælling nr. 57)

Ved beskrivelse af sådanne begivenheder får fortællingerne også karakter af selvevaluering.

Der kan også findes et mere ”vurderende jeg”, hvor jeg-formen er en måde at overbevise læseren om en morale eller erfaring.

Jeg er meget positivt stemt overfor gruppeeksamen generelt, da jeg synes det har flere positive sider... (Fortælling nr. 2)

... Min erfaring er, at kun de færreste har modet til at bryde med en gruppe, selvom oplevelserne ikke har været tilfredsstillende. Måske i frygt for ikke at kunne finde en ny og mere velfungerende gruppestruktur... (Fortælling nr. 26)

... Jeg har senere været i grupper hvor det har fungeret bedre fordi alle har været lige fagligt interesserede. Det er bedst, synes jeg... (Fortælling nr. 27)

...Ambitionsniveauet er også centralt, for mig at se. Det kan være meget frustrerende både at være den der altid er bagefter og den som skal forcere andre... (Fortælling nr. 30)

Det ”vurderende jeg” er anvendt både afstandstagende og indtrængende. Jeg’ets gruppeoplevelser er personlige, men udenfor fællesskabet, ofte med et bagudskuende skær. Sådanne vurderende fortællerkommentarer, hvor den studerende nu ikke længere tilhører en bestemt gruppe, men ser på eksamensgruppen som et fænomen, rummer en høj grad af akkumulerede begivenhedserfaringer.

I stedet for at anvende det ”vurderende jeg”, kan den studerende i denne forbindelse slå over i at anvende pronomiet ”man”.

### **Jeg’et der bliver et man...**

Hårdt sagt ser det ud til, at man’et er mere tro mod ideen om projektarbejdet end de egentlige begivenheder. Det ”ide-tro man” anvendes eksempelvis, når gruppen tilsyneladende uden konflikt er blevet enig om, hvad medlemmerne skal foretage sig indbyrdes. Det ser med andre ord ud til, at de studerende anvender det ”vurderende jeg”, når der ligger begivenhedserfaringer bag, hvorimod de bruger det ”ide-tro man”, hvis de vil formidle, hvordan eksamensgruppearbejdet burde opfattes og burde være:

...Planlægning af arbejdet fungerede således at man delte områder ud som den enkelte skulle skrive, men de andre skulle også læse omkring dette – er man i tidsnød er det ikke altid at man kan nå at læse meget om, hvad de andre skriver – hvilket selvfølgelig er en ulempe... (Fortælling nr. 19)

...Princippet bag ved gruppearbejde er meget interessant (...) man lærer meget mere og det skyldes de spændende diskussioner man kan have i en gruppe sammen med sine medstuderende. (Fortælling nr. 4)

...I relation til senere teamarbejde er det centralt og nødvendigt, at man kan fungere sammen med forskellige typer mennesker... (Fortælling nr. 31)

Sådane undertoner får generel, ja næsten formanende, karakter ved at lægge sig i forlængelse af den fælles utopi om gruppearbejdets ide.

De studerende anvender også man, hvis historierne ellers bliver for ubærlige at påtage sig som enkeltperson. Det ”ensomme man” kan eksempelvis lyde således:

Mit gruppe arbejde har været meget frustrerende, da man i gruppedannelsen let kommer til at stå alene. Jeg oplever at studerende føler sig presset og er sig selv nærmest, og har dermed svært ved at acceptere at tage en med i gruppen. Derved kan man let komme til at sidde alene tilbage, og måske skal gå med i en gruppe man ikke har det godt i, og føler at man fungerer med... (Fortælling nr. 9)

### **Jeg’et der vælger et vi**

I mange fortællinger (21 stk.), som i ordlyd og indhold er meget ens, og hvor eksamensgruppeprocessen beskrives som god og tryk, vil vi-følelsen være så stærk, at beretteren hurtigt, i hvad der fremstår som ren automatik i kronologien, slår over i den ”fornøjelige vi”-form:

Til min liniefagseksamen i dansk på 3. år dannede jeg gruppe med en veninde (og holdkammerat). Det var vores 5. eksamen sammen, så gruppedannelsen lå lige for. (...) Vores samarbejde fungerede optimalt idet vi var meget enige om struktur osv. og samtidig formåede at diskutere vores emneområde. Vi arbejdede både side om side og hver for sig... (Fortælling nr. 16)

... Det vil sige at jeg er i gruppe med mine veninder. Vi har alle tre samme opfattelse af hvor seriøst vi tager uddannelsen og derfor er der heller ikke de store problemer med hensyn til uddeling af arbejdet. I eksamenssituationer er vi dog lidt forskellige... (Fortælling nr. 22)

...Vi havde et godt samarbejde – og netop derfor er vi også i år et stærkt team. (Fortælling nr. 47)

For denne type (ofte kvindelige) studerende drukner jeg’et hurtigt i et vi, hvor ”gruppen”, ”studiegruppen”, ”gruppearbejdet”, ”medstuderende”, ”eksamensgruppen”, ”venindeforholdet”, ”teamet”, ”makkeren” og ”kammeratskabet” nævnes side om side.

Processen fremstår mere som et projektarbejde end et eksamensforløb. For denne type studerende går alt lige efter bogen, og eksamen bliver (oftest) godt overstået.

I grupper med problemer findes også et vi, der indeholder færre personer end selve eksamensgruppen. Disse fortællinger handler om det ulykkelige trekantforhold, hvor den ene part udefryses af de to andre. Det ”ulykkelige vi” kan fx se ud på følgende måde:

...Vi 3 blev enige om, at hun ville være god at have med i gruppen, og spurgte hende. Samarbejdet gik godt indtil vi nærmede os eksamen, idet vi var blevet opmærksom på, at skønt det nye medlem i gruppen var en faglig berigelse, var vedkommende ret

domminerende, hvilket resulterede i at vi 3 andre var i tvivl om vi havde lyst til at gå til eksamen med hende... (Fortælling nr. 21)

... Efterhånden blev en stud. fra gruppen kørt ud på et sidespor. Han var meget praktisk dygtig, mens han intet mente at kunne bruge teorien til. Det blev til større og større irritation for os to andre. Han forstod ikke os – at vi mente – at der skulle teori i vores oplæg, og vi kunne ikke komme videre med ham. Altså måtte vi selv lave tingene på vores måde... (Fortælling nr. 25)

Det er forbavsende mange (velskrevne) historier om udelukkelse. Måske har det ”ulykkelige vi” genfortalt begivenhederne indbyrdes og skabt en sammenhængende historie med et simpelt, velkendt plot: Jeg var med, hun / han var ikke. Historier om brud i gruppen er dramatiske - og meget menneskelige. Det er sandsynligvis nogle af de efterladte, der skriver således (her taler det ”anderledes jeg”):

... I løbet af eksamen føler jeg, at en af de andre i gruppen ”fylder” for meget til eksamen, bl.a. på min bekostning. Jeg føler ikke, at han har situationsfornemmelse for, at der også i et sådant gruppesamarbejde ligger en forpligtelse i at sørge for ikke at være for frembrusende i forhold til den aftalte disposition. (...) Til den eksamen fik jeg 6 og de to 8. Dette kom tydeligvis også bag på læreren. (Fortælling nr. 12)

Se eventuelt også den første fortælling (nr. 46) under ”Fire komplette fortællinger” (afsnit 3.1.1).



### **Følelserne knyttet til den interpersonelle kontekst**

Opsummerende har jeg fundet frem til seks forskellige forfatterroller, der udspiller sig under et ”synligt fortællende jeg”, har taget mit oplæg på sig, og narrativt og ansvarsfuldt leveret oplevelseshistorier. Disse er:

1. Et anderledes, men også fortroligt og åbent jeg, der evaluerer og videregiver en følelse af at være alene og ensomt i gruppearbejdet.
2. Det vurderende jeg, der føler sig klogere på baggrund af ofte negative erfaringsbegivenheder og nu ønsker at videregive disse erfaringer.
3. Det ide-tro man, der uden tvivl i stemmen fortæller, hvad der er den almen tanke bag det, der gøres. Et man, der står utopien om projektarbejdet nærmere end den egentlige proces.
4. Et ensomt man, hvis erfaringer er så isolerede, at de ved man-formen føler sig mindre udstillede.
5. Et fornøjeligt vi, der fortæller om den gode og varme fælles-(eksamens)smågruppe-oplevelse.
6. Det ulykkelige og udelukkende vi, der beklager at have ekskluderet andre.

Det er en pointe, at der til hver af disse fortællerforhold hører en følelse. Følelser der hører med til at være anderledes, erfaren, loyal mod en ide, isoleret, i et fællesskab eller ekskluderende. Måske er det også sådan, at de studerende skiftevis og med forskellig styrke oplever eksamensgruppebegivenheden.

### **3.2.2 Om de formelle instanser**

Lærere og seminarier er ikke fraværende i de studerendes fortællinger, men omtales kun med få ord. Når de nævnes, udgør de den formelle instans. Jeg vil i det følgende først beskrive lærerens beskrevne funktion i forbindelse med gruppedannelsen, dernæst seminariets efterfulgt af vejlederens. Slutteligt ser jeg på lærer og censors beskrevne funktion i forbindelse med eksamen.

#### **Om lærernes beskrevne funktion ved eksamensgruppedannelsen**

Om lærerne findes der kun lidt i forbindelse med gruppedannelsen:

... Synes det er pinligt, hvis læreren blive nød til at danne grupperne plus det kan nemt ødelægge noget af arbejds-moralen og derved motivationen... (Fortælling nr. 2)

... lærerne [havde] på forhånd inddelt os i studiegrupper, med fire i hver. Disse grupper (...) blev grundstammen til den første eksamen... (Fortælling nr. 6)

Der ser således ud til at være uenighed blandt de studerende om, hvor ansvarlige de selv bør være, og hvad de kan forlange af deres lærer. I forbindelse med gruppedannelsen bruges i stedet også den mere generelle, men dermed også mindre personlige vending, nemlig seminarier:

#### **Om seminariets beskrevne funktion**

... Det var et tilfælde da vi engang kom i gruppe sammen, da vi fra seminariets side var blevet placeret i samme praktikgruppe. (Fortælling nr. 16)

... Jeg måtte tage imod det eneste tilbud, jeg fik, fra en gruppe (...) Vi gjorde, hvad vi kunne for at få det bedste ud af situationen, men jeg mener, at seminariet kunne have hjulpet de studerende ved at tilbyde rådgivning og evaluering af grupperne. Så de ikke skulle føle sig så fasttømrede i grupper, som de studerende føler sig forpligtede overfor... (Fortælling nr. 26)

Aalborg Seminarium har ikke gjort meget ud af at opfordre til gruppearbejde som bygger på "multitalent", derfor ligger faren for at gruppen ender som en farce... (Fortælling nr. 52)

Der er ganske få efterlysninger af denne art, men de studerende, der anvender begreberne "seminariet" eller "Aalborg Seminarium", ser eller efterlyser herved en bredere politik på gruppedannelsesområdet. Heri ligger en af de få henvendelser, der tydeligt går ud over det snævre gruppeunivers, og på en forholdsvis direkte måde mener, at institutionen som overordnet instans "kunne have", men "ikke har gjort" – forsømt en opgave, som egentlig er eller burde være dem pålagt.

### **Om vejleders beskrevne funktion under produktfremstillingen**

Kronologien i projektarbejdet sidder på rygmarven. Ordet "vejleder" erstatter "lærere" og "seminariet", når grupperne er dannet. Det vil sige, at betegnelserne lærer og seminarium optræder i forbindelse med det forberedende arbejde, før den egentlige eksamensgruppeproces er sat igang. Om vejlederen siges:

...Jeg har i stedet valgt at skrive de fleste af mine opgaver selv og i stedet gøre brug af min vejleder til inspiration til indhold af opgaven... (fortælling nr. 3)

...Søgning efter indholdet (...) kan nemt være en jungle, da man føler det virker uoverskuelig. Men her er det godt hvis vejleder er meget konkret, og går ind og giver muligheder. De fleste vejledere er ikke konkrete nok, med at sige det duer, og det duer ikke, eller at det er i den retning i skal... (Fortælling nr. 9)

...En anden faktor, som gjorde, at jeg havde det dårligt var, at min medstuderende ikke havde brug for så meget vejledning, som vi blev tilbudt – og det gjorde mig meget usikker... (Fortælling nr. 38)

...Vejlederen og jeg talte sammen i ca. 15 min. Han gav mig den mulighed, at jeg kunne forlade gruppen med opgaven som den var nu – og derpå selv bruge tiden på at ændre de ting som jeg syntes skulle ændres... (Fortælling nr. 42)

...Vi var i en gruppe på tre, hvor to af os følte at den tredje tog / fik al vor vejledning, så den var ikke meget værd... (Fortælling nr. 51)

Til vejledere har de studerende dermed et anderledes og mere taknemmeligt *modtagende* forhold, bemærk eksempelvis verberne i ovenstående: "giver", "er", "tilbudt", "gav", "fik".

Her sniger sig et også et andet interessant tekstuel forhold ind. Når vejlederen nævnes, ligger der også et *krav* fra de studerende; vejlederen er blevet tingsliggjort: En studerende "gør brug af min vejleder", en anden studerende nævner, at "vejledningen var ikke meget værd".

## Om lærer og censors beskrevne funktion ved eksamen

Selvom 2/3-dele af fortællingerne nævner eksamen, har hverken lærer eller censor en betegnelse i forbindelse med eksamen, undtagen i to lykkelige besvarelser, hvor de såmænd kaldes ”lærer og censor” (fortælling nr. 49 og 56). Oftest bliver lærer og censor i stedet udeladt eller reduceret til en talmaskine:

... han fik sit 11-tal, og vi to andre klarede os over al forventning med et 10-tal i begge fag!... (Fortælling nr. 24, min understregning, EH)

... han havde forventet at få 13, (...) men vi fik det samme... (Fortælling nr. 25, mine understregninger, EH)

... Til eksamen gik det godt, men det var også en lidt speciel eksamen, da der blev differentieret i karaktererne. Jeg fik den højeste, så kom den anden kvindelige studerende og den mandlige studerende fik den laveste karakter (...) Det skabte ikke problemer, men en lidt spændt stemning. Næste år var vi i praktik sammen igen og det gik faktisk fint... (Fortælling nr. 27, mine understregninger, EH)

... I en af eksamenerne var der givet forskellige karakterer... (Fortælling nr. 56, min understregning, EH)

... Vi fik 9, hvilket hun var rigtig glad for, hvor ”den anden” og jeg var dybt skuffet... (Fortælling nr. 57, min understregning, EH)

Det er oftest i forbindelse med karakterdifferentiering, at forfatterne nævner karaktererne. I så fald er det ikke lærer og censors differentiering, der bliver diskuteret i historierne, men hvorfor de studerende i gruppen ikke levede op til at være en del af utopien om det enslignende arbejde. I stedet for at se karakterdifferentiering som en fordel, der kunne indebære, at de studerende kunne gå i gruppe med hvem som helst, er karakterforskelle til eksamen i følge forfatterne sket på baggrund af problemer i gruppens arbejdsproces. Differentierede karakterer udgør altså kernestoffet til en tragedie. I et par tilfælde, som læseren kan se i ovenstående, præsenteres historien som en konflikt, hvis plot går ud på, at selvom forfatteren forventede en tragedie, blev det – mod forventning - afsluttet som en lykkelig historie, fordi alle gruppemedlemmer affandt sig fint med karakterforskellene.

Men selve talmaskinen, lærer og censor, ser de studerende ikke ud til at ville være uenig med. Det bliver aldrig diskuteret, om den afgivne karakter er korrekt eller ukorrekt – den bliver i samtlige historier accepteret. I stedet handler fortællingerne om, hvad der gik galt i den studerendes gruppe, således at de ikke levede op til deres *egen* forventning om det fællesskabelige enslignende ansigt. I følge Borgnakke (1996, kap. 30) forventer også lærer og censor, som omtalt i kapitel 2.1.8, et enslignende ansigt fra alle. Denne konklusion er ikke noget, mit data bestyrker eller afkræfter; her er det de studerende selv, der vælger at være loyale mod projektarbejdets ide.

Opsummerende kan jeg sige, at de studerende er mest tavse, famlende og uenige i forbindelse med lærerens funktion. De studerende ved ikke, hvordan læreren skal agere: hvad hun skal og ikke skal. Seminariet ser ikke ud til at gøre nok for at få eksamensgruppebegivenheden til at fungere ifølge de få studerende, som nævner dem. Det ser ud til, at der er klarere linier for, hvad vejlederen skal og kan tilbyde. Her er fin

overensstemmelse mellem de studerendes erindringer og erfaringer i forbindelse med deres krav til den vejledende lærer. Mest sikre i deres følelsesmæssige forventninger til de formelle instanser er de studerende dog i forbindelse med eksamen. Her flyttes alt usikkerhed hen på jeg-fortællerens egne skuldre, og lærer og censor er udelukkende bedømmende. Borgnakke (1996) er optaget af, at læreren skal udøve forskellige funktioner. I mine øjne får lærerens forskellige kasketter ikke de studerende til at vakle, fordi lærerens rolleskift følger de studerendes. I det institutionelle arrangement har *alle* en rolle, og da alle – undtagen i forbindelse med gruppedannelsen – accepterer det institutionelle arrangement, accepterer alle parter også deres rolle.

### 3.3 Situationel kontekst i fortællingerne

Fra denne lange introduktion af skuepladsen, fortællerstemmer og roller begiver jeg mig videre ind på de begivenheder, der udgør de dramatiske omdrejningspunkter: 1. dannelse af gruppen, 2. fremstilling af produktet, 3. eksamensoplevelser samt 4. (den manglende) selvevaluering. Inden disse bliver beskrevet, kommer dog en lang introduktion, der omhandler de studerendes omtale af det ”sociale” og det ”faglige”.

#### 3.3.1 Hændelser og konflikter i eksamensgruppen

I de ovenstående citater har læseren af denne opgave måske fået et begyndende indblik i hvilke spændinger og konflikter, der rører sig i eksamensgruppeprocessen. Den hyppigst omtalte problematik omhandler, hvordan det sociale i gruppen forholder sig til det faglige i gruppen. Ja, det har endog slået mig, at de studerende vil reducere alt i eksamensgruppebegivenheden til en konflikt om det sociale og det faglige. Det er forskelligt, hvordan de studerende ser på forholdet mellem de to begreber. Nogle studerende mener, de hænger uløseligt sammen, andre mener, at de to fint kan adskilles. For nogle er det faglige positivt, for andre er det sociale det eneste frirum under begivenhedernes gang. Selvom de studerende således ikke er enige indbyrdes, er det stadig forbavsende, at grundstoffet til hændelser og konflikter - når seminariestuderende taler om gruppearbejde - er (reduceret) til forholdet mellem to termer; det sociale og det faglige:

... Det må vel indrømmes, at jeg allerede i valget af eksamensmakker var forberedt på, og dermed accepterede (måske søgte), et ikke inspirerende samarbejde. –Som var aldeles hyggeligt og let! (Et socialt og bekvemmeligt valg.). (Fortælling nr. 15)

... Min generelle oplevelse er overvejende positiv. Det skyldes, at vi fungerede godt socialt sammen og det hjalp os derfor med at få det faglige udført. Der er jo den fordel, når man er flere at man kan udnytte hinandens viden/styrkesider osv. Derfor kunne vi supplere hinanden lidt. (Fortælling nr. 19).

Jeg har [været i] eksamensgruppe med 2 andre piger. De er typer af mennesker jeg ikke ville opsøge i mit privatliv, men som jeg arbejder godt sammen med... (Fortælling nr. 20)

... Resultatet blev, at vi ikke længere valgte at arbejde sammen og dette til trods for, at vi fundamentalt havde samme arbejdsmoral, motivation og lignende, men ikke samme

opfattelse af socialiteten blev det en dårlig eksamensoplevelse, som jo givetvis kan have indflydelse på senere eksamener. (Fortælling nr. 31)

En af de ting jeg sætter højt og prøver at værdsætte er det sociale liv i en gruppe. Skabes et dårligt socialt miljø fra starten, vil det sætte sit præg på det resterende arbejde (...) Har gentagende gange oplevet at selve eksamens situationen er lettere at komme igennem med en gruppe der fungerer godt socialt... (Fortælling nr. 32)

... Hvis jeg skal evaluere helt personligt på forrige eksamensgruppe, er det min forståelse af situationen at det faglige led under det sociale. Vi havde ofte en behagelig stemning, men som undervejs blev lidt trykket, fordi vi ikke havde de samme faglige forventninger. (Fortælling nr. 57)

At de studerende baserer deres erfaringer på en todimensionel logik, fremgår tydeligt. Jeg fandt det umiddelbart lidt overraskende, at studerende på et *lærerseminarium* valgte at anvende så få og brede begreber til at beskrive en undervisningsmetode. (Diskussioner om fordele og ulemper ved en bestemt undervisningspraksis er vel ikke normalt så reduceret på en folkeskolelæreruddannelse.) Ved nærmere eftertanke skyldes forsimplingen måske også, at det er svært at forklare, hvad der afgør, at en gruppe mennesker indbyrdes fungerer eller ej.

Forklaringen social og faglig virker teoretisk set om ikke umulige så af en meget ukonkret natur, mens det virker til, at de studerende aftvinger sig selv et svar i den retning. Denne stillingtagen bliver således årsagen til flertallet af konflikterne, jeg beskriver i nedenstående. En ”praktisk syllogisme”, som Ricœur (2002, s. 156) måske ville sige, selvom der vel egentlig er tale om så komplekse begivenheder, at begivenhederne burde være umulige at gøre forståelige på to stykker A4-ark. De studerende vælger alligevel at *forklare* og ikke kun fortælle ved at læne deres fortællinger op ad disse to vage ord. De bringer klister og forståelse i historien på en let måde. Som jeg ser det, er der en bredde i den faktiske anvendelse af ordet social. Jeg har kunnet finde følgende forståelser af ordet: 1. at kende hinanden godt og se hinanden på privat basis, eksempelvis spise sammen (fx fortælling nr. 34 og 54), 2. at kunne samarbejde med forskellige typer mennesker (fx fortælling nr. 19 og 37), 3. at hygge sig på bekostning af det faglige (fx fortælling nr. 15 og 57) og endelig 4. at give hinanden taletid til eksamen (fx fortælling nr. 2, 21, 31, 32). Om fagligheden ser opfattelserne ud til at hænge sammen med 1. det institutionelle krav, hvor de studerende har (eller ikke har) det rette ”niveau”, ”plan”, ”område” eller ”dygtighed” og kan ”følge med” (fx fortælling nr. 7, 11, 20, 23, 32, 55, 57), og 2. modsætning til noget socialt (fx fortælling nr. 4, 15, 19, 21, 54).

Ordene social og faglig vil læseren kunne se i de fire følgende afsnit som årsagsforklaringer og konfliktstof. Først beskriver jeg de tre faser af eksamenssmågruppeprocessen, som optager de studerende mest: gruppedannelsen, gruppeprocessen og eksamen. Illeris (1999) nævner eksamenssmågruppearbejdets otte faser, men det ser ud til, at lærerens introduktion, problemformuleringsfasen og planlægning af arbejdet ikke optager de studerende nok til, at de vælger at fortælle om det. Til gengæld nævner de ofte kort, at de ikke har evalueret tilstrækkeligt internt i gruppen. Det vil jeg slutteligt vende tilbage til.

### 3.3.1.1 Smågruppedannelsen

Dem, der fortæller gennem den fornøjelige vi-form (afsnit 3.2.1), har sjældent problemer i gruppedannelsen. De har et netværk, så fortællingerne begynder ofte som denne:

For mig var dannelsen af eksamensgruppen ikke noget problem. Jeg går i samme klasse som en af mine nærmeste venner og derfor var det oplagt at vi gik i gruppe sammen... (Fortælling nr. 50)

For mange andre er der dog problemer:

...Men det varede ikke længe før problemerne begyndte at opstå. Pga. misforståelser var jeg kommet til at love mig selv væk til to eksamensgrupper, hvilket skabte en del splid. Samtidig var der folk som gerne ville i min eksamensgruppe, folk som jeg på forhånd vidste at jeg ikke ville kunne arbejde sammen med på længere sigt. Jeg blev nødt til at afvise nogle msk. som jeg egentlig godt kunne lide, hvilket de tog som en personlig afvisning, fremfor noget fagligt... (Fortælling nr. 54)

I dette citat ser forfatteren ud til at synes, at man gerne må afvise et potentielt gruppemedlem ud fra *faglige forhold*, hvorimod *socialt-menneskelige* forklaringer ikke ser ud til at være accepteret norm. Sandsynligvis fordi det ikke hører med til projektarbejdets ide, der jo netop skal være etisk og demokratisk. Dette kan give fortællingerne et strejf af volapyk, hvor forfatteren gerne vil fortælle den mest etiske korrekte historie. Af samme grund må veninder finde sammen, men dem, der ikke er veninder (men indbyrdes refererer til hinanden som ”folk”), bør have saglige forklaringer for at kunne afvise hinanden (og dernæst kan den involverede ikke tillade sig at blive trist).

Mange studerende fremhæver, at sociale problemer var hovedårsagen til, at deres gruppearbejde ikke fungerede. Men i forbindelse med gruppedannelsen - i valget og fravalget af gruppemedlemmer - ser grunden ikke ud til at være velset. Et skarpt indlæg i denne holdning er:

... Som regel finder folk sammen i de samme eksamensgrupper, som de har erfaring for kan hjælpe dem til en topkarakter. Selv har jeg valgt grupper ud fra en ide om, at lære at arbejde sammen med mange forskellige personer. (Fortælling nr. 37)

Under den korrekte overflade lurer andre mekanismer, når eksamensgrupperne skal dannes. Eksempelvis ensomhed og angsten for at være anderledes:

Mit gruppearbejde har været meget frustrerende, da man i gruppedannelsen let kommer til at stå alene. Jeg oplever at studerene føler sig presset og er sig selv nærmest, og har dermed svært ved at acceptere at tage en med i gruppen... (Fortælling nr. 9)

Jeg kom sidste år tilfældigt i en gruppe, som en der heldigvis spurgte mig om, jeg ville være med i deres gruppe. Det sagde jeg selvfølgelig ja til, fordi alle var i en gruppe, og det skulle jeg jo også være... (Fortælling nr. 43)

Som læser var min umiddelbare indvending, at de involverede - og her mener jeg også de formelle instanser, som nærmest er fraværende indtil videre - manglede at diskutere de etiske krav, de bør stille til hinanden. Fx kunne de starte med at diskutere, hvad de mener med ordet ”faglig” og ordet ”social”, samt diskutere, om gruppearbejde er vigtigt. Men måske er det naivt at tro, at en bedre kommunikation blandt de studerende og lærerne kan udrydde en følelse af ensomhed, hvis problemet egentlig bunder i et større institutionelt arrangement.

Visse (ofte mænd) fravælger i stedet tumultet bevidst:

Har aldrig prøvet at gå til gruppeeksamen og er ej heller sikker på, at jeg kunne tænke mig det. Begrundelsen er naturligvis personlig og ikke specielt velovervejet, da jeg faktisk aldrig er blevet spurgt og ikke selv har spurgt andre... (Fortælling nr. 17)

- en sådan holdning er svær at fortænke. For hvordan kan vi forlange et etisk korrekt ansvarligt valg i så presset og samtidig så tavs en situation, som eksamensgruppedannelsen ser ud til at være? Den studerende med det skarpe indlæg mener, at det handler om at få sine prioriteter på plads:

... En læreruddannelse bør i høj grad være en uddannelse, der sigter på at udvikle social forståelse for gruppedynamik, forskelligheden, samarbejdsprocesser etc. Det synes jeg ikke er kendetegnende egenskaber hos de personer, der altid sidder i gruppe med de samme to-tre personer!... (Fortælling nr. 37)

Er denne henvendelse utopisk eller til at føre ud i livet? Ricœur (2002) kommer i sin omtale af Kants morallære ind på, at vi ved at erkende den fortalte utopi egentlig også har forpligtet os til den (s. 162). Der skal nok en god gang oplysningsarbejde til først.

### 3.3.1.2 Fremstilling af produktet

... Under opgaveskrivningsprocessen oplevede jeg og en af de andre to stor frustration over, at den tredje part virkede faglig passiv. (...) Det foregik således, at hun ofte var den, der satte arbejdet i gang. Hun ville sætte sig ved computeren og så sige, ”Nu skal vi i gang! Fortæl mig hvad jeg skal skrive!”. Hun ville altså gerne lave noget, men formåede ikke at bidrage fagligt... (Fortælling 57)

I denne produktionsfase er at ”diskutere” og ”skrive” lig med ”at lave noget”. I denne historie er social støj problematisk, og faglig lyd kun godt. Dette ser ikke ud til at være tilfældet i de historier, hvor forfatteren mener, at alle gruppemedlemmer var på det samme faglige niveau. Hvis dette grundlag er i orden, kan man hygge lige så meget, man vil, og man kan også indbyrdes ”supplere”, ”komme med forskellig bidrag”, ”inspirere” og ”fordele rollerne mellem sig”:

... Jeg er god til at få ideerne til vinkler at diskutere ud fra og til at få formuleret humlen i samtalerne. Han er god til at sortere og strukturere, på den måde var det nærmest ”a match made in heaven”... (Fortælling nr. 10)

Hvis forskellighederne opfattes som ufaglige af de implicerede, går arbejdet med fremstilling af produktet til gengæld i baglås:

... Så gik gruppearbejdet i gang. Vi var tre i gruppen. Danskerne generelt holder ikke af en tosprogede. Bare man føler den følelse i gruppen, ødelægges hele motivationen og lysten til at arbejde med dem. Det gør meget ondt. Jeg skulle koncentrere mig om flere ting på en gang. Jeg skulle vise dem at jeg var lige så god som dem. Jeg kæmpede hele tiden, så min energi var totalt ødelagt... (Fortælling nr. 43)

Det vil sige, at for det store flertal af studerende, der har valgt at omtale fremstilling af produktet, findes en forventningsmatrix – en tavs antagelse om - at de studerende skal være ”på højde med hinanden fagligt”, hvis ikke eksamensgruppebegivenheden skal ende som tragedie. Fremstilling af produktet bliver tilmed lettere, hvis man fungerer sammen socialt. Lad mig uddybe: Fagligt handler det i de fleste tilfælde om *niveau*. Mener gruppen, at medlemmerne er på samme niveau, må de studerende gerne dække forskellige vidensområder eller have forskellige arbejdsformer. Da er det ”a match made in heaven”, hvor de i fællesskab kan få produceret et endnu bedre produkt:

... Vi har alle tre samme opfattelse af hvor seriøst vi tager uddannelsen og derfor er der heller ikke de store problemer med hensyn til uddelingering af arbejdet... (Fortælling nr. 22)

... Hver havde sit kompetenceområde, således at vi supplerede hinanden godt i gruppen... (Fortælling nr. 28)

De følelser, der kommer på spil i sådanne situationer, er både indadvendte og udadvendte, men bestandigt stærke og alvorlige. Jo tættere vi kommer på eksamen, jo stærkere bliver følelserne, og jo mere massivt bliver kravet om ensked (der efterhånden også kan række ind i de sociale relationer):

... Personligt har jeg oplevet, at blive ”tvunget” til at smide en ven ud fra eksamensgruppen under skriveprocessen. (Fortælling nr. 2)

... vi var meget sammen i hele processen (...) Jeg følte mig dog hele tiden bagud, og undrede mig over min eksamenspartners ro gennem hele forløbet. Jeg panikede konstant og var egentlig ret flov over min adfærd (...) Men hende og jeg skal skrive sammen igen i år, så det har åbenbart været muligt for hende at abstrahere eller acceptere min arb. metode. (Fortælling nr. 53)

... allerede på daværende tidspunkt kunne [jeg] se, at der var et par pers. i gr. jeg ikke havde lyst til at gå til eksamen med. Det var deres faglige lave niveau og deres åbenlyse opgiveness overfor at skulle til eksamen, der skræmte mig... (Fortælling nr. 7)

Kravet om social ensked og fagligt jævnbyrdigt niveau ser ud til at komme fra eksamen, som jeg omtaler nu.

### 3.3.1.3 Eksamensoplevelserne

For de 21 fortællinger, som handler om ”det fornøjelige vi”, er den sociale og faglige ensked så sikker, at eksamen kan nedtones i fortællingerne:

... Eksamen gik godt – vi gik ind til eksamen begge to, med en god følelse af at vi havde begge ydet et godt stykke arbejde – og at vi kunne ikke gøre det bedre... (Fortælling nr. 47)

... Vores arbejdsproces forløb (som ved tidligere samarbej.) optimalt, og eksamen ligeså... (Fortælling nr. 16)

... En anden stor fordel er, at man snakker om de forskellige aspekter ved emnet og får derved en større helhedsforståelse evt. nuancering, hvilket er en fordel til eksamen, da man er forberedt på mange punkter... (Fortælling nr. 19)

De resterende forfattere, vil ofte beskrive eksamen som et stort pres. Karaktergivningen såvel som eksamensoplevelsen farver i tilbageblik de følelser, den studerende havde under resten af begivenhederne. Situationen afgør resten af begivenhedernes nuance. Den afgør, om historierne er tragedier eller lykkelige. Eksamensresultat ser derfor ud til at være *det endelige mål*, hovedpersonen læner sin historie op ad.

På første årgang var jeg i en gruppe, som gik i opløsning 3 dage før eksamen, hvilket bevirkede at eksamen ikke gik videre godt. (...) Mine præstationer siden den eksamen har



været præget af usikkerhed og nerver, hvilket er ubehageligt, men det er jo noget jeg selv skal arbejde med... (Fortælling nr. 35)

... Efter at have lagt megen energi i processen, siger min medstud. en uge før eksamen, at jeg begrænser hende og hun til eksamen vil have lov til at komme med alle de guldkorn, hun har fra samf.fag, vel vidende at jeg ikke kunne deltage i en evt. samtale, der herefter ville kunne komme på banen. (...) Jeg får herefter ultimatumet: enten måtte jeg sige god for, at hun måtte "udfolde sig", eller vi måtte gå op hver for sig (...) Min selvtillid fik lidt af et knæk og troen på en god gruppeeksamen har været svær at finde herefter. (Fortælling nr. 11)

Hvor Sartre i sine beskrivelser ikke giver forskellige situationer vægt, er der, i de studerendes fortællinger et begivenhedshierarki. De vil ofte beskrive deres præliminære anelser i fortællingens midte om fremstilling af produktet, som så vil blive fastslået eller tilbagevist til slut:

... vi blev opmærksom på, at skønt det nye medlem i gruppen var en faglig berigelse, var vedkommende ret dominerende (...) De 2 andre meldte klart ud, at det ville de ikke [gå til eksamen med fjerde-manden], men jeg besluttede mig for, at jeg gerne ville prøve, bl.a. p.g.a at vedkommende var fagligt dygtig. Resultatet var positivt, og vi fik begge to en fin karakter til eksamen. (Fortælling nr. 21)

Da eksamen tillægges mest tyngde, er der også her størst uligevægt. Derfor planlægger de studerende nøje, hvad de hver især skal sige. Det er problematisk, hvis den ene domineres af den anden...

... Den første eksamen var præget af nerver. Jeg mærkede selv, at jeg snakkede for meget og gav ingen plads til min partner, som var nødt til at afbryde mig. Vi aftalte derefter at dele det mere op, så vi begge fik en chance for at vise, hvad vi kunne. (...) I det rent faglige og i opgave skrivningen passede vi perfekt sammen – også i støtte og fællesskab. Men eksamensmæssigt duede vi ikke, da den ene er mere nervøs og den anden overtager når chancen byder sig. Derfor danner vi ikke mere eksamensgruppe... (Fortælling nr. 55)

... Til selve eksamen gik det helt galt. Den tredje sagde noget før vi andre fik tænkt og så var det ovenikøbet ofte forkert.

Hun forklarede hvordan jeg havde bygget min elektroniske billedserie op – også helt ved siden af det jeg havde tænkt mig og jeg blev helt paf! Det var frygteligt at være mig! ... og sådan blev det ved. Da vi kom ud måtte jeg bruge mit lille overskud til at trøste den anden pige, som var helt nede over den tredje... (Fortælling nr. 14)

Hele situationen fremstår dermed for en hel del studerende som grænsende til det febrilske, hvor de følelsesmæssigt er yderst usikre og sårbare.

Lige så mærkeligt bliver det for studerende, som ikke selv er opkørte, men oplever, at resten af gruppens medlemmer er:

Desværre fik vi ikke helt sagt det vi egentlig ville og vi fik ikke hevet det op på det niveau vi ønskede. Da vi ventede på vores karakter havde jeg en ok fornemmelse. Jeg synes jeg havde præsteret mit bedste, men de 2 andre synes bestemt ikke det var gået særlig godt. De var meget trætte af det hvilket påvirkede mig. Jeg følte et eller andet sted at det var mig der var skyld i at det ikke var gået som de ville have det, men det vidste jeg jo godt ikke var sandt. Vi var alle lige gode om det. (Fortælling nr. 49)

Denne fase er så personlighedsudstillende, at den ødelægger venskaber, fordi de studerende oplever grimme sider ved hinanden, de ikke har set før:

... Det har resulteret i at vi nu ikke snakker ret godt sammen længere. (Fortælling nr. 1)

... jeg var / vi var tilfreds med eksamensresultatet, men et godt venskab (hvis man ellers kan kalde det det) røg sig en tur... (Fortælling nr. 11)

... Siden denne episode har vi ikke arb. sammen – men haft en distance til ham, så det er jo ærgerligt – men vi havde åbenbart fået nok af hinanden!! (Fortælling nr. 24)

Det bliver med ovenstående fortællingers indhold tydeligt, at eksamenssmågruppebegivenheden i høj grad er en eksamenserfaring og i lav grad et projektarbejde. Det bliver også klart, at de studerende farver og betragter eksamenssituationen som en særdeles personlig og betydningsfuld begivenhed, hvor personlig varme må fortrænges til fordel for en karakterbedømmelse. Der er således ikke meget overskud til at få øje på andre. Det er også påfaldende, så beskeden en rolle lærer og censor har. Skal man tage de studerende på ordet, har de ingen indflydelse på eksamensbegivenheden, andet end at de giver en karakter. Deres fravær i historierne ud over denne funktion er påfaldende.

### 3.3.1.4 Selvevaluering

Når det kommer til evaluering, er der en tendens til, at det ærger de studerende, at de ikke har evalueret, hvis situationen gik dårligt, men at de synes, det er overflødigt, når det gik godt:

... Jeg har faktisk aldrig helt fundet ud af hvordan min ”partner” tacklede mine paniske udbrud... (Fortælling nr. 53)

... Her ville jeg ønske, at jeg havde turde tage en god snak med dem begge om hvor det var gået galt... (Fortælling nr. 57)

... vi havde begge ydet et godt stykke arbejde og (...) kunne ikke gøre det bedre. Bagefter brugte vi ikke så lang tid på at evaluere os selv. (Fortælling nr. 47)

... Vi får i gruppen lavet nogle grundige, omfangsrige og flotte opgaver, men er meget, meget dårlige til at evaluere. Jeg bliver mere og mere irriteret på S men jeg får det ikke formuleret... (Fortælling nr. 20)

Der ligger, som det ses i ovenstående, en ide om, at man bør evaluere. Forventningen føres dog sjældent ud i livet. Det er grupperne med de positive erfaringer med eksamensprocessen, der har mest overskud til at få projektarbejdets ide om evaluering til at stemme overens med egne holdninger (måske snarere end deres egentlige handlinger...):

... Efterfølgende evaluerede vi på vores forløb og samarbejde – eneste kritikpunkt var, at vi jo nok burde øve os i at arbejde sammen med andre også... (Fortælling nr. 16)

Ricœur (2002) kommenterer misundelsesværdigt præcist: ”...reglen om universalisering af viljesmaksimer [er] måske kun det kontrolkriterium, hvorigennem en moralsk agent kan sikre sig sin gode tro, og ikke den praktiske fornufts højeste princip” (s. 163). Traditionerne er ikke mere forpligtende, end vi gør dem til. Den stærke med veninden i hånden kan spille alle rollerne og agere sikkert i det diffuse sociale spil. Andre må kaste

sig ud i virvaret og håbe på det bedste. En studerende, som også tilhører det ”fornøjelige vi”, siger dog mere ydmygt:

... Men jeg tror vi har været heldige. Jeg har prøvet i andre sammenhænge, hvor frustrerende det kan være... (Fortælling nr. 5)

Som forklaring på hvorfor ovenstående gruppe så alligevel ikke gjorde, hvad de synes, de burde, fremhæver jeg nu det situationelle og tekstuelle indhold i fire faser af eksamensgruppebegivenhederne.

### 3.4 Begivenhederne via den tekstuelle kontekst

Dette afsnit er både en opsummering af afsnit 3.3.1.1 til 3.3.1.3, hvor fokus nu ligger på ord i fortællingerne, hovedsagelig fra verbalgrupper og nominalgrupper (Halliday, 1990, s. 30), og et forsøg på at forstå begivenhederne bedre og dermed få et yderligere afsæt til at tale om betydningerne. I nedenstående er derfor en større distance til de studerende, end der har været i ovenstående analyser.

#### Tekstuelle markører i fortællingerne om gruppedannelsen

Først ser jeg på udvalgte verbaler anvendt i forbindelse med gruppedannelsen:

stå alene, acceptere, tage med, sidde alene, gå med, fungere med	(fra fortælling nr. 9)
komme til, tilknyttet, spurgte	(fra fortælling nr. 21)
dannet, valgte, gå sammen	(fra fortælling nr. 22)
spurgte, være med	(fra fortælling nr. 43)
gå sammen	(fra fortælling nr. 50)
danne, love sig væk, ville i, afvise	(fra fortælling nr. 54)

Den vigtigste konklusion er i mine øjne, at grupper er *genstande, man med besværlighed danner*, og ikke *en tilstand, man som studerende automatisk befinder sig frit i*. Den studerende *er* ikke en gruppe, men *vælger eller bliver en del af* sin gruppe. Nogle studerende står stærkere end andre, og det virker næsten til, at de studerendes metaforvalg lige så vel kunne dreje sig om indkøb i et supermarked med et begrænset udbud og mere eller mindre fristende valg.

Dernæst er det nominalgruppernes tur:

frustrerende	(fra fortælling nr. 9)
det værste, dannelsen, frygteligt	(fra fortælling nr. 30)
problemer, konflikter, tilfældigt	(fra fortælling nr. 43)
problem <sup>8</sup>	(fra fortælling nr. 50)
problemerne, splid	(fra fortælling nr. 54)

Her har vi altså et meget lille register for, hvordan man beskriver og betragter eksamensgruppedannelsen. Så selvom der er individuelle forskelle i de studerendes personlige indhold af gruppegenstanden, fx i valget af, om den skal være en social eller

---

<sup>8</sup> Bemærk i denne forbindelse, at Halliday er ligeglad med negationer. Dvs. at hvis den studerende skriver *Gruppedannelsen var ikke noget problem*, så har ordet *problem* stadig en situationsrelevant betydning.

faglig pakkelse, ser det ud til, at de studerende beskriver deres følelser temmelig ens: gruppedannelsesbegivenheden er problematisk.

### **Tekstuelle markører i fortællingerne om produktfremstillingen**

I denne fase af eksamensmågruppearbejdet bliver det tydeligt, at det sociale og det faglige - processen og produktet – på visse felter kan adskilles, på andre ikke. For selvom de studerende selvfølgelig:

læste, få ideer, formuleret, at sortere og strukturere (fra fortælling nr. 10)

diskutere, arbejde, samarbejde, tænke (fra fortælling nr. 16)

bidrage (fra fortælling nr. 46)

samarbejde, forberede, skrive (fra fortælling nr. 53)

arbejde, skrive, bidrage (fra fortælling nr. 57)

Og processen har elementer af:

planlægning, skriveprocessen, diskussion, humlen, samtalerne (fra fortælling nr. 10)

optimalt samarbejde, struktur, skriftsprog, skriftlig (fra fortælling nr. 16)

motivation, lyst (fra fortælling nr. 43)

opgaveskrivning, arbejdsmetode (fra fortælling nr. 53)

fagligt niveau, faglig passiv, opgaver (fra fortælling nr. 57)

Hvor ovenstående ord tydeligvis hører med til vores forestillinger om at fremstille et fagligt produkt, hvor hører så ord som:

udfordre, spille op, taler (fra fortælling nr. 10)

ondt, vise dem, kæmpede (fra fortælling nr. 43)

gøre tingene anderledes, ser tingene fra en helt anden vinkel (fra fortælling nr. 46)

meget sammen, undre, panikede, tage mig sammen, tackle, abstrahere (fra fortælling nr. 53)

fungere, igang, samvær (fra fortælling nr. 57)

Et yderst hyppigt anvendt ord i denne fase af arbejdet er tilmed, at den studerende ”føler”. I denne begivenhed er den studerende involveret med forskellige sider af sit følelsesregister. Den studerende er også, i modsætning til de øvrige faser, igennem en ægte *læringsproces*. Det er på dette tidspunkt af eksamensgruppebegivenheden, de studerende er tættest på projektarbejdets ide.

### **Tekstuelle markører i fortællingerne om eksamensforberedelsen**

I de studerendes tid lige før eksamen begynder fortællingerne at få et andet indhold. Som var vedkommende nu på vej ind i en dyst. Spillemetaforerne (såvel til gambling som i forberedelserne til indtræden i et teateranlæg) får frit slag:

begrænse hende, ultimatumet, bøje af, ubehagelig, frustrerende, knæk	(fra fortælling nr. 11)
dominerende, tvivl, meldte klart ud, beslutte, prøve	(fra fortælling nr. 21)
delt oplæg ud, droppe ud, rene linier, kontrakt, svært ved at spise/ sove	(fra fortælling nr. 35)
bange for ikke at få sagt noget	(fra fortælling nr. 49)
aftale, dele op, chance	(fra fortælling nr. 55)

Det er på dette tidspunkt i fortællingen, at gruppen evt. ”splitter op”/ ”gå hver for sig” / ”dropper ud”, hvis der har været problemer undervejs. De studerende har set hinanden an og vælger deres medspillere med omhu. Eksamensforberedelsen er ganske anderledes end skriveprocessen, og den studerende er langt mere nervøs. Ordvalget om eksamensforberedelsen er følelsesladet, men det er selve eksamensbegivenheden også:

### **Tekstuelle markører i fortællingerne om eksamensbegivenheden**

komme med guldkorn, samtale, komme på banen, udfolde sig	(fra fortælling nr. 11)
fylder for meget på min bekostning, frembrusende, balance,	
loyal, brilliere, egen vindings skyld	(fra fortælling nr. 12)
resultat, fin karakter	(fra fortælling nr. 21)
tildelt eksamenstid, nervøse, usikre, tilfredsstillende, nerver, ubehageligt	(fra fortælling nr. 35)
afbrudt, fik hjælp, skræk overvundet, hevet op, niveau	(fra fortælling nr. 49)
nerver, snakke for meget, vise, overtage, nervøs,	
overtage når chancen byder sig	(fra fortælling nr. 55).

Dette ordvalg tyder på, at eksamen for alle dem, der står udenfor ”det fornøjelige vi” (”det fornøjelige vi” undlader at beskrive eksamen), er en opvisning med dertil hørende bedømmelse. Scenen, hvor lærer og censor bedømmer, har begrænset plads, som skal udnyttes efter bedste evne.

Således bliver det ved en tekstuel analyse tydeligt, at de ord, der anvendes af de studerende ved produktfremstillingen, er bundet til ord, vi normalt bruger i forbindelse med læringssituationer, hvorimod eksamenssituationen er noget ganske andet. Denne er en bedømmelsessituation med forhandlinger og spændte forventninger fra mange af de studerendes side. Her gør de studerende deres yderste for at vise deres niveau, til tider på andres bekostning. Lærer og censor skal imponeres, men hvordan lærer og censor forholder sig og agerer på scenen, udelades i fortællingerne (undtagen i fortælling nr. 49, hvor forfatteren er blevet afbrudt af censor). Lærer og censor er udelukkende karaktergivere. Således har eksamenssituationen intet at gøre med læring efter projektarbejdets egentlige ide.

Mange studerende må derfor i gruppedannelsesbegivenheden såvel som til eksamen afveje deres individuelle begivenhed overfor det fælles sociale liv. For flertallet af de studerende i

denne undersøgelse<sup>9</sup> er den bytteværdi, de opnår ved eksamen, så væsentlig, at gruppearbejdet fravælges, er svært, venskaber går i stykker og / eller hyggen fordufter.

Få har anerkendt dette vilkår, men der er et par stykker:

... I eksamenssituationen bør man dog ikke acceptere alt, da det her primært er resultatet/karaktererne der er i fokus. (Fortælling nr. 31)

Jeg må ærligt indrømme, at jeg er rimelig egoistisk i forhold til eksamensgruppedannelsen... (Fortælling nr. 41)

Andre personer har i deres fortællinger en anden ordlyd end beskrevet i ovenstående. Her kommer to af dem.

Eftersom det værste ved gruppearb. er gruppedannelsen, vil jeg nævne en rigtig god oplevelse ved netop dannelsen. De første 2 år var det frygteligt hver gang der skulle dannes grupper: Nogle havde dannet grupper, andre ”summede”, men hvad med mig? tænker man hver gang. På 3. år havde vi en gruppe på fire i alt som først og fremmest har det godt sammen. Især humoren er meget vigtig i netop dette fællesskab. Faglige aspekter, læringssyn osv. bliver også delt, men dog ikke så entydigt.

Når vi skal danne eksamensgrupper (...) mødes vi over en øl eller kop kaffe. Diskuterer evt. emner der har interesse, hvem har evt. linjefag sammen, hvor det kan være en fordel så også at skrive sammen i flere fag. Herefter danner vi gruppen 2 og 2 og har alle haft indflydelse på processen. Grupperne taler ofte sammen på trods af dannelsen og det er vigtigt for os også at mødes i andre (festlige) sammenhænge. Dette giver en fantastisk ro inden skriveprocessen og under den.

Ambitionsniveauet er også centralt, for mig at se. Det kan være meget frustrerende både at være den der altid er bagefter og den som skal forcere andre. Her er der ingen der græder snot over et 7-tal! (Fortælling nr. 30)

Her melder den studerende sig ganske enkelt ud af seminariets bedømmelsesarrangement. En anden er mere trofast overfor eksamenssituationen, men føler også en moralsk forpligtelse overfor andre og formår at være trofast overfor denne følelse:

For mig er det vigtige ved gruppe arbejdet processen op til eksamen – altså arbejdet med opgaven. Da der kom ny studerende på holdet som klart udtrykte at hun havde brug for hjælp til eksamen blev hun kollektivt afvist. Dvs. ingen ønskede at arbejde sammen med hende da hun fortalte om to mislykkede eksamener. Da jeg som sagt vægter det skriftlige samarbejde samt samtalen højt tilbød jeg at vi kunne skrive sammen. Udover arbejdet på opgaven brugte vi også en del tid med rollespil og stressnedsættende øvelser da hun var voldsomt nervøs for eksamen. Selve eksaminationen forløb ganske udmærket og [vi] var begge glade for samarbejdet...(Fortælling nr. 13)

Det kræver afslappet attitude eller modigt fravalg for disse personer at tage deres eksamensresultat mindre tungt end de fleste. Måske er de den type socialt orienteret studerende, som jeg omtaler i kapitel 2.1.4 om den studerende. De to forfattere i disse fortællinger vægter udtalt bevidst de menneskelige relationer højere og gør det ikke kun, fordi de lykkeligvis er fundet sammen med en gruppe gode venner eller veninder. Måske findes en vis grad af frihed trods alt.

---

<sup>9</sup> Dette drejer sig om knapt 2/3-dele af fortællingerne, nemlig 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 52, 54, 55, 57.

## 3.5 Betydninger i eksamensgruppefortællingerne

Dette afsnit, analysedelens sidste, ser på eksamensgruppefortællingernes betydninger. Først taler de studerende, og dernæst vil Ricœurs (2002) begreber om det tidslige, sociale og etiske anvendes og munder ud i et bud på fortællingernes henvendelse: appellen om den gode eksamensproces.

### 3.5.1 Domme og løsninger fra den studerende

I de studerendes forklaringer såvel som i de studerendes domme findes en todimensionel logik oftest. De studerendes stempel på historierne vil ofte være god eller dårlig, lykkelig eller tragisk. Det er i mine øjne forbavsende, at flertallet af historierne er triste, og det er selvfølgelig relevant at spørge sig, hvorfor studerende skriver en vemodig historie, når nogle alligevel skriver:

... Mine generelle erfaringer omkring gruppeeksamen har været af positiv karakter. (...) Min selvtilid fik lidt af et knæk og troen på en god gruppeeksamen har været svær at finde herefter. (Fortælling nr. 11)

... alligevel blev eksamen totalt domineret af 1 ud af 3 pers., der var med i gruppen. Denne dominans tror jeg er en stor risiko. (...) Generelt finder jeg grp. eksamen positiv, da man i dialog flytter sig fra den privat til den offentlige sfære – et skridt der er afgørende for den senere lærergerning... (Fortælling nr. 31)

Min partner valgte at skippe en del timer for at skrive på danskopgaven. Dette hverken kunne eller ville jeg gøre, og derfor blev opgaven egentlig hendes. (...) Jeg har valgt at fortælle om denne episode, da alle mine andre eksamensgruppearbejder er gået rigtig, rigtig godt. (Fortælling nr. 39)

Mht. dannelse af eksamensgruppe foregik det således, at vi er en gruppe på ca. 6 piger, der hænger sammen i nærmest tykt & tyndt – både fagligt & socialt. Denne gruppe delte vi mere eller mindre bevidst i to. (...) Jeg var meget bekymret for, om de ville stjæle mit ”rampelys”, ville trække mig ned osv... (Fortælling nr. 57)

Jeg ser umiddelbart to årsager: Enten er det lettest og morsomst at fortælle en midlertidig tragedie, eller også er flertallet af oplevelserne vitterlig triste. Jeg læner mig op ad anden forklaringsårsag grundet Sartre: Når vi husker tilbage på eksamensoplevelser i smågruppearbejdet, vækkes følelsesmæssige minder. Disse stemninger vil affarve vores fortællinger. Hvis eksamensgruppeprocessen dengang føltes problematisk, ja, så var den problematisk, og det vil komme ud af pennen. Men samtidig med at følelsernes stemme taler inde i de studerende, taler det offentligt givne forståelsesaksiom også: De studerende skal i den fælles sociale omgang med hinanden synes om projektarbejdets ide og om at lære fra sig i en gruppe og indgå i sociale læringssituationer. Det er denne utopi, tror jeg, som sandsynligvis vejleder det fælles liv på et *lærerseminarium*.

Og derfor slutter fortællingerne ofte med rosende bemærkninger til eksamensgruppeprocessen i en generel og almenlydlig (ja, netop utopisk) tone, som vi kunne se i ovenstående citater.

...når man har en konstruktivistisk læringssyn så er gruppearbejde (...) idealt. (Fortælling nr. 4)

På grund af utopien er forslagene til en bedre eksamenssmågruppeprocesser måske også så forbavsende få i forhold til den triste tone. Dog bliver der sagt:

... gruppestørrelsen kan overvejes... (Fortælling nr. 2)

... Tror det er en klar fordel at være 3 i gruppen da man så undgår for meget indforståethed. (Fortælling nr. 28)



... jeg synes at en bedre løsning kunne være, at man vælger sin gruppe ud fra de forskellige eksamensopgaver, at man prioriterer emnet i stedet for de menneskelige relationer...

(Fortælling nr. 4)

... En ide til seminariet er at bryde med den klassiske stamholdsopbygning, og istedet have flere hold, hvor de studerende blandes og dermed tvinges til at danne nye grupper...

(Fortælling nr. 26)

... Alle skal tage deres del af ansvaret – ikke leve højt på andres arbejde. (Fortælling nr. 44)

Dette er meget konkrete løsningsforslag, men jeg er ikke sikker på, de reducerer antallet af triste historier. Jeg vil derfor nu prøve at analysere fortællingerne som betydningsbærere med en appel, som ikke nødvendigvis står tekstens forfatter klart.

### 3.5.2 Fortællingernes appeller

Disse forsøger jeg at finde ved at give teksten ”sin egen status” og ”glemme” forfatterne for en stund. Fordelen ved mødet med teksten uden indlæsning af forfatteren er, at læsningen således får distance. Distancen tillader *alternativer* til det liv, den studerende skal forstå og leve. En distance hvor tekstens tidsløse autonom tillader andet end indlevelse (Ricœur, 2002, s. 175). Nu gælder det derfor en læsning gennem tekstens tidslige og sociale såvel som dens etiske perspektiver.

#### 3.5.2.1 Læsning af fortællingerne gennem et tidsligt perspektiv

Det er en grundtanke hos Ricœur (Kemp, 2001, s. 41), at vores selvforståelse findes mellem vores egne begivenhedserfaringer, vores kulturs forståelse af et fænomen og det nu, vi befinder os i. De studerendes fortællinger om eksamsgruppebegivenheder er i dette perspektiv en afspejling af deres egne erfaringer, eksamensgruppebegivenheden som historisk fænomen og det nu, hvor de studerende skrev.

Jeg vil i det følgende dvæle lidt ved den tanke, at de studerendes selvforståelse er spundet ind i vores kulturs forståelse af et fænomen. Min hypotese er, at de studerendes selvforståelse i eksamensgruppebegivenheden er spundet ind i projektarbejdsformens ide. Det, mener jeg, er et væsentligt tidsligt perspektiv:

Ifølge projektarbejdsmetodens historiske ide har de studerende selv ansvaret for egen læring i et fællesskab med andre medstuderende. Metoden lukker sig om de studerende selv i *det snævre gruppeunivers*, og læreren skal helst være usynlig. I forhold til traditionel undervisning, hvor læreren ofte repræsenterer den historiske gentagelse ved at være en synlig og vedvarende figur, er de tidslige erfaringer sværere at videreformidle i projektarbejdsformen og ifølge min hypotese dermed i eksamenssmågruppebegivenheden, fordi ingen påtager sig dette ansvar. I projektarbejdsideen gældende voksne mennesker er der ikke umiddelbart nogen formel instans at spørge til råds, for ansvar for egen læring er en af de dyder, den studerende bør efterstræbe.

Projektarbejdsmetoden skal fremstå som lærerig gennem at gøre selv. Hvis vi læser passager med ”det ide-tro man” og ”det fornøjelige vi”, er disse dele af fortællingerne forholdsvis tro mod projektarbejdsformens ide. Måske derfor nedtones eksamen gerne, når processen forløber vel. Men det viser sig samtidig, når de resterende fortællestemmer

bliver læst, at selvforståelsen ikke har det let. Vores begivenhedserfaringer stemmer ikke overens med projektarbejdets ide. Dermed siger jeg forhåbentlig også, at der altid har været og stadig er mulighed for at diskutere og sætte spørgsmålstegn ved projektarbejdsformen og smågruppeeksamensbegivenheden. Det ser blot ikke ud til at foregå blandt de involverede parter.

### 3.5.2.2 Læsning af fortællingerne gennem et socialt perspektiv

Vores historier er sjældent uden andre personer, om det så er vejleder, ven eller det anderledes jeg, der måtte forlade gruppen. Når den enkelte udtrykker ideologier, kan de være i spænding med de utopier, der vejleder det fælles liv, skriver Kemp (1999) og Ricœur (2002, s. 149ff). På det tekstuelle niveau beskriver de studerendes groft sagt fire ideologier: 1. gruppedannelsen er et valg mellem tilbud, 2. produktfremstillingen er en arbejdsproces med samvær, 3. eksamensforberedelsen er en forhandling og 4. eksamen er en kamp om en god bedømmelse.

”Nettet af af aksiologiske overbevisninger” (Ricœur, 2002, s. 162), som styrer fællesskabet om det tilladte og det forbudte blandt studerende i eksamenssmågruppeprocessen, er grundlæggende en double-bind situation skabt af den institutionelle form. Derfor er det urimeligt, at de studerende påtager sig så meget *selvskyld*: følelser af skam, forfærdelse og usikkerhed, når det faktisk er et vilkår, som er institutionelt bestemt. Jeg dvæler derved med forundring over det faktum, at mange af de studerende tror, at *det snævre gruppeunivers* er så ensomt.

... jeg følte, at jeg trak læsset – der oven i købet ikke blev billiget! Det har resulteret i at vi nu ikke snakker ret godt sammen længere... (Fortælling nr. 1)

... Har aldrig prøvet at gå til gruppeeksamen og er ej heller sikker på, at jeg kunne tænke mig det. Begrundelsen er naturligvis personlig og ikke speciel velovervejet, da jeg faktisk aldrig er blevet spurgt og ikke selv spurgt andre... (Fortælling nr. 17)

... jeg tror aldrig min medstuderende har overvejet at det til tider var ubehageligt for mig at være i eksamensgruppe. (Fortælling nr. 23)

... Mine præstationer siden den eksamen har været præget af usikkerhed og nerver, hvilket er ubehageligt, men det er jo noget jeg selv skal arbejde med. (Fortælling nr. 35)

Seminarier skal afholde eksamen, og de studerende vælger at gå engageret op i bedømmelsen. Vilkåret *er* ens for alle og kræver alle, og måske netop derfor er fortællingernes kulturelle kontekst og register egentlig så ens:

Fortællingerne læst gennem det sociale perspektiv er et intenst *lyt til mig*. Som omtalt under ”Fra dig til mig” (afsnit 3.1.2) er der en dybfølt afsender-inderlighed. Genren udgør, mener jeg, tekstens mest åbenlyse appel. Lyt til *mig*. Ikke til studiekammeraten, vi svigtede, eller den medstuderende, der endnu ikke har sit danske helt på plads. Lyt til mig. Dette er nok eksamenssmågruppens helt grundlæggende problem. At mennesker i eksamensprocessen ofte føler sig ensomme og er sig selv nærmest i en presset situation. Jeg mener, at vi skal lytte til denne protagonisme. De følelser, som affødes af ideologien om gruppedannelsen og eksamen, er afspejler udsatte og sårbare studerende, der har svært

ved at være andet end egoistiske. Kun studerende med hjertevenner – det ”fornøjelige vi” - kan danse sorgløst i eksamensmågruppeprocessen.

Det ”anderledes jeg”, det ”ensomme man” og det ”ulykkelige vi” trækker til gengæld eksamensgruppebegivenhederne i ensom retning. Deres følte ensomhed har afsmittende effekt på de andre studerende. Måske kæmper de studerende i processen så hårdt, at der ikke er overskud og mulighed for at se andre og række ud efter hinanden. Man bliver ensom med sin appel, sin fortælling og sine følelser, når fællesskabet er glemt. Dette leder os over i fortællingernes appel set gennem et etisk perspektiv.

### 3.5.2.3 Læsning af fortællingerne gennem et etisk perspektiv

Det ser ud til, at eksamensgruppebegivenhederne oftest er en individuel kamp. Der er i eksamensmågruppeprocessen ikke er tydelige krav om ansvarlighed overfor andre. De manglende krav bliver problematiseret af få studerende i forbindelse med gruppedannelsen, glemt af alle under arbejdsprocessen og er det svære vilkår for mange i forbindelse med gruppeeksamen. De studerende må derfor udelade deres gode gerninger fra fortællingerne, hvis de skal fortælle en sandfærdig historie, og i stedet fortæller de fx om, hvordan de oplevede eller selv blev nødt til at skubbe etikken til side under begivenhedernes gang.

Den sociale omgang i forbindelse med eksamensgruppebegivenhederne vurderer jeg som så individualiseret, at ”individer som er overfladisk og svagt relaterede til hinanden (...) hver især agerer ud fra egocentriske *cost-benefit* kalkulationer. Vi er tætte på [en] tilstand af atomi, men der er stadig interaktion tilbage.” (Jensen, 2000, s. 33)<sup>10</sup>. De studerendes ofte ufine stræben efter den perfekte gruppe og den høje eksamenskarakter får lov til at herske, fordi den fælles etik er forsvundet. Forsvundet som krav fra de ydre instanser. Forsvundet fra rygmarven. Her er derfor plads til fedteri og snyd og andre halvlegitime strategier. ”Når etikken bliver privatiseret, får politik svære vilkår”, siger min vejleder med roser til den yngre Gadamer.

Måske er det på tide at finde frem til – eller genforhandle - det fælles etiske normsæt, som skal findes i eksamensmågruppebegivenhederne. Genforhandling nu, og genforhandling kollektivt. Det er ikke nok med flere ansvarlige mellemmand samt love og regler. Ricœur (2002) bygger sin etik på gensidighed, ikke først og fremmest på en absolut fordring. Etik kan aldrig være en pligt, men derimod gensidig omsorg for det andet menneskes uerstattelighed og skøbelighed. Først når fællesreglerne er så udbredte, at en ansvarlig fællesmoral er den magiske nuance, hvormed vi farver erfaringerne med eksamensgruppebegivenhederne, vil fortællingerne måske videregive en følelse af *tryk orientering*. En udvikling i begivenhederne hvor den enkelte ikke er bange for at stå alene tilbage eksempelvis under gruppedannelsen eller til eksamen. Hvis den fælles etik bliver stærkere, tror jeg også, at de studerendes identitet vil blive styrket, og fortællingernes intensitet, såvel som deres appel, være knap så overvældende.

---

<sup>10</sup> Et begreb fra John Galtung, en sammenkøbing af ”social atomisering”.

## 4 Afsluttende betragtninger

Kapitlet har tre dele. Først en opsummering, der relaterer analysen til teorien om eksamensgruppebegivenhederne og problemstillingen. Dernæst en hilsen til Aalborg Seminarium. Slutteligt forslag til fortsat undersøgelse.

### 4.1 En opsummering

En rundtur om problemstillingen med kapitel 2 og 3 i bagehovedet:

*Hvilke begivenheder fortæller de studerende om, når de beretter om eksamensgruppebegivenheden?*

Hovedsagelig om smågruppedannelsen, fremstilling af produktet, dagene op til eksamen og eksamensoplevelserne. Alt hænder i *det snævre guppeunivers* med studerende, gruppen, lærerne og eventuelt seminarieret som agenter. Borgnakke (1983, 1996, 1999) og Barfield (2003) har ganske ret i, at eksamenskravet præger projektarbejdsgruppen. Meget af den øvrige teori overser dette faktum og vil nedtone eksamen for hellere at tale om projektarbejdes ide, så det fremstår forskønnet. Jeg mener, at denne tendens også ses for studerende, der benytter ”det fornøjelige vi”, der findes i omkring 20 af de næsten 60 fortællinger.

*Hvad siger de kulturelle, interpersonelle, situationelle og tekstuelle sider af fortællingerne om begivenhederne i eksamensgruppen?*

Den kulturelle kontekst er fortællende, inderlig og personlig. Dette genreforhold hænger uløseligt sammen med dataformen.

Alle forfattere anvender den synlige jeg-fortæller. Derfra udspringer forskellige synsvinkler: ”Det anderledes jeg”, ”det vurderende jeg”, ”det ide-tro man”, ”det ensomme man”, ”det fornøjelige vi” og ”det ulykkelige vi”. ”Det fornøjelige vi” modsiger den konklusion, at individet ofte er anderledes end den øvrige gruppe (Bahar, 2003, Cano-Garcia & Hewitt, 2000; Sjøvold, 1998; Wildemeersch, 1999).

Begivenhederne omtales meget forskelligt: Begivenhederne i *gruppedannelsen* handler om at vælge mellem tilbud; *produktionen af opgaven* har stor variation og minder om den diffuse læringsituation, *eksamensforberedelsen* er kontraktforhandling, og *eksamen* er kampen om en god bedømmelse med begrænset tid til hver studerende og en næsten usynlig lærer og censor.

Der er rigeligt med konfliktstof i fortællingerne, men hvor uorden ofte er omtalt som en konflikt mellem traditionel og projektorienteret undervisning i teorien (Borgnakke, 1999; Illeris, 1999; Knights, 1995; Nielsen og Jensenius, 1996; Pettersen, 1997) eller ”proces” og ”produkt” (Borgnakke, 1983; 1996), drejer det sig her hovedsagelig om ”det faglige” og ”det sociale”. På det tekstuelle plan kan man se, at ”det faglige” og ”det sociale” i visse tilfælde er adskilt (eksempelvis ”skrive” vs. ”spise”), og i andre ikke (eksempelvis ”abstrahere”, ”tale”). Jeg mener, at denne todimensionelle logik fylder så meget, at det hverken er til at negligere som forkert (Borgnakke, 1996) eller bør adskilles fuldstændigt (Sørensen, 1997).

*Hvilke følelser farver begivenhederne i eksamensgruppen?*

Intensitet. En stor bredde af nuancer, hvor det er muligt at generalisere fire: 1. Der er en høj grad af seriøsitet og alvor over fortællingernes begivenhedserfaringer, 2. Der er en høj grad af ensom inderlighed eller 3. En tryk følelse indenfor et snævert ”fornøjeligt vi” og 4. Der er en høj grad af simpel todimensionel logik, når erfaringerne skal forklares.

De studerendes inderlighed - følelserne hvormed de farver processen - er ofte i yderkanten af vores følelsesregister, om det så er til den lyse eller mørke side. Dermed efterlader de studerende en fornemmelse af enten ensomhed, udsathed og sårbarhed eller fællesskabsfølelse, glæde og stortrivsel hos læseren. Her er ikke plads til både – og. Denne konklusion er en yderligere udbygning af Barfields (2003) beskrivelse af, at følelserne forbundet med gruppeeksaminer er stærke, og at de binder sig godt fast i erfaringerne, som de studerende tager med til næste eksamensgruppebegivenhed.

*Hvilke betydninger har fortællingerne?*

De er en inderlig henvendelse, som vi må lytte til, bl.a. fordi hovedparten er så triste. Teoretikerne såvel som de studerende overser, at eksamenssmågruppeprocessen ikke kun tilhører *det snævre gruppeunivers*, men også kan sættes ind i en større tidlig, social og etisk forståelsesramme (den store omverden), hvis konklusioner for mig at se er foruroligende.

*Hvilke apeller fremtræder, når jeg tolker fortællingernes betydninger i henholdsvis et tidsligt, socialt og etisk perspektiv?*

Da forfatterne i teori afsnittet har svært ved at tale om eksamensgruppen i den *store omverden*, uden at det bliver meget utopisk, bliver det også svært at tale om konkret etik. Kunne vi forestille os, at den unikke eksamensgruppe og ikke bare individet i eksamensgruppebegivenheden lærer den ideologi, der hedder: Overlev selv?

Den mest overraskende blindhed ved teorien om eksamenssmågruppeprocessen er, at teoretikerne betragter de studerende som ”studerende i en eksamensfunktion med institutionaliserede udvekslinger”. Teoretikerne overser ved dette luft-ballon-perspektiv, hvad der foregår på jorden i øjenhøjde. Her er de studerende levende mennesker i et individualiseret samfund. De lever blandt kulisser, der udråber eksamenssmågruppeprocessen til at være et demokratisk projektarbejde, selvom atmosfæren vidner om noget andet. Derfor ligger det på nuværende tidspunkt i luften, at de studerende må balancere mellem, hvad der er gunstigt og lønner sig nu, og hvad der er meningsfuldt som menneske. En konflikt: valget mellem en soloforestilling, som krænker den moralske og etiske integritet, men som kan give en høj karakter, og medmenneskelig inddragelse af samtlige medstuderende. Det er måske for hårdt at sige, at atmosfæren er normløshed, men der findes i hvert fald kun halvlegitime strategier og beskeden fællesetik.

Derfor handler appel for mig at se også om, hvor de studerende mon skal banke på, hvis de vil genfinde fællesetikken.

Illeris (2002) femte elevtype – det individ, der er orienteret mod sin individuelle livsfortælling snarere end det kollektive – stikker måske derfor langt dybere, end teoretikerne umiddelbart kan se fra deres perspektiv. De studerende er ikke bindeleddet mellem fortidens og fremtidens generationer; for fortidens projektarbejdsutopi klinger hult, og ingen har ansvaret for at viderebringe budskabet til andre. Måske er det af samme grund, at de studerendes såvel som teoretikernes løsningsforslag så få. Det er forbavsende, at omgivelserne ikke tilbyder de studerende en større udtryksvariation, og det er samtidig mærkværdigt, at *lærer* studerende ikke selv udvikler termerne indbyrdes.

Som jeg læser fortællingerne, har de i sig et oplevelsesbearbejdende element, og det skulle der måske gives plads til på det sted, hvor begivenhederne foregår. Mit analyse peger i retning af, at det var en god ide at indtænke en 9. fase, nemlig evaluering efter eksamen. Der er såvel ønske om og tendens hertil. Her kunne en større forståelse af processen i fællesskab udvikles, og måske kunne alle i dette forum diskutere forventninger, målsætninger og realiteter: Hvad findes af ideer, ideologier og utopier – lever de side om side, eller er de integrerede?

## 4.2 En hilsen til Aalborg Seminarium

Ser læseren på side 3 og 4 i denne opgave, finder hun uddrag fra såvel det danske undervisningsministeriums retsinformation (2003) såvel som fra Aalborg Seminariums studieordning (2004). Formålet med uddannelsen af folkeskolens lærere er bl.a. ”at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund”. Aalborg Seminarium (2004) supplerer dette formål i deres studieordning og fremhæver bl.a. ”social forståelse og omsorg, etisk bevidsthed og ansvarlighed, sans for kvalitet og evne til kritisk vurdering, samt sans for at anlægge skøn og perspektiv.”. Formålet med eksamen er ifølge undervisningsministeriet (2004), at ”den studerendes kvalifikationer er i overensstemmelse med de mål og krav, som er fastsat for uddannelsen i uddannelsesbekendtgørelsen, studieordning m.v.”.

Alligevel mener den studerende i sin afvejning af deres eget eksamensresultat overfor det fælles eksamensliv, at den bytteværdi, de opnår ved eksamen, er så væsentlig, at venskaber og hygge kan ofres. Når der så tydeligt ikke er overensstemmelse mellem min analyse og uddannelsesinstitutioners formålsparagraffer, mener jeg dog ikke, at hverken jeg eller de involverede på Aalborg Seminarium skal udstilles. Uoverensstemmelsen har jeg i stedet på sikker kritisk-marxistisk vis lyst til at forbande langt væk; for jeg mener ganske simpelt, at de uoverensstemmelser, der findes mellem formålsparagrafferne og de studerendes valg i dette tilfælde, skyldes en kapitalistisk samfundstendens med double-bind situationer (Engeström, 2004).

Som en mere realistisk hilsen til Aalborg Seminarium siger jeg, at hvis seminarieverdenen virkelig vil følge den fælles utopi – som de viser, at de kender - skal de involverede i seminarieverdenen udnytte, at det i høj grad er dem, der bestemmer kriterierne for eksamensgruppeprocessen.

Jeg vil sige, at den praktiske fornuft er den samling foranstaltninger, som individer og institutioner træffer for at bevare eller genoprette frihedens og institutionernes indbyrdes dialektik, uden for hvilken der ikke findes meningsfuld handling. (Ricoeur, 2002, s. 166)

Dette har de involverede på Aalborg Seminarium i mine øjne stor mulighed for at kunne, for de er ansvarlige: der findes i de 57 fortællinger ikke skyggen af, hvad der kunne kaldes offermentalitet eller victimisering. De studerende påtaget sig (en naiv, men dog stadig udtalt) procesansvarlighed: de vedkender sig at være aktører. De er intense og ærlige. De handler allerede. Så det gælder nu om at skabe et kollektivt sæt normer, som den enkelte trygt kan rette sig efter.

Fra starten af eksamenssmågruppeprocessen til afslutningen, hvor de studerendes karakterer bliver afgivet, kunne såvel ansatte som studerende i fællesskab arbejde for utopien. De enkelte studerende kunne overveje at diskutere, om de virkelig vil tage eksamen så seriøst, som flertallet gør. Om stemningen ville være anderledes, hvis

karaktergivningingen ikke var individuel, men skulle være den samme for hele gruppen? Eller hvis de studerende godt kunne lave produktet sammen, men kun kunne gå til eksamen individuelt? Dernæst bliver alle involverede parter nødt til at lære, at eksamen skal ses i et større perspektiv, end de umiddelbart har lyst til: Den hverdagsagtige tvedeling mellem ”mig og de andre” må derfor erstattes af en lang mere fleksibel forståelse af, hvad en god proces skal indeholde, hvis projektarbejdet skal tages alvorligt. Eksempelvis en fællesetik, der omhandler: ”os som ser den enkelte”.

Seminariets lærere og ledelse kunne hjælpe til med en rummelig gruppefordeling, længere skriveproces og nedtoning af eksamens værdi (og måske også ressourcerne anvendt i forbindelse hermed). De kunne også diskutere, hvordan lærer og censor bedømmer den rummelige og fleksible gruppe i forhold til den udelukkende. Hvis seminarierne i stedet vil bibeholde eksamenssmågruppeprocessen, som den ser ud nu, ville det måske være bedst at kalde en spade for en spade og ’demaskere de skjulte forvridningsmekanismer’ (Ricœur, s. 168) og sige: Eksamen er en individuel bedømmelse, og derfor er det hårdt at være flere om at konkurrere om opmærksomheden. Gå alene eller gå op med den ven, du føler dig tryk ved. Seminariets ansatte kunne dernæst diskutere, hvad de vil med eksamen. Om det eksempelvis kan lade sig gøre at bedømme den enkelte i fælleseksaminer? Ingen bør foregøgle, at eksamensgruppebegivenheden i høj grad er et gruppeprojektarbejde og i lav grad en eksamen.

### 4.3 Nye historier kan begynde her

Der ligger en opgave i at belyse, hvordan fænomenet ”eksamenssmågruppen” skal placeres i vores samfund og i vores uddannelsessystem (den store omverden). Man kunne starte med at spørge lærerne og studievejlederne: Hvad tænker de om alt dette. I et større perspektiv kunne man dernæst spørge: Hvorfor er eksamenssmågruppen eksempelvis mere udbredt på kortere uddannelser samt i begyndelsen af universitetsuddannelserne?

Ved at se på studerendes begivenhedserfaringer med eksamenssmågruppeprocessen har jeg ofte haft lyst til at gå mere håndfast ind i eksamensgruppebegivenhedernes dannelsesmæssige værdi. Hvad lærer eksamenssmågruppeprocessen de studerende? ... det spørgsmål overlader jeg til en anden historie, som kunne starte med følgende hints:

...Jeg har lært at holde mig til dem jeg kender rigtig godt. (Fortælling nr. 18)

... Jeg går kun med i en eksamensgr. hvor jeg kender min makker fra andet arbejde. Ellers gør jeg det hellere selv, det har denne oplevelse lært mig. (Fortælling nr. 14)

... Jeg har efterfølgende lært, at jeg skal være mere kontant i en gruppe og stå fast på nogle principper omkring eksempelvis vejledning. Desuden har jeg også lært, at stole lidt mere på mig selv og tro på, at jeg sagtens kan bidrage med nogle gode aspekter. (Fortælling nr. 38)

# Referencer

- Alvesson, Mats (1999). Beyond Neo-Positivist, Romantics and Localists – A Reflexive Approach to Interviews in Organization Research. *Institute of Economic Research Working Paper Series*, 3. Lund: Department of Business Administration School of Economics and Management. Lund University.
- Asplund, Johan (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, Johan (1970). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.
- Bahar, Mehmet (2003). The effects of Motivational Styles on Group Work and Discussion-based Seminars. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (4), 461-473.
- Barfield, Rufus L. (2003). Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Group Experience in the College Classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 355-369.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge & Kegan Paul
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1987). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Borgnakke, Karen (1983). *Projekt pædagogikken gennem teori og praksis*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Borgnakke, Karen (1996). *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2*. København: Danmarks Universitetsforlag Thesis.
- Borgnakke, Karen (1999). Group work and learning processes: Viewed practically and analytically. I: H. Salling Olesen & J. Højgaard Jensen (red.) *Project Studies – a late modern university reform?* Roskilde: Roskilde University Press.
- Bredsdorff, Nils (2002). *Diskurs og konstruktion*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Bruner, J. S. (1996). A narrative model of self construction. *Psyke og Logos*, 1 (17), 154-170.
- Bruner, J.S. (1999). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Brüel, Sven (1977). *Fremmedordbogen*. København: Gyldendal
- Cano-Garcia, Francisco & Hewitt Huges, Elaine (2000). Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Chomsky, Noam (1998). *Vår kunskap om det mänskliga språket*. Furulund: Alhambra.
- Dorchy, F; Segers, M & Sluijsmans, D (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.



- Engeström, Yrjö (2004, 12. januar). *Learning by expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*. Tilgængelig: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- Entwistle, Noel (2000). Olika perspektiv på inlärning. I: Ference Marton; Dai Hounsell & Noel Entwistle. *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma.
- Giorgi, Amedeo (1983). Concerning the Possibility of Phenomenological Psychological Research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14 (2), 129-169.
- Halliday, M.A.K (1976). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K & Hasan, Ruqaiya (1990). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Havnesköld, L. & Mothander, P.R. (1997). *Udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedeboe, Bodil & John, Polias (2000). Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I: Esman Rasmussen & Wiese (red). *Dansk i Dialog*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Illeris, Knud (1999). Project work in university studies: Background and current issues. I: H. Salling Olesen & J. Højgaard Jensen (red.) *Project Studies – a late modern university reform?* Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, Knud (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordisk Pedagogik*, 22 (2), 65-87.
- Jensen, Henrik (2000). *Ofrets århundrede*. København: Samleren.
- Kaufman, David; Elliott Sutow & Ken Dunn (1997). Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 27 (2,3), 37-66.
- Kemp, Peter (1972). *Sprogets dimensioner*. København: Berlingske Forlag.
- Kemp, Peter (2001). *Praktisk visdom. Om Paul Ricœurs etik*. København: Forum.
- Kilpatrick, William H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 14 (4), 319-335.
- Knights, Ben (1995). Group Processes in Higher Education: The uses of theory. *Studies of Higher Education*, 20 (2), 135-146.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindgren, Torgny (2002). *Pölsan*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Lützen, Peter Heller (2003). *Analyse og relevans – grundbog i litterær analyse of fortolkning*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Marton, Ference; Hounsell, Dai & Noel Entwistle (2000). *Hur vi lär* (2:a udg.). Stockholm: Prisma.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Om sprogets fænomenologi. Udvalgte tekster*. København: Gyldendal.

- Møller, Henrik (2002). *Grundbog i tekstlingvistik*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Nielsen, Jens Christian & Jensenius, Niels Hasselgaard (1996). *Projektarbejdets Virkelighed*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Pettersen, Roar C. (1997). *Problemet først: Problembaseret læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Polkinghorne, D.E (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 12-28.
- Ricœur, Paul (1979). *Sprogfilosofi*. København: Stjernebøgernes Kulturbibliotek Vinten.
- Ricœur, Paul (2002). *En Hermeneutisk Brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Århus: Forlaget Klim.
- Sartre, Jean-Paul (1994). *Skitse til en teori om følelserne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schuetz, Alfred (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and phenomenological research*, 14 (1), 1-37.
- Sharon, S (1994). Teaching in Small Groups. I: Torsten Husén, Torsten & Postlethwaite, T. Neville, *The international encyclopedia of education second edition*, vol. 10. Oxford: Pergamon.
- Sjövold, Endre (1998). Group and organizational culture from the viewpoint of polarization. I: Kjell Granström (red.) *Small Group Studies*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Stiwne, Dan (1995). Vad är en grupp? *Nordisk psykologi*, 47 (3), 182-196.
- Sørensen, Lisbeth W (1997). Gruppeprocessen i projektarbejdet. I: Bjarne Gorm Hansen, Benny Jacobsen, Carsten Nejst Jensen og Annalisa Tams, *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. København: Munksgaard.
- Undervisningsministeriet (2003). *Censorformandskabet ved læreruddannelsen. Årsberetning 2003*. Tilgængeligt: [www.emu.dk/sem/cen](http://www.emu.dk/sem/cen). [tjekket den 29.1.04].
- Undervisningsministeriet (2004, 29. januar). *Retsinformation*. Tilgængeligt: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).
- Young, Robert (1992). *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual matters.
- Aalborg Seminarium (2004, 29. januar). *Studieordning*. Tilgængeligt: [www.aalsem.dk](http://www.aalsem.dk).

# Bilag

## 1. Mundtligt oplæg til de involverede deltagere

Mit navn er Ellen Hobolth. Jeg bor i København og blev færdig med min folkeskolelæreruddannelse fra Zahles Seminarium sommeren 2002. Nu læser jeg på Lunds Universitet og håber at blive magister til februar.

Da jeg selv oplevede eksamensgruppearbejdet på Zahles Seminarium som en anderledes arbejdsform end de øvrige læringsprocesser her på stedet, har jeg haft lyst til at arbejde videre med, hvad denne metode indebærer af fordele og ulemper. Derfor har jeg brug for Jeres hjælp.

Tanken med mit arbejde er, at jeg, ved at læse om jeres *personlige erfaringer* med eksamensgruppearbejdet, kan forstå og videreformidle, hvad de *enkelte studerende* går igennem og tænker på i eksamensgruppeprocessen: Dvs. hvad der er unikt for den enkelte studerende og hvad der er mere udbredt at tænke som studerende i eksamensgruppearbejdet.

Jeg regner med at indsamle ca. 40 fortællinger fra to årgange, nemlig anden og fjerde årgang. Som I kan se af oplægget, kan I vælge forskellige faser i gruppearbejdet. Jeg forestiller mig, at I skriver i ca. 20 minutter og derved har 1-2 sider om, hvordan det var at være lige netop Jer under denne del af gruppefasen.

Opgaven vil være tilgængelig på Lunds Universitets hjemmeside fra 1. marts, hvis alt går vel.

Jeg håber meget, at I vil hjælpe mig hertil!

Nogle spørgsmål?

## 2. Skriftligt oplæg til de involverede deltagere

### Personlige erfaringer med eksamenssmågruppearbejdet

Tak for din medvirken i denne undersøgelse! Din besvarelse vil forblive anonym og vil indgå som empiri i min magister-opgave i pædagogik ved Lunds Universitet.

Opgaven omhandler studerendes oplevelser og erfaringer med eksamenssmågruppearbejdet. Jeg vil derfor sætte pris på, at du fortæller så personlig en historie som muligt.

Dit oplæg lyder som følger:

Fortæl om en (evt. to) oplevelser i eksamensgruppearbejdet.

Fortæl hvordan det var at være dig i denne situation.

Du kan fx skrive om en oplevelse, du havde, i forbindelse med

1. dannelse af gruppen
2. formulering af problemet eller emnet
3. planlægning af arbejdet
4. søgning efter indhold til produktet
5. fremstilling af produktet
6. intern evaluering i gruppen
7. eksamen
8. hvordan dine tidligere erfaringer prægede dit næste gruppearbejde.

Det vigtigste er dog, at du fortæller om en eksamensgruppeoplevelse, der er betydningsfuld for dig.

Tak for hjælpen!

Med venlig hilsen,

Ellen Hobolth