

Sokratisk dialoggruppe i Sjakket

- Perspektiver på et filosofisk bidrag til læring og udvikling

Nadja Seetha Sjøgren Munk

Roskilde Universitetscenter

April 2007

Speciale i Filosofi og Psykologi

Institut for Kultur og Identitet &

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Vejledere:

Charlotte Højholt

Arne Thing Mortensen

Tak til Sjakkets unge og Sjakkets medarbejdere

1	Indledning	1
1.1	De udsatte unge	1
1.2	Filosofi i praksis	2
1.3	Sjakket på Nørrebro	6
1.4	Problemstilling	9
2	Metode	11
2.1	Samfundsmæssig relevans	11
2.2	Teoretiske udgangspunkter	13
2.3	Praksisforskning i Sjakket	18
2.4	Specialets afgrænsning	20
2.5	Afvikling og evaluering af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket	22
2.6	Kapitelloversigt	25
3	De unge i Sjakket	27
3.1	Deltagelse i handlekontekster	27
3.2	Udvikling gennem deltagelse	32
4	Læring og udvikling i Sjakket	36
4.2	Læring og udvikling som transformation af viden	37
4.3	Praksisfællesskabet	38
4.4	Læring og udvikling som aspekter af social praksis	40
4.5	Undervisningen i Sjakket	45
5	Den sokratiske dialoggruppe	49
5.1	Sokratisk dialoggruppe – baggrunden	49
5.2	Sokratisk dialoggruppe – processen	59
5.3	Sokratisk dialoggruppe – metoden	63
5.4	Sokratisk dialoggruppe – læringsformen	66
6	Diskussion	80
6.1	Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af undervisningen i Sjakkets skole?	81
6.2	Hvilken betydning har medarbejdernes deltagelse i den sokratiske dialoggruppe for de unge i Sjakket?	83
6.3	Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage positivt til at ændre de unges livssituation?	86

6.4	Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til at udvikle det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket?	91
7	Konklusion.....	94
7.1	Hvordan arbejdes der med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed i Sjakket?	94
7.2	Hvordan arbejdes der med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed i den sokratiske dialoggruppe?	96
7.3	Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed?	97
7.4	Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af det pædagogiske arbejde i Sjakket?	99
7.5	Den sokratiske dialoggruppe - et relevant supplement	101
	Litteraturliste	103
	Bilag 1: Kommunens § 40 forløb	110
	Bilag 2: De 5 faser i Sjakket.....	112
	Bilag 3: De sokratiske spilleregler.....	114
	Bilag 4: Interviewguide til evalueringsinterview med de unge i Sjakket.....	116
	Bilag 5: Interviewguide til evalueringsinterview med medarbejderne i Sjakket	120
	Bilag 6: Interviewguide til forhåndsinterview med de unge i Sjakket	123
	Bilag 7: Interviewguide til forhåndsinterview med de ledere og medarbejdere i Sjakket	128
	Bilag 8: Cd-rom med filmen: " <i>Sokratiske dialoggrupper i Sjakket</i> ".....	133
	Bilag 9: Cd-rom med transskriptioner fra interviewene i Sjakket.....	133

1 Indledning

1.1 De udsatte unge

I løbet af de seneste 10-15 år er der blandt politikere og medier blevet sat et øget fokus på en række samfundsmæssige problematikker omkring unge, der er involveret i forskellige former for ungdomskriminalitet. Herunder bl.a. bandekriminalitet, narkokriminalitet, grov vold osv. Mange af disse problematikker kædes i medierne sammen med unge med anden etnisk baggrund end dansk. Især tales der om unge, der kommer fra såkaldte ”ghetto”- miljøer, som bl.a. Mjølnerparken på Nørrebro i København, Voldsmose i Odense og Gellerupparken i Århus. Ifølge tal fra Socialforskningsinstituttet har den samlede kriminalitet på landsplan blandt 15-17 årrige ligget stabilt de sidste 10 år. Samtidig er karakteren af den vold, der bliver begået, dog blevet grovere i form af f.eks. knivstikkeri o.l. (jf. Socialforskningsinstituttet 2003:14f.)¹. Der har efterhånden været en del eksempler i medierne på denne meget rå og grove vold blandt helt unge, f.eks. mordet på italieneren Antonio Kurra i sommeren 2003, der i høj grad har været med til at lede befolkningens opmærksomhed hen på disse unge.

1.1.1 Den forebyggende indsats

På baggrund af det øgede fokus på de ovenfor skitserede problematikker, er der også opstået et øget fokus på det forebyggende arbejde omkring såkaldte ”udsatte unge”, dvs. unge der er i ”fare” for at udvikle sig i retning af en kriminel løbebane.

Dette arbejde foregår som regel enten på skoler, i forskellige former for institutioner og klubber eller på gadeplan, og har det overordnede formål at nedbringe og forbygge, at de unge bevæger sig ud i en kriminel løbebane. Indenfor de sidste 10-15 år, er der også taget initiativ til at starte en række projekter, hvor man forsøger sig med nye og alternative metoder for at ”nå” de unge.

Mange af disse initiativer handler om at motivere de unge til at engagere sig i f.eks. sportsklubber eller andre aktiviteter i det lokale foreningsliv.

I sidste ende handler det om at forsøge at ændre på de unges holdning til det kriminelle miljø på gaden, og give dem et andet tilhørsforhold. Det handler især om at give de unge en tro på, at de også kan have succes i andre sammenhænge, som f.eks. i sportsklubben, i øvelokalet eller i skolen.

¹ Kildehenvisningerne igennem hele specialet henviser til (Forfatterens navn, bogens første udgivelsesår, sidetal i den anvendte udgave). Årstallet for den anvendte udgave er listet bagerst i specialets litteraturliste.

Jeg har, i forskellige sammenhænge, selv arbejdet med forebyggende arbejde omkring unge. Det er min oplevelse, at udviklingen af viden på dette område er særdeles aktuell og vigtig, både for samfundet og for de unge. Det er først og fremmest en interesse i at være med til at udvikle praksis indenfor dette felt, der har dannet grundlag for dette speciale.

Den overordnede udfordring i specialet har derfor været at koble mine to specialefag filosofi og psykologi i en problemstilling, der åbner for, at begge fagdimensioner kan bidrage til udviklingen af viden på dette område. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i en metode kaldet *den sokratiske dialoggruppe*, som jeg første gang stiftede bekendtskab med i forbindelse med en kursusrække ved Oslo universitet i foråret 2005. Kursets overskrift var dog ikke 'den sokratiske dialoggruppe', men var tænkt som en bredere indføring i en ny filosofisk retning, der betegnes *filosofisk praksis* og som den sokratiske dialoggruppe er en gren af.

Jeg vil i det følgende afsnit ganske kort beskrive den filosofiske praksis' teori og praksis, således at læseren har et indtryk af, hvad der nærmere forstås ved metoden². Herefter vil jeg kort redegøre for, hvorledes jeg mener, at metoden vil kunne anvendes i det forebyggende arbejde omkring udsatte unge.

1.2 Filosofi i praksis

I den filosofiske litteratur har der i en lang periode været tendens til at fokusere på abstrakte og teoretiske problemstillinger omkring mennesket og verden. Filosofien beskrives ofte som det, der ligger bagved det hele – grundlaget. Derfor kan det også virke naturligt, at en sådan videnskab primært beskæftiger sig med abstrakt og teoretisk viden. På baggrund heraf giver filosofferne ind imellem nogle etiske handleforskrifter for mennesket, som det f.eks. er tilfældet i deontologien og i utilitarismen. Men de mere empiriske studier af hvordan det enkelte menneske lever sit liv, har filosofien overladt til andre videnskaber, f.eks. psykologien og sociologien. Enkelte filosoffer har gennem tiden forsøgt at gøre oprør mod filosofiens manglende "praksis"³. Alligevel når megen af den filosofi, som bedrives på universiteterne i dag, kun ud til en snæver kreds af forskere og studerende (jf. Hadot 2004:277 og Hansen 2000:49).

Overfor disse betragtninger er den filosofiske praksis' udgangspunkt, at filosofi ikke kun er for universitetsuddannede, men også har noget at bidrage med i forhold til "almindelige" menneskers liv.

² En nærmere gennemgang og redegørelse findes i kapitel 5

Tankegangen bag den filosofiske praksis er som sådan ikke ny, da den tager sit afsæt i antikkens Grækenland. Her opstod filosofien som en praktisk disciplin blandt folkene og det pulserende liv på markedspladsen med filosofen Sokrates som omdrejningspunkt. De filosofiske diskussioner, som Sokrates førte med sine forskellige samtalepartnere, tog altid afsæt i disse personers egne personlige erfaringer og oplevelser.

1.2.1 Teori og praksis

Betegnelsen *filosofisk praksis* dækker overordnet over to forskellige metoder, *den filosofiske vejledning* og *den sokratiske dialoggruppe* (jf. Hansen 2003:256ff.).

Den filosofiske vejledning er en individuel samtalepraksis, hvor dialogen sigter mod *gæstens* afklaring omkring grundlæggende værdier og livsspørgsmål. I den sokratiske dialoggruppe tages der i stedet udgangspunkt i en *gruppe* mennesker og her sigtes der både mod den enkeltes individuelle afklaring og mod en fælles afklaring i gruppen. Her er der således også fokus på den enkeltes afklaring af egne grundholdninger og værdier, men dette sker gennem den fælles dialog i gruppen. I den filosofiske vejledning vil vejlederen ofte have en fremtrædende rolle, som dialogpartner for sin gæst, hvorimod vejlederen, i den sokratiske dialoggruppe ofte vil have en mere tilbagetrukket rolle, hvor han indtager rollen som facilitator af samtalen, fremfor som egentlig deltager i den.

Selvom den filosofiske vejledning og den sokratiske dialoggruppe således er to forskellige metoder, er der mange filosofiske praktikere som tilbyder begge samtaleformer. Det teoretiske grundlag og tankegangen bag metoderne har også mange fællestræk. Den sokratiske dialoggruppe trækker dog mere direkte på Sokrates' egen filosofi hvor den filosofiske vejledning, også trækker på flere andre af antikkens tænkere, bl.a. Stoikerne (jf. Hansen 2003:257) (jf. kapitel 5).

Det er dog væsentligt at understøtte, at både den filosofiske vejleder og den sokratiske facilitator i deres praktiske arbejde har mulighed for at trække på hele den filosofiske tradition. I den enkelte situation trækker den filosofiske praktiker på de teorier og traditioner, han finder relevante for at bringe deltagernes eller gæstens egne tanker og refleksioner videre.

Den filosofiske praksis er således ikke at betragte som en anti-teoretisk tankegang, men den forsøger at benytte teorierne i praksis ved at lægge vægt på selve det "at filosofere". De mener således ikke, at det at filosofere er det samme, som blot at studere andres tanker og teorier. Det handler i høj grad om selv at tænke og forholde sig til tingene.

³ Eksempelvis Montaigne, Nietzsche og Foucault.

Den filosofiske praksis' ærinde er således at vise, at filosofien kan bidrage med nye og mere almene perspektiver på livet og verden, som rækker ud over det enkelte menneskes lokalt forankrede liv. Selvom vi lever i en tid, hvor værdier og sandheder regnes for at være relative, trænger de store etiske og eksistentielle spørgsmål sig stadig på i den enkeltes tilværelse. Den filosofiske praksis ønsker at vise, at det at give sig selv tid og rum til "at filosofere" over livets væsentligste spørgsmål, kan føre både enkeltpersoner og hele grupper til helt nye indsigter. Indsigter som først og fremmest gælder dem selv og deres eget standpunkt i livet, men som også inkluderer andre mennesker og verden.

1.2.2 Den filosofiske praktiker's praksis

En filosofisk praktiker er ofte uddannet filosof og har derudover gennemført en efteruddannelse som filosofisk praktiker⁴. Mange filosofiske praktikere beskriver deres praksis som noget der ligger midt i mellem psykologens og præstens praksis, idet de ikke, som psykologen, ønsker at finde frem til bagvedliggende motiver og årsagssammenhænge for personers handlen, men samtidig heller ikke ønsker at gøre præstens religiøse perspektiv til udgangspunkt for samtalen. Den filosofiske praksis ønsker derimod at inddrage så mange forskellige filosofiske perspektiver som muligt på den enkelte persons liv. Ikke som eksperten, der ved bedst, men for at bidrage med nogle nye vinkler og evt. sætte nogle bredere perspektiver på de konkrete problemstillinger personen står overfor i sit liv (jf. Svarre og Herrested 2005:21f.).

Siden den filosofiske praksis' opståen i 1980'erne har det især været diskuteret, både internt mellem filosofiske praktikere og mellem filosofiske praktikere og psykoterapeuter, hvor meget eller hvor lidt filosofisk praksis ligner psykoterapi eller andre former for terapi. Det ligger dog udenfor rammerne af dette speciale at gå dybere ind i denne debat. Jeg ønsker dog at bemærke, at det særlige ved den filosofiske praksis, efter min mening, ligger i den indholdsmæssige del af dialogen, som ofte vedrører etiske og eksistentielle spørgsmål i livet, og det særlige ved den filosofiske praktikers kapacitet er, at han undervejs i samtalen bringer forskellige bidrag fra filosofihistorien i anvendelse⁵.

⁴ Læs evt. mere om filosofisk praksis på hjemmesiderne: www.dsfp.dk, "Dansk Selskab for Filosofisk Praksis" eller www.nsf.no "Norsk Selskab for Filosofisk Praksis".

⁵ For en uddybende diskussion af forholdet mellem psykoterapi og filosofisk praksis se evt. Henning Herrestad og Helge Svarre's bog "Filosofi for livet" (Herrestad og Svarre 2004)

1.2.3 Etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske dimensioner i den sokratiske dialoggruppe

Indholdsmæssigt beskæftiger den filosofiske vejledning og den sokratiske dialoggruppe sig, som sagt, begge med værdiafklaringsprocesser, dvs. at hjælpe mennesker til at finde deres eget etiske og eksistentielle standpunkt i livet. Jeg mener derfor også, at der ligger et etisk og eksistentielt lærings- og udviklingsperspektiv i at inddrage den filosofiske praksis i det forebyggende arbejde med ”udsatte unge”, eftersom mange af de tiltag, der iværksættes i forhold til de unge i dag, netop sigter mod at udvikle det, jeg i specialet har valgt at kalde *de unges etiske og eksistentielle bevidsthed*. Begreberne etisk og eksistentiel bevidsthed har jeg her valgt at definere meget bredt. Etisk bevidsthed forstås således overordnet, som en betegnelse for de unges egen bevidsthed omkring, hvilke grundlæggende værdier og holdninger der har betydning for deres handlinger og for deres opfattelse af hvad der er rigtigt og forkert. Eksistentiel bevidsthed forstås i denne sammenhæng, som en overordnet betegnelse for de unges egen bevidsthed omkring deres retning og perspektiv i livet.

Selvom jeg mener, at både den filosofiske vejledning og den sokratiske dialoggruppe indholdsmæssigt ville kunne anvendes i det forebyggende arbejde omkring udsatte unge, har jeg i specialet, valgt udelukkende at beskæftige mig med den sokratiske dialoggruppe. Dette valg har jeg foretaget, fordi jeg mener, at den sokratiske dialoggruppe ikke kun indholdsmæssigt kan bidrage til udviklingen af de unges etiske og eksistentielle bevidsthed, men at der også i selve den sokratiske dialoggruppes *form* ligger et socialt og demokratisk lærings- og udviklingsperspektiv i forhold til de unge. Den sokratiske dialoggruppe både sigter mod den enkelte deltagers egen personlige udvikling og mod gruppens fælles udvikling. Derfor mener jeg, at metoden har et potentiale i forhold til at udvikle det, jeg i specialet har valgt at kalde *de unges sociale og demokratiske bevidsthed*. Begreberne social og demokratisk bevidsthed har jeg også valgt at definere meget bredt. Social bevidsthed dækker overordnet betraget over de unges bevidsthed omkring forskellige sociale normer og spilleregler, som er på spil mellem mennesker, når de indgår i en dialog. Det handler f.eks. om at lytte når andre taler, respektere andres holdninger og meninger osv. Demokratisk bevidsthed dækker overordnet over de sociale normer og spilleregler, som ligger i den demokratiske samfundsform. Det handler f.eks. om at vide, hvordan man deltager i en demokratisk debat, at kunne argumentere for sine holdninger uden f.eks. brug af vold og trusler og at stræbe efter at opnå konsensus, men samtidig acceptere flertallets afgørelse osv.

På baggrund af ovenstående betragtninger, mener jeg, at der både ligger filosofiske⁶ og socialpsykologiske⁷ lærings- og udviklingsperspektiver⁸ i at anvende den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde med ”udsatte unge”. Min hypotese er derfor, at der i den sokratiske dialoggruppe, både i kraft af dens form og dens indhold, er indlejret et særligt læringsperspektiv, som giver de unge mulighed for at udvikle deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed⁹.

I specialet ønsker jeg at foretage en praktisk undersøgelse af denne hypotese og i forbindelse med udarbejdelsen og gennemførelsen heraf, har jeg fundet det relevant at samarbejde med den selvejende institution ’Sjakket’ på Nørrebro i København. Jeg vil i det følgende redegøre nærmere for valget af Sjakket som samarbejdspartner.¹⁰

1.3 Sjakket på Nørrebro

Den selvejende institution ’Sjakkets Aktivitetscenter’ på Nørrebro har i flere år haft succes med at gå foran og indføre nye pædagogiske metoder og tankegange i det forebyggende arbejde omkring udsatte unge¹¹. Sjakket arbejder med ”ressourcesvage” unge mellem 14 og 18 år, hvoraf mange af dem er to-sprogede unge med anden etnisk baggrund end dansk (jf. Beretning 2005:16ff.). De fleste af disse unge har på den ene eller anden måde været involveret i forskellige former for kriminalitet,

⁶ Det *filosofiske* lærings- og udviklingsperspektiv henviser til ovenstående beskrivelse af den sokratiske dialoggruppes etiske og eksistentielle dimension.

⁷ Det *socialpsykologiske* lærings- og udviklingsperspektiv henviser til ovenstående beskrivelse af den sokratiske dialoggruppes sociale og demokratiske dimension.

⁸ Begreberne læring og udvikling, definerer jeg i henhold til den kritiske psykologis forståelse heraf. Her har læring og udvikling at gøre med den enkelte persons deltagelse i sociale og samfundsmæssige praksisser. Dreier forklarer begreberne og deres indbyrdes forhold til hinanden således: ”I forhold til deltagelse generelt har læring at gøre med ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for deltagelse” (Dreier 1999b:83) (jf. afsnit 3.3 i dette speciale om udviklingen af personers handleevne)

⁹ Den filosofiske praktiker Peter Raabe taler også for et læringsperspektiv i den filosofiske praksis, men beskæftiger sig primært med den filosofiske vejledning og kun i mindre grad med den sokratiske dialoggruppe (Raabe 2001).

¹⁰ En forudsætning for min hypotese er, at de udsatte unge har behov for at udvikle sig indenfor netop disse fire områder (det etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske). Denne præmis vil jeg ikke redegøre yderligere for her, men i stedet diskutere den i forhold til de unge og medarbejderne i Sjakkets egen oplevelse af den sokratiske dialoggruppes relevans i kapitel 6.

¹¹ Der findes mange forskellige betegnelser for disse unge. Blandt politikerne og i medierne benyttes f.eks. begreberne ”udstøtte unge”, ”marginaliserede unge” eller ”utilpassede unge”. Mange af disse betegnelser rummer en stigmatisering af de unge, idet de udelukkende placerer ansvaret for problemerne hos den unge selv. Jeg har, i dette speciale forsøgt at undgå en sådan stigmatisering af de unge. Samtidig mener jeg også det er vigtigt ikke at benytte betegnelser, der udelukkende placerer ansvaret på samfundet, fordi dette herved pacificerer den unge selv. Ved primært at placere skylden på samfundet, udelukker man de unges egen mulighed for at handle aktivt og dermed øve indflydelse på sit eget liv. Jeg har i stedet valgt at benytte mig af begrebet ”udsatte” unge, da jeg mener, at dette begreb, i højere grad, giver den unge mulighed for selv aktivt at øve indflydelse på sit liv. Begrebet peger desuden i retning af, at disse unge hverken er en entydig del af samfundet eller entydigt udstøtte af samfundet. Begrebet ”udsatte unge”, som jeg har valgt at benytte, henviser i stedet til, at de unge befinder sig i et grænseområde, hvorfra de kan bevæge sig i forskellige retninger.

såsom tyveri, røveri, overfald eller andre former for vold. De har desuden ofte en stærk tilknytning til gademiljøer rundt omkring i København (jf. Beretning 2005:12). De unge bliver som regel henvist til Sjakket fra sagsbehandlere, skolelærere m.v.. Alle unge er indskrevet i et §40 forløb under kommunen¹². Den primære aktivitet i Sjakket er skolen, hvor de unge undervises i dansk, matematik og engelsk med henblik på at de, inden de forlader Sjakket, har bestået en 9.klasses eksamen (jf. Beretning 2005:7f.).

1.3.1 En succeshistorie

Sjakket skriver i sin beretning fra 2005, at de langt hen ad vejen har haft stor succes med deres forskellige tiltag og aktiviteter. Siden projektet startede for fem år siden, er det lykket ca. 43 % af de unge som har været indskrevet i Sjakket at få en 9.klasses eksamen. En gruppe unge har indspillet deres egen cd, og nogle er blevet rigtig gode til Thaiboksning. Gennem vedholdenhed og ved at vise de unge, at man "vil" dem, er det også lykket Sjakket at skabe en kultur, hvor de ældre fremstår som positive rollemodeller for de yngre og hvor man behandler hinanden ordentligt.

Sjakkets succes med de unge har vagt opsigt både i medierne og blandt politikere. Ofte tager Sjakkets ledelse ud og holder foredrag, og pædagogiske ledere fra andre institutioner besøger ind imellem også Sjakket for at høre om deres pædagogiske metoder.

1.3.2 Sjakkets pædagogiske målsætning

De unge i Sjakket har hver især deres egen personlige historie. Alligevel kan man overordnet sige, at der for en dels vedkommende er en række lighedstræk ved de omstændigheder og livsforløb, de har gennemgået indtil de starter i Sjakket. I Sjakkets beretning 2005 præsenteres deres pædagogiske målsætning således:

"På en skala fra minus 10 til plus 10, starter de fleste unge i Sjakket på minussiden. Det er vores opgave, at "nulstille" dem, så de kan komme i gang med et liv tættere på det normale. En gennemsnitlig ung ligger måske placeret omkring det neutrale nul-punkt, ikke specielt dårligt stillet eller specielt det modsatte, men de fleste muligheder ligger åbne. Nogle af vores unge er helt nede på minus 10, når vi træffer dem. For os er det vigtigste, at de unge får et mål med livet.(...)"(Beretning 2005:14).

Sjakket understreger at denne udviklingsproces kan tage lang tid og at nogen rykker sig mere end andre. For dem er det vigtige således ikke om alle de unge når til "plus 10" på skalaen, men blot at de har rykket sig fra da de trådte ind af døren.

¹² For en nærmere beskrivelse af kommunens § 40forløb se bilag 1

1.3.3 Sjakkets pædagogiske grundlag

Sjakkets overordnede pædagogiske grundlag går under betegnelsen 'Projekt Ghetto Hero'. Filosofien bag 'Projekt Ghetto Hero' er at fremelske det positive i de unge, ved at give dem oplevelsen af succes og dermed få dem til at vokse som mennesker (jf. Beretning 2005:4). Det handler først og fremmest om at få de unge til at føle, at de er gode til noget og dermed give dem en grundlæggende selvtillid, som de så kan tage med videre ud i samfundet og i deres liv.

Ideen til navnet 'Projekt Ghetto Hero', opstod på baggrund af mange af de unges fascination af og påvirkning fra den amerikanske ghettokultur, bl.a. gennem rap- og hip-hop musik. De unge var ofte selv del af forskellige subkulturer rundt omkring i København og det var tydeligt, at de unge selv identificerede sig med denne "gangstermentalitet", som var importeret fra USA.

Tanken i 'Projekt Ghetto Hero' var derfor, at man ved at tage fat i nogle af de ting, som de unge er fascinerede af i de amerikanske ghettomiljøer og vise de unge, at der også her findes positive forbilleder. At ikke alle, der er vokset op sådanne steder, bliver kriminelle gangstere, men at nogen også bliver til noget, f.eks. sportsstjerner, musikere, forfattere osv. Målsætningen bag Projekt Ghetto Hero er således, at få de unge til at forstå, at de virkelige "Ghetto heroes" eller "helte" ikke er dem, der render rundt og stjæler biler, tager stoffer eller begår vold, men derimod er dem, der kæmper for en sag på en positiv måde, hjælper andre, går i skole og tager en uddannelse og ikke mindst optræder som positive forbilleder for andre (jf. Beretning 2005:5).

Overordnet lægges der vægt på fem hovedområder i Sjakkets arbejde med 'Projekt Ghetto Hero':

1. At få de unge til at gå nye veje.
2. At skabe en positiv kultur sammen med de unge
3. At fastholde gode medarbejdere
4. At få vendt det negative billede i medierne
5. At vise at det kræver en anden måde at gøre det på

Sjakkets ledelse understreger i deres beretning 2005 at 'Projekt Ghetto Hero' fra starten er tænkt som en *helhedsløsning*, der tager udgangspunkt i den enkelte unges særlige situation. Den unge tilbydes et individuelt tilrettelagt forløb, som er struktureret omkring aktiviteter og uformelt samvær i dagligdagen kombineret med forbindelser til netværk og aktiviteter udenfor Sjakket (jf. Beretning 2005:3). Det er derfor også vigtigt at understrege, at Sjakket ikke betragter projekt Ghetto Hero som et "her-og-nu" projekt, der udelukkende arbejder for at løse en aktuel problemstilling. Sjakkets ledelse ser 'Projekt Ghetto Hero', som en proces der med deres egne ord:

”Skal føre til større bevidsthed og engagement på mange niveauer og indenfor flere områder og grupper”(Beretning 2005:3).

I sjakket arbejdes der ud fra nogle særlige værdier, som beskrives i Sjakkets beretning 2005:

”De medmenneskelige værdier og respekten for den enkelte og hinanden i gruppen er kernen i hele vores arbejde. Det er den tætte gensidige personlige relation, som er omdrejningspunktet for vores pædagogiske tankegang. Vi bruger hele tiden det positive og fokuserer mere på lighederne hos hinanden som mennesker end, at der fx er folk fra forskellige etniske kulturer i Sjakket. Samtidig bruger vi også hinandens forskelligheder til netop at kunne nuancere mødet med hinanden i ligeværdighed, tillid og gensidig respekt.

(...) Vi har støvet grundprincipperne fra de gamle græske mentorforhold af og bruger dem i nutiden. Den der er stærkest, er den der hjælper andre. Det er Sjakkets pædagogik, fordi enhver af de voksne der arbejder i Sjakket er stærkere og er en voksenfigur, en rollemodel, en mentor for hver ung vi har i Sjakket. (...) At opmuntre og støtte hinanden, at søge ny viden og lære af hinanden”(Beretning 2005:14).

1.4 Problemstilling

Det er, som tidligere nævnt, min hypotese, at der i den sokratiske dialoggruppe ligger et lærings- og udviklingspotentiale, som kan bidrage til at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

På baggrund af Sjakkets pædagogiske grundlag og målsætning, mener jeg, desuden at kunne udlede, at Sjakket allerede arbejder for at udvikle de unges bevidsthed indenfor disse områder.

Jeg har derfor fundet det relevant at undersøge hvordan Sjakket, i praksis arbejder med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Dernæst har jeg fundet det relevant at foretage en praktisk afprøvning af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket, for nærmere at kunne undersøge hvilke forskelle og ligheder der ligger i det arbejde, der allerede foregår i Sjakket og på måden, hvorpå der arbejdes i den sokratiske dialoggruppe. En sådan undersøgelse vil, efter min mening, overordnet kunne belyse hvilket potentiale, der ligger i den sokratiske dialoggruppe for:

1. At kunne bidrage til udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.
2. At kunne bidrage til at forandre de unges livssituation på længere sigt.
3. At kunne bidrage til udviklingen af den pædagogiske praksis i Sjakket.

På baggrund af ovenstående betragtninger ønsker jeg i nærværende speciale at undersøge følgende problemformulering:

Hvilke lærings- og udviklingsperspektiver ligger der i at inddrage den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde omkring de unge i Sjakket?

For at besvare spørgsmålene i ovenstående problemformulering ønsker jeg undervejs i specialet at redegøre, analysere og diskutere følgende:

- Hvilke sociale og samfundsmæssige betingelser der har betydning for de unges livssituation og handlemuligheder.
- Hvordan der i Sjakket arbejdes med at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, og hvordan dette arbejde indgår i den daglige pædagogiske praksis. Herunder hvilke læringsformer og hvilke lærings- og udviklingsforståelser, der ligger til grund for dette arbejde.
- Den sokratiske dialoggruppes baggrund, teori og metode. Herunder metodens særlige indhold og dens særlige form.
- Hvordan den sokratiske dialoggruppe kan forstås, som en særlig læringsform indeholdende en særlig lærings- og udviklingsforståelse.
- Hvilke forskelle og ligheder der findes mellem den sokratiske dialoggruppe som læringsform, samt den lærings- og udviklingsforståelse der kommer til udtryk heri og den eller de læringsformer, samt den eller de lærings- og udviklingsforståelser, der ligger til grund for det pædagogiske arbejde i Sjakket.
- Hvorvidt og hvorledes den sokratiske dialoggruppe kan bidrage til at udvikle de unge i Sjakkets etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.
- Hvorvidt og hvorledes den sokratiske dialoggruppe kan bidrage til at udvikle den pædagogiske praksis i Sjakket.

2 Metode

Jeg vil i dette kapitel redegøre for specialets opbygning og struktur. Herunder vil jeg forsøge at indkredse specialets retning og sigte, og placere det indenfor en større samfundsmæssig sammenhæng. Jeg vil desuden redegøre for, hvorledes jeg, ved at inddrage både teoretiske og empiriske betragtninger, vil forsøge at besvare min problemformulering (jf. afsnit 1.4). Herunder vil jeg præsentere og begrunde mit valg af teorier, samt redegøre for, hvilke teknikker og metoder jeg har benyttet i forbindelse med indsamlingen af min empiri.

Derudover vil jeg, i dette kapitel, redegøre for de valg og afgrænsninger, som jeg har foretaget undervejs i specialets tilblivelse og afslutningsvis har jeg, for overskuelighedens skyld, valgt at indsætte en kapiteloversigt, der kan give læseren et overblik over de resterende kapitler i specialet.

2.1 Samfundsmæssig relevans

Eftersom den sokratiske dialoggruppe ikke tidligere har været benyttet i det forebyggende arbejde med udsatte unge, har det ikke været muligt for mig at indsamle min empiri ud fra eksisterende praktikeres arbejde og erfaringer på dette område. På baggrund heraf kunne jeg have valgt udelukkende at opstille en teoretisk argumentation for hvorfor, jeg mener, at metoden kan bidrage med noget særligt indenfor dette praksisfelt. Det har jeg dog ikke valgt, bl.a. fordi det har været vigtigt for mig også at foretage en empirisk undersøgelse af, hvorvidt og hvorledes det lader sig gøre at benytte filosofi i praksis. For at kunne besvare min problemformulering på en fyldestgørende måde, har jeg derfor fundet det både relevant og væsentligt, at specialet indeholdt en praktisk afprøvning af den sokratiske dialoggruppe med udsatte unge.

2.1.1 Forskning i løsningsmuligheder

I og med jeg vælger at lægge vægte på en praktisk undersøgelse af problemformuleringen, lægger specialet sig tæt op ad hovedpointen i Ib Ravns bog 'forskning i sammenhænge' (2006). I bogen kritiserer Ravn meget af den samfundsforskning, der finder sted i dag, for i for høj grad at beskæftige sig med at undersøge problemer frem for at undersøge løsninger. Han peger på, at mange forskningsrapporter benytter størsteparten af siderne på at beskrive og indkredse selve problemstillingerne for derefter at kritisere forholdene i det eksisterende samfund. Eventuelt fremsættes der til sidst i rapporten nogle få ideer omkring løsningen af problemerne. Ravn mener, at denne type forskning

også er nødvendig, men han efterlyser samtidig også en anden type af forskning, som anlægger en mere praktisk og eksperimenterende tilgang til sit felt. Han mener også, at forskningen bør indtage en mere politisk og normativ rolle i samfundsdebatten, hvor den også vedkender sig et socialt ansvar. Han ønsker med andre ord forskning, som ”tør” tage et standpunkt og kaste sig ud i praktiske undersøgelser af forskellige løsningsmuligheder (jf. Ravn 2006a:9ff. og Ravn 2006b).

Jeg mener, som sagt, at udgangspunktet for dette speciale i høj grad ligger i tråd med Ravns tanker omkring en mere løsningsorienteret forskning. Samtidig udspringer specialet også af et både socialt og politisk standpunkt. Næmlig en overbevisning om, at de unge, som jeg i specialet har valgt at kalde ”udsatte”, kan og vil mere med deres liv, end hvad der fremgår af det ofte meget éndimensionelle negative billede, der tegnes af dem i medierne. Dette standpunkt henter jeg først og fremmest fra mit eget arbejde som praktiker.

Det politiske sigte i specialet er et ønske om at give de unge selv en ”større” stemme i den offentlige debat. Derudover er det sociale sigte i specialet at give de unge en ”større” selvtillid og derved også en bedre mulighed for at leve det liv, som de ønsker at leve.

2.1.2 Pioner og pilot- projekt

I og med at dette speciale har en høj karakter af ”eksperiment” over sig og samtidig er det første af sin slags, mener jeg, at det på mange måder kan siges at være et ’pionerprojekt’. Den viden, som bliver til gennem dette projekt, vil derfor kunne betragtes som første skridt på vejen, i forhold til at udvikle viden om, hvilke lærings- og udviklingsmuligheder der ligger i at anvende den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde med ”udsatte unge”. Samtidig gør jeg mig dog ikke forventninger om, at jeg med specialet, vil kunne afdække dette vidensområde fuldstændigt. Projekt har haft forskellige tidsmæssige og økonomiske begrænsninger, som har betydet, at jeg på nogle områder har måtte gå på kompromis. Jeg mener f.eks. både i forhold til Sjakket som praksis og i forhold til selve forskningsprocessen, at det ville have været en fordel at give medarbejderne i Sjakket en bedre introduktion til metoden, således at de følte sig bedre rustede til at indgå i selve afviklingen af den sokratiske dialoggruppe. Et sådan ressourcemæssige fravalg vil f.eks. have betydning for, hvordan praktikerne i Sjakket forholder sig til metoden og til, på længere sigt, at implementere den, eller elementer fra den, i deres arbejde.

Jeg har derfor valgt at betragte dette speciale som et ’pilotprojekt’, dvs. et mini-projekt, der bidrager med en række erfaringer og erkendelser, som et evt. større projekt vil kunne trække på, når det tilrettelægges.

Resultaterne i denne pilotundersøgelse peger først og fremmest på en række lærings- og udviklingsmuligheder, som jeg specifikt mener, der ligger i at anvende den sokratiske dialoggruppe i Sjakket. Samtidig mener jeg dog også, at undersøgelsens resultater peger i retning af nogle mere almene perspektiver og dilemmaer i forhold til spørgsmålet om, hvordan og hvornår læring og udvikling finder sted.

2.2 Teoretiske udgangspunkter

Jeg vil nedenfor kort præsentere de teoretiske udgangspunkter der ligger til grund for de analyser og begreber, som benytter mig af i specialet. Jeg vil således ikke, i dette afsnit, gå dybere ind i de enkelte teorier, men blot give læseren et overblik over de forskellige teoriretninger, som jeg trækker på i specialet, herunder; 'Den kritiske psykologi', 'Den situerede læringsteori', 'Den sokratiske dialoggruppe' og 'Den reflekterende praktiker'¹³.

2.2.1 Kritisk psykologi

Som overordnet optik for specialet benyttes den kritiske psykologis forståelses- og begrebsramme. Valget af den kritiske psykologi hænger først og fremmest sammen med det subjektvidenskabelige fokus i teorien, dvs. et fokus på den enkelte persons særlige perspektiv i den enkelte kontekst. Subjektorienteringen i den kritiske psykologi er især relevant i forbindelse med evaluerende og forandringsorienteret forskning i institutionelle praksisser, fordi den medtænker vigtigheden af et brugerperspektiv i sådanne undersøgelser. Jeg har derfor fundet teorien relevant i forhold til at inddrage både de unge og medarbejderne i Sjakkets subjektive perspektiver i min analyse af, dels de unges livssituation og handlemuligheder både i og udenfor Sjakket, og dels perspektiverne i at inddrage den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde i Sjakket.

Forskellige forskere har gennem årene anvendt den kritiske psykologi, i forbindelse med problematisering og problemløsning af sociale og professionelle praksisforhold. Eksempelvis anvender Ole Dreier den kritiske psykologi i sin forskning omkring psykosociale praksisser (Dreier 1993). Charlotte Højholt anvender den eksempelvis i sin konfliktløsningsorienterede forskning omkring praksisproblematikker relateret til forskellige børneinstitutioner (Højholt 1999 og 2005). Morten Nissen og Line Lerche Mørch anvender den kritiske psykologi i forbindelse med sociale udviklingsprojekter omkring marginaliserede unge (Nissen 1995, Mørch 1997 og Mørch 2003).

¹³ Disse teorier gennemgås grundigere i kapitlerne, 3, 4 og 5

Den kritiske psykologi kan således ses som en teori, der gennem sin særlige forståelse og analyse-ramme har opmærksomhed på hvilke muligheder og begrænsninger, der findes i de måder, hvorpå praktikere forstår og organiserer deres praksis (jf. Dreier 1999b:77). Den kritiske psykologi ønsker ikke at finde frem til generaliseringer omkring mennesker og placere dem i forskellige kasser og mener derfor ikke, at det er muligt at almengøre bestemte karaktertræk eller egenskaber, som typiske ved bestemte mennesker eller grupper af mennesker. Den kritiske psykologi understreger derimod, at der findes både forskelle og lighedstræk i personers måde at opleve og handle på i forhold til deres betingelser, og derfor er det muligt, at almengøre nogle typiske handlemåder for individer, der lever under bestemte betingelser. I den kritiske psykologi inddeles mennesker derfor ikke i ”typer”, men derimod inddeles deres situationelle muligheder og begrænsninger i typiske mulighedsrum for mennesker i særlige situationer (jf. Jartoft 1996:207).

2.2.2 Metateoretisk udgangspunkt

Den kritiske psykologi har især positioneret sig indenfor praksisorienteret socialpsykologi, bl.a. på baggrund af dens dialektiske forståelse af samspillet mellem samfundskontekstuelle betingelser og den menneskelige subjektivitet. Den kritiske psykologi trækker på en historisk dialektisk materialisme, som går helt tilbage til Marx og Hegel og som især har hentet inspiration i den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien. Den kritiske psykologi har udviklet sig siden slutningen af 1960'erne og en række af dens grundbegreber er udviklet i en tysk-dansk tradition, særligt med filosofen og psykologen Klaus Holzkamp i spidsen (jf. Borg 2002:77). I den kritiske psykologi opfattes mennesket som grundlæggende samfundsmæssigt formidlet, dvs. som et historisk og kulturelt udviklet væsen, der lever under bestemte historisk og kulturelt formidlede samfundsforhold. Mennesket er dog samtidig også selv med til at skabe og opretholde disse formidlede samfundsforhold i og med, at det forholder sig mere eller mindre bevidst til sine betingelser og handler i forhold til dem. Den enkelte person har derved også mulighed for at påvirke og ændre på sine betingelser ved at forsøge at udvide sin rådighed over dem. Således påvirker menneske og samfund gensidigt hinanden i en dialektisk proces, hvor mennesket ikke blot er et væsen, som reproducerer eksisterende samfundsstrukturer eller blot modelleres af disse strukturer. Mennesket er derimod, gennem sine handlinger – eller sin *praksis*, også selv med til at skabe og forandre disse strukturer (jf. Jartoft 1996:182f.).

2.2.3 Praksisforskning

I den kritiske psykologi lægges der vægt på at studere mennesker i deres samfundsmæssige og sociale sammenhænge, hvori de handler og lever (jf. Dreier 1999a:5). Den kritiske psykologis forskningsretning *praksisforskningen* kan således anskues som en særlig form for aktionsforskning¹⁴, der på mange måder er et videnskabsteoretisk opgør med mere gængse opfattelser af, hvad viden er og hvordan viden skabes og kommer til anvendelse (jf. Højholt 2005:23).

For at kunne studere menneskers liv på en adækvat måde, anlægges den kritiske psykologi, som nævnt ovenfor, et subjektperspektiv, dvs. et første-persons perspektiv i forskningstilgangen. Således bliver det muligt at studere mennesker på en måde, som kan rumme den mangfoldighed af måder, hvorpå de subjektivt erfarer, forholder sig og handler i forhold til deres livsbetingelser (jf. Dreier 1993:111f.).

Ved at anlægge et første-persons perspektiv gør praksisforskningen op med nogle af de objektivitets- og neutralitetskrav, der findes i traditionel forskning. Indenfor den traditionelle forskning antages det ofte, at forskeren befinder sig udenfor den praksis han studerer, og derfor kan gå ind og analysere problemstillinger objektivt. Forskeren kan således ud fra et tredje-personsperspektiv pege på, hvilke ændringer og justeringer, der er nødvendige for, at praksis kommer til at fungere optimalt. Indenfor praksisforskningen mener man, at en stor del af den humanistiske forskning har ”adopteret” denne meget traditionelle forskningstilgang fra naturvidenskaberne, som bygger på et videnskabsideal, der ser det som forskerens fornemmeste opgave at finde og afdække *sandheden*, som blot ligger ”derude” og venter (jf. Højholt 2005:24f.).

Praksisforskningen gør heroverfor op med hele forestillingen om, at viden er noget som skal ”findes”, men mener i stedet, at viden er noget som ”skabes” igennem personers deltagelse i sociale og samfundsmæssige praksiser. Viden kan således ikke forstås uafhængigt af den praksis, som den forsøger at sige noget om. Derimod anser praksisforskningen udviklingen af viden for at være et aspekt ved social praksis, dvs. af den sociale interaktion mellem subjekter, som deltager i historiske og samfundsmæssige praksisser (jf. afsnit 2.2.2). Her skabes og udvikles viden som en del af praksis gennem fælles handlinger, samarbejde, problemer, konflikter, dilemmaer, håndteringer, strategier og erfaringer m.m. (jf. Højholt 2005:25ff.).

¹⁴ Se eksempelvis Kurt Aagard Nielsen og Birger Steen Nielsen ”*Kritisk-utopisk aktionsforskning*”. (Nielsen & Nielsen 2005).

2.2.4 Situeret læringsteori

I specialet har jeg fundet det særligt relevant at anvende begreberne om *læring* og *udvikling* i *praksisfællesskaber* fra den *situerede læringsteori*, i min analyse af Sjakkets organisering. Til at analysere og begrebsliggøre den lærings- og udviklingsforståelse, jeg mener, ligger til grund for, hvorledes Sjakket i den daglige praksis, herunder også i undervisningen, arbejder med at styrke de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed i deres pædagogiske arbejde med de unge, har jeg derfor valgt at inddrage Jean Lave og Etienne Wengers teori om læring som social praksis, også kaldet *situeret læringsteori*.

Teorien bygger oprindeligt på Lave og Wengers observationer af forskellige former for mesterlære relationer. Mesterlæren indebærer at lærlingene får lov til at deltage i den praksis, der er på lærestedet og igennem sammenhængende og gradvist niveaumæssigt fremadskridende opgaver, opnår de herved en række vigtige faglige og personlige forudsætninger. Lave og Wenger beskriver hvordan lærlingen således kan bevæge sig fra novice niveau til ekspertudøver i sit fag. Det karakteristiske ved *praksislæringen* eller mesterlæren, forstået som *læringsform*, er ifølge Lave og Wenger at selve læringen, til forskel fra den mere traditionelle skoleundervisning, ikke er taget ud af kontekst og gjort abstrakt, men netop er indlejret i en kontekst (Lave og Wenger 1991, Mørch 2003, Kvale og Nielsen 1999).

Den kritiske psykologi og den situerede læringsteori har begge deres videnskabsteoretiske udspring i virksomhedsteorien. Situeret læringsteori har udviklet sig siden 1990'erne, men de senere år har udviklingen indenfor de to teorier bevæget sig i retning af en fælles teori, der udforsker *læring som social praksis*¹⁵ (jf. Mørch 2003:13ff.). I min analyse af læringsformer, samt lærings- og udviklingsforståelser i Sjakkets pædagogiske arbejde, har jeg derfor valgt både at trække på den kritiske psykolog Ole Dreier og Lave og Wenger, fordi jeg mener at disse forståelser tilsammen udgør en mere nuanceret forståelse af læring, som noget, der både foregår i og på tværs af handlekontekster og som både indeholder en individuel og en relationel dimension (jf. Kvale og Nielsen 1999:34).

2.2.5 Den sokratiske dialoggruppe

Den sokratiske dialoggruppe har rødder helt tilbage til 1930'erne, hvor den oprindeligt blev udviklet af tyskeren Leonard Nelson, dog i en lidt anden form end den måde, der arbejdes med den i dag (jf.

afsnit 5.1.). Hverken den sokratiske dialoggruppe eller den filosofiske vejledning er særlig kendt i Danmark. Metoderne har dog i stigende grad vundet frem i andre lande, som f.eks. Tyskland, USA, England, Holland og i Norge. I dag benyttes den sokratiske dialoggruppe fortrinsvis som en slags værtdiafklaringsværktøj i forbindelse med personale og ledelsesudviklingskurser i virksomheder, der ønsker at sætte fokus på den enkeltes personlige forhold til de mere etiske aspekter af nogle fælles omdrejningspunkter i arbejdet, som f.eks. det produkt eller den service der produceres i virksomheden. I specialet har jeg valgt at afprøve metoden i forhold til et nyt praksisfelt, nemlig det pædagogiske arbejde omkring udsatte unge. Som nævnt i indledningen sigter dette projekt ikke blot mod den enkelte unges etiske og eksistentielle afklaring, men også mod deres sociale og demokratiske udvikling, samt mod udviklingen af den pædagogiske praksis i Sjakket.

Jeg har primært valgt at beskrive den sokratiske dialoggruppe ud fra idehistorikeren Finn Thorbjørn Hansens udgave af metoden, som har rødder i den Hollandske tradition indenfor den filosofiske praksis (jf. afsnit 5.1 og 5.2). Jeg trækker desuden på de norske filosofiske praktikere Helge Svare og Henning Herrestads forståelse af den filosofiske praksis' praksis, som lægger vægt på en fænomenologisk tilgang til deltagerne eller gæsten (Svare og Herrestad 2004).

Udgangspunktet for specialets undersøgelse af, hvilke lærings- og udviklingsperspektiver, der ligger i at inddrage metoden i det pædagogiske arbejde med udsatte unge, er desuden inspireret af den canadiske filosofiske praktiker Peter Raabe (Raabe 2001).

Da Sokrates' filosofi, som nævnt i indledningen, har været det primære udgangspunkt for udviklingen af den sokratiske dialoggruppe, har jeg fundet det relevant at beskrive, hvilken nærmere fortolkning heraf, metoden bygger på. Til dette formål har jeg hovedsageligt inddraget betragtninger fra Finn Thorbjørn Hansen, Pierre Hadot og Peter Seeskin (Hansen 2000 og 2003, Hadot 2002 samt Seeskin 1987).

2.2.6 Den reflekterende praktiker

Jeg har i specialet fundet Donald A. Schöns teori om *den reflekterende praktiker* særlig velegnet til at analysere og begrebsliggøre den særlige læringsform og den tilhørende læringsforståelse som, jeg mener, ligger i den sokratiske dialoggruppe (Schön 1983 og Schön 1987).

Jeg mener således at Schöns begreber om *refleksion-i-handling* og *refleksion-over-handling*, i høj grad, indfanger den refleksionsproces, som der sigtes mod i den sokratiske dialoggruppe¹⁶.

¹⁵ Mørch samler de to retninger under en fælles betegnelse, som hun kalder *social praksisteori* (jf. Mørch 2003:13ff.)

¹⁶ Se nærmere gennemgang i kapitel 5

Schöns teori om den reflekterende praktiker er i første omgang udviklet som et bidrag til organisationspsykologien, som et forsøg på at forklare, hvordan professionelle praktikere reflekterer, når de handler i praksis. I specialet har jeg, med inspiration både fra Schöns teoriapparat og fra Sokrates filosofi, forsøgt at udvikle et begreb om ”den reflekterende livspraktiker”. Dette begreb sigter ikke, som Schöns begreb om den reflekterende praktiker, mod at belyse professionelle praktikers refleksionsprocesser, i forhold til deres professionelle praksis. Begrebet om den reflekterende livspraktiker sigter i stedet mod at belyse ”almindelige” menneskers refleksionsprocesser, i forhold til deres ”livspraksis”.

2.3 Praksisforskning i Sjakket

I dette afsnit vil jeg redegøre for hvorledes min teoretiske optik, dvs. den kritiske psykologi og praksisforskningen har haft indflydelse på selve forskningsprocessen.

2.3.1 Medforskning

I praksisforskning ses alle deltagere som en del af den sociale praksis, som udforskes. Idealet om den udenforstående forsker forkastes derfor og forskeren ses som en deltager i praksis, der ligesom andre deltagere er med til at forme og skabe den fælles praksis, som udforskes. Forskeren deltager blot ud fra sit særlige ståsted og perspektiv og med sine særlige interesser, akkurat ligesom alle andre deltagere, som deltager i den fælles praksis. Samtidig bliver selve forskningsprocessen også til en fælles praksis, og de øvrige deltagerne i den sociale praksis bliver derfor også deltagere i forskningsprocessen og er derved også med til at forme og ændre på den undervejs. Optimalt set betyder dette, at både praktikerne, brugerne og andre deltagere bliver en del af forskningen, og bidrager til forskningsprocessen som en slags sparringspartnere eller *medforskere*, der regelmæssigt kommer med indlæg, ideer, observationer osv. Ved således, at inddrage menneskers subjektive perspektiv på den praksis, de er en del af, kan praksisforskningen åbne for en forståelse af, hvilken betydning de interpersonelle relationer og de objektive betingelser i en handlekontekst har for deltageres handlinger og handlegrunde. Forskning forstås således som indsigt i sammenhænge og forbindelser mellem deltagerne og de objektive betingelser i og på tværs af handlekontekster (jf. Højholt 2005:31ff., samt Dreier 1993:13).

2.3.2 Forskning som demokratisering af viden

Ligesom den daglige praksis ikke er en statisk størrelse, så er forskning i praksis heller ikke noget, som kan planlægges og tilrettelægges fuldstændigt på forhånd af forskeren hjemme på universitetet. Praksisforskningen anser derimod forskning som noget, der hele tiden udvikles i og med, at forskeren lader forskningsprocessen inspirere, belære og bevæge i sine konkrete måder at forfølge forskellige spørgsmål på.

I praksisforskning adskilles udviklingen af viden derfor ikke fra udviklingen af praksis, men udviklingen af de to områder ses i stedet som et samlet mål for forskningen. Ved således at forsøge at få forskere og praktikere til aktivt, interesseret og engageret, at bidrage til hinandens praksisser, forsøger praksisforskningen at overskride det traditionelle skel, mellem teori og praksis ved at overskride skellet mellem praktikere og forskere. I praksisforskning er det ideelle udgangspunkt derfor, at forskere og praktikere indgår i et interessefællesskab og sammen udvikler viden ved sammen at udvikle praksis (jf. Højholt 2005:28ff.).

I forskningsøjemed betyder dette samtidig, at forskeren må stille det krav til sig selv, at forskningen skal være vedkommende for den praksis, som den ønsker at udvikle. Hvis forskeren ønsker at engagere praktikere i forskningen, er de nødt til at tage udgangspunkt i nogle reelle problemstillinger og for at kende dem, er de samtidig også nødt til at kende praksis. På den måde kan praksisforskning også ses som en måde at sikre forskningens relevans i samfundet. Samtidig kan praksisforskning også ses som en demokratisering af forskningen i og med den åbner for, at flere parter kan komme til orde, og at flere perspektiver kan inddrages i forsøget på at nå til en større forståelse af udvalgte problematikker og deres sammenhænge i et genstandsfelt. Gennem praksisforskningen kan deltagerne fra deres forskellige ståsteder og perspektiver således nå til nogle fælles forståelser og organiseringer, som kan bidrage til udviklingen af den fælles praksis (jf. Højholt 2005:28ff.).

Denne fremgangsmåde mener jeg ikke blot er den mest hensigtsmæssige i forhold til de unge, men også i forhold til et mere langsigtet perspektiv på selve projektets almengørelsesmuligheder. De medarbejdere, som har med de unge at gøre til daglig er dem, som i sidste ende står for den praktiske implementering af nye metoder og tiltag i det pædagogiske arbejde. Derfor er det også allerede i selve forskningsprocessen vigtigt, at sikre sig både medarbejdernes interesse for, og aktive deltagelse i projektet. For at dette skal lykkes er det samtidig også vigtigt at medarbejderne reelt har en form for ejerskab over projektet og således også har medindflydelse på selve forskningsprocessens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Denne dimension i specialets praktiske del er for mig at se afgørende, hvis det ikke blot skal blive mit (forskerens) projekt, men rent faktisk skal kunne få betydning, ikke bare for de unge, som deltager i dette projekt, men også for andre unge i fremtiden.

Dette speciale kan således, i et praksisforskningsperspektiv, betragtes som værende et udviklingsarbejde på to forskellige niveauer, både i forhold til udvikling af viden om den sokratiske dialoggruppes lærings- og udviklingsforståelse og i forhold til udvikling af den daglige praksis i det pædagogiske arbejde i Sjakket (jf. Juul Jensen 1992:25).

Jeg mener dog samtidig, at det er svært at leve op til demokratiseringsidealet i praksisforskningen. I og med at det i første omgang er mig, der som forsker, tager initiativ til projektet, er det derved også mig, der har defineret behovet for forskningen. Selvom praksisforskningen er et godt ideal at stræbe efter, mener jeg ikke, det er muligt at ophæve skellet mellem forsker og udforsket fuldstændigt. Den viden jeg skaber er således heller ikke fuldstændig 'magt-neutral'. Selvom jeg inddrager mine medforskeres perspektiver, har jeg en bestemt forståelsesramme, som jeg sætter mine data ind i og som ikke er de unges egen forståelsesramme eller det sprog, de taler i. Det er med andre ord mit perspektiv på deres perspektiver, og det er i sidste ende mig, der i specialet fremstiller de unge og dialoggruppen.

2.4 Specialets afgrænsning

Valget om at lægge vægt på den praktiske del af specialet har også haft betydning for en række af de øvrige valg, som er blevet truffet i specialet. Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for hvilke valg og afgrænsninger, jeg har foretaget undervejs.

2.4.1 Faciliteringen

I dette projekt har jeg lagt vægt på at inddrage de praktikere, som arbejder med de unge til daglig, så meget som muligt i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den praktiske afprøvning af den sokratiske dialoggruppe. Indledningsvis har jeg derfor overvejet muligheden i at praktikerne selv faciliterede afprøvningen. Det ville dog kræve at de først modtog undervisning, både i faget filosofi og i at facilitere en sokratiske dialoggruppe, eftersom det kræver indsigt i begge dele at facilitere en sokratiske dialoggruppe (jf. Hansen 2000:121). Det har derfor ligget uden for både mine og Sjakkets ressourcer at gennemføre et så omfattende undervisningsforløb for Sjakkets medarbejdere, og jeg

har derfor valgt selv at facilitere den praktiske afprøvning af den Sokratiske dialoggruppe i Sjakket¹⁷.

I det praktiske forløb omkring selve afprøvningen, har min egen deltagelse således været dobbeltsidig, i og med at jeg både deltog som forsker og som facilitator. Dette valg har haft betydning både i forhold til selve afviklingen af dialoggruppen og i forhold til evalueringen af forløbet. En af de positive ting ved at det var én ”udefra”, der var facilitator, hvilket medarbejderne også nævnte under evalueringen, var at jeg kunne være ”upartisk” og gøre forløbet mere ”formelt”, fordi de unge der ved tog det mere seriøst. Samtidig betød dette, at medarbejderne også selv havde mulighed for at deltage i dialoggruppen, uden at de skulle have en dobbeltposition, som både lærer og facilitator.

Min egen dobbeltposition betød dog bl.a., at det ind imellem var svært at interviewe, især de unge, fordi de kendte mig så godt. De var, under forløbet, blevet glade for mig, hvilket kan have haft indflydelse på deres indstilling overfor de ting, jeg spurgte om under evalueringen. Omvendt betød den personlige relation, jeg efterhånden fik opbygget til de unge, at de var meget åbne og ærlige omkring deres holdninger og meninger. I sidste ende kan det således diskuteres, hvad ovenstående præmisser har betydet for den viden, der er blevet skabt undervejs¹⁸.

2.4.2 De unges livssituation

De unge deltager i en række forskellige kontekster, som påvirker dem og deres liv på forskellige måder. For at give et fyldestgørende billede af de unge og deres livsbetingelser, ville det derfor ideelt set være nødvendigt også at inddrage andre kontekster end Sjakket, som kun udgør én ud af flere forskellige kontekster, som de unge deltager i. Andre kontekster kunne f.eks. være vennerne, familien, socialforvaltningen, politiet osv. I dette speciale har jeg dog primært valgt at forholde mig til de unge og deres livssituation på baggrund af, dels deres egne perspektiver, dels medarbejdernes perspektiver og dels mine egne oplevelser i Sjakket. Derudover har jeg forsøgt at indkredse mit problemfelt ud fra forskellige relevante rapporter og artikler.

¹⁷ Eftersom jeg flere steder nævner, at det er vigtigt at facilitatoren er erfaren, vil jeg i denne forbindelse blot nævne at jeg selv har taget første del af uddannelsen til filosofisk praktiker på Oslo Universitet og har desuden selv både deltaget i og været facilitator på sokratiske dialoggrupper.

¹⁸ Se evt. Kvale 1997 om validitet og reliabilitet (jf. Kvale 1997:231ff.).

2.5 Afvikling og evaluering af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket

2.5.1 Teknikker og metoder

Undervejs i specialet har jeg benyttet mig af en række forskellige metoder og teknikker. Herunder af kvalitative interview og deltagerobservationer, for indledningsvis at få indsigt i de unges liv og hverdag både i og udenfor Sjakket. Her foretog jeg 9 individuelle *forhåndsinterview* med henholdsvis 5 unge, 2 medarbejdere og 2 ledere. Derudover har jeg benyttet mig af videooptagelser under selve afprøvningen af den sokratiske dialoggruppe, med henblik på at lave en film med klip fra afviklingen af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket¹⁹.

I forbindelse med tilrettelæggelsen og afprøvningen af den sokratiske dialoggruppe opholdt jeg mig samlet i Sjakket i ca. 5 uger. Derudover var jeg ca. tre måneder efter tilbage og foretog en evaluering af forløbet i ca. 2 dage. Her foretog jeg 4 individuelle *evalueringsinterview* med de unge og et *gruppe-evalueringsinterview* med 3 medarbejdere og 1 leder.

Overordnet er det vigtigt at bemærke, at selvom jeg har brugt meget tid i Sjakket og på at indsamle min empiri, er det langt fra det hele som vil blive behandlet tilbunds gående i specialet. Jeg har i stedet valgt at fokusere på, hvilke overordnede perspektiver empirien peger i retning af i forhold til besvarelsen af min problemformulering. I specialet lægger jeg især vægt på evalueringsinterviewene, hvorimod forhåndsinterviewene og de uformelle samtaler i højere grad har tjent som en uundværlig baggrundsviden for tilblivelsen af forløbet omkring den sokratiske dialoggruppe i Sjakket²⁰.

2.5.2 Tilrettelæggelsen

Ud fra et medforskerperspektiv (jf. afsnit 2.3.1) var det fra begyndelsen vigtigt for mig at inddrage Sjakket så meget som muligt i planlægningen og udarbejdelsen af projektet. Jeg lagde derfor ud med at fremlægge ideen til projektet for ledelsen og medarbejderne. Overordnet var der en positiv tilbagemelding, og især danskunderviseren mente, at projektet med fordel ville kunne integreres i undervisningen, eftersom der i den danskbog, de brugte, også var et afsnit om filosofi.

¹⁹ Filmen er vedlagt bagerst i specialet, men bør først ses efter læsningen af specialet. Den er ikke vedlagt som en del af selve specialet, men for at give læseren mulighed for at danne sig et mere "livagtigt" billede af den praktiske afvikling af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket.

²⁰ Interviewguides til både evalueringsinterviewene og forhåndsinterviewene findes i specialets bilag 4,5,6 og 7. Transskriptioner af interviewene er desuden vedlagt som cd-rom. (Bilag 9)

Jeg brugte den første uges tid på at "være" i Sjakket, dvs. deltage i de daglige gøremål, f.eks. i timerne og frikvartererne, og spise frokost med dem osv. Jeg deltog ikke som en lærer, men var alligevel mere med end blot iagttager eller observatør. Efter den første uge begyndte jeg at lave *forhåndsinterview* med hver enkelt af de unge, medarbejderne og lederne. I samarbejde med dansklæreren i Sjakket planlagde jeg desuden et introduktionsforløb for de unge, hvor vi tog udgangspunkt i deres danskboogs præsentation af emnet *filosofi*. Her læste vi om Sofie og så også filmen 'Sofies Verden'²¹. For at introducere de unge til, hvad det vil sige at filosofere, lavede vi en øvelse, hvor vi tog citater og ordsprog fra bl.a. Gajol-æsker og lagde dem i en skål, hvorfra de unge kunne trække dem. Når en af de unge havde trukket en seddel, bad vi ham om først at forklare, hvad der stod og bagefter om at forholde sig til det ved at fortælle, hvad han tænkte om det.

Vi inddrog i dette forløb også citater, hentet fra noget af det rap-musik, som de unge selv lytter til, for at vise dem, at der også findes filosofiske tanker i noget af det, som de selv beskæftiger sig med i deres fritid.

2.5.3 Afviklingen

I Sjakket blev der i alt afholdt tre forskellige dialoggrupper. De unge og medarbejderne deltog, som sagt, i selve dialoggruppen og jeg faciliterede den. Indholdet i hver dialoggruppe var et filosofisk emne behandlet i form af et mere eller mindre konkret spørgsmål af etisk og eksistentiel karakter (jf. afsnit 6.3.2). De tre forskellige spørgsmål, som blev behandlet i de tre dialoggrupper adskilte sig fra hinanden i deres ordlyd, således at spørgsmålene gradvist blev formuleret mere og mere konkret for hver dialoggruppe. Ideen i både at formulere nogle abstrakte og nogle konkrete spørgsmål var at finde frem til, hvilke spørgsmål de unge kunne forholde sig til og hvilket af de tre spørgsmål, de fandt mest interessant. I den første dialoggruppe blev spørgsmålet "Hvad er et godt menneske?" behandlet, og her blev der filosoferet over, hvad det gode og det rigtige er i forskellige situationer? I den anden dialoggruppe behandlede de unge og medarbejderne spørgsmålet: "Kan det betale sig at lyve?". Her drejede samtalen sig om, hvorvidt der findes tilfælde, hvor det på længere sigt kan betale sig at være uærlig, eller om det altid er ærlighed, man kommer længst med. I den sidste dialoggruppe i Sjakket var det spørgsmålet: "Hvordan bør et brud på skolens regler håndteres?", som blev taget op. Her blev der talt en del om, hvordan man kan definere, hvad der er retfærdigt og hvad der er uretfærdigt.

²¹ Den norske film "Sofies Verden" fra 1999 handler om to 15 årige pigers opdagelsesrejse gennem 3000 års filosofi-historie. Filmen er baseret på bogen af samme navn, som er skrevet af Jostein Gaarder 1997

Undervejs i forløbet var der enkelte af de unge, der spurgte til formålet med dialoggruppen. Jeg forsøgte som regel at forklare dem ærligt hvad jeg mente de ville kunne få ud af at deltage, som f.eks. at blive bedre til at argumentere og forklare sig og til at kunne føre en dialog med andre mennesker, både i formelle og uformelle situationer. Desuden fortalte jeg dem at de var blevet særligt udvalgte til at afprøve denne her metode og vurdere den, så jeg kunne finde ud af om andre skoler, ville kunne få noget ud af at benytte den.

2.5.4 Filmen

Under selve afviklingen af den sokratiske dialoggruppe optog jeg i alt ca. 10 timers videooptagelser, som jeg efterfølgende redigerede sammen til en film på ca. 35 minutter. I forbindelse med evalueringen af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket, benyttede jeg mig af filmen, som en slags genopfriskning af forløbet. Således fik både de unge og medarbejderne på den ene side opfrisket forløbet og nogle af de tanker og følelser der var forbundet med det. Samtidig havde de på den anden side også fået forløbet lidt på afstand, således at de bedre var i stand til at forholde sig til det på en saglig måde, uden at deres følelser kom til at overskygge deres vurdering.

Filmens overordnede formål er at vise, hvad metoden går ud på. Jeg har derfor lagt vægt på nogle af de klip, som jeg mener bedst illustrerer, hvilke filosofiske tanker og overvejelser de unge og medarbejderne gjorde sig under de enkelte faser i dialoggrupperne i Sjakket.

Filmen afspejler selvfølgelig kun en brøkdelen af alt det, der skete under forløbet. De enkelte scener og klip er udvalgt af mig med henblik på at skildre de forskellige faser i den sokratiske dialoggruppe og deres indbyrdes sammenhæng²².

Der er selvfølgelig en væsentlig chance for, at deltagerne er blevet påvirket af filmen, og at deres associationer i første omgang kommer til at knytte sig til de udvalgte klip. I det fælles evalueringssamtale, som blev afholdt med medarbejderne, var der dog flere af dem, som sagde, at de huskede en del andre ting end netop dem, som filmen skildrede. Medarbejderne bragte således også deres egne erindringer i spil. I de individuelle interview med de unge, peger flere af dem på perspektiver i den sokratiske dialoggruppe, som ligger langt udenfor hvad filmen kommer ind på.

²² Filmen er vedlagt som en cd-rom til specialet, for de læsere som er interesserede i at få et nærmere indblik i hvorledes de sokratiske dialoggrupper blev afviklet i Sjakket. I forhold til forståelsen af filmen, anbefales det først at se filmen efter læsning af specialet (Bilag 8).

2.5.5 Evaluering

Ud fra et subjektperspektiv har jeg i evalueringen lagt vægt på de unges egne oplevelser af forløbet omkring den sokratiske dialoggruppe i Sjakket og på deres vurdering af metodens anvendelighed i forhold til deres egen dagligdag. I evalueringsinterviewene har jeg desuden valgt at interviewe de unge individuelt, ud fra den betragtning, at de i de første interview var mere ”ærlige” på tommandshånd, end jeg oplevede, de var i klassesammenhæng. I klassen kørte der hele tiden indbyrdes spil imellem de unge omkring forhandlingen af forskellige positioner i gruppen.

Selve spørgsmålene har jeg struktureret således, at jeg stiller en række åbne spørgsmål og indimellem præsenterer jeg dem også for nogle af mine egne betragtninger, som de så har mulighed for at forholde sig ud fra. På den måde fik interviewene karakter af at være en samtale (jf. Kvale 1997:31ff.)²³.

Medarbejdernes evaluering har jeg i stedet valgt at strukturere som en gruppesamtale. Således havde de mulighed for at drøfte hinandens forskellige oplevelser og synspunkter indbyrdes (jf. Halkier 2002:11ff.). Derudover præsenterede jeg dem undervejs for nogle af mine egne betragtninger. På den måde deltog jeg også selv, ud fra mit særlige ståsted og perspektiv, i den fælles samtale under interviewet.²⁴

2.6 Kapiteloversigt

Jeg vil i dette afsnit kort gennemgå indholdet og sigtet i de følgende kapitler i specialet.

Kapitel 3: De unge i Sjakket

Ud fra et kritisk psykologisk perspektiv har jeg i dette kapitel forsøgt at analysere de unges livssituation. Herunder har jeg redegjort for, hvorledes jeg mener, at samspillet mellem forskellige sociale og samfundsmæssige betingelsesstrukturer og de unges subjektive perspektiv tilsammen skaber forudsætningerne for de unges handlinger i en række konkrete situationer.

Kapitel 4: Læring og udvikling i Sjakket

I dette kapitel har jeg primært benyttet de teoretiske begreber fra den situerede læringsteori og fra den kritiske psykologi til at analysere og begrebsliggøre det lærings- og udviklingssyn, der ligger til

²³ For nærmere gennemgang af indholdet og strukturen i de individuelle evalueringsinterview med de unge se bilag 4

²⁴ For nærmere gennemgang af indholdet og strukturen i gruppe-evalueringsinterviewet med medarbejderne se bilag 5

grund for hvorledes Sjakket, i den daglige praksis, herunder også i undervisningen, arbejder med at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed

Jeg vil herunder redegøre for, hvorledes jeg mener, at Sjakkets overordnede organisering og pædagogiske grundlag, på væsentlige punkter, adskiller sig fra både organiseringen af og den daglige praksis i undervisningen, som finder sted i Sjakkets skole.

Kapitel 5: Den sokratiske dialoggruppe

Jeg vil i dette kapitel gå i dybden med en beskrivelse af den sokratiske dialoggruppe i teori og praksis. Herunder vil jeg sætte fokus på forskellige tolkninger af Sokrates' filosofi, som har dannet udgangspunkt for udviklingen af metoden.

Jeg vil afslutningsvis i dette kapitel benytte de teoretiske begreber fra Schöns teori om den reflekterende praktiker til at begrebsliggøre den læringsform og den lærings- og udviklingsforståelse som, jeg mener, ligger i den sokratiske dialoggruppe.

Kapitel 6: Diskussion

På baggrund af min empiri og teori vil jeg, i dette kapitel, diskutere den eller de lærings- og udviklingsforståelser, som findes i Sjakket op imod den læringsform og lærings- og udviklingsforståelse, som ligger i den sokratiske dialoggruppe, med henblik på at belyse, hvorvidt og hvordan den sokratiske dialoggruppe kan bidrage til:

1. At udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.
2. At forandre de unges livssituation på længere sigt.
3. At udvikle den pædagogiske praksis i Sjakket.

Kapitel 7: Konklusion

Jeg vil i dette kapitel forsøge at besvare min overordnede problemstilling (jf. afsnit 1.4). Jeg vil herunder argumentere for, hvorledes jeg mener, at den lærings- og udviklingsforståelse, som ligger i den sokratiske dialoggruppe, dels peger i retning af nye forståelser mellem medarbejdere og unge i Sjakket og dels peger i retning af nye organiseringer af den daglige praksis i Sjakket. Begge dele vil, efter min mening, kunne bidrage positivt til det pædagogiske arbejde, som allerede foregår i Sjakket, omkring udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

3 De unge i Sjakket

Ud fra en gennemgang af centrale begreber i den kritiske psykologi, vil jeg nedenfor forsøge at begrebsliggøre de unge i Sjakkets livssituation nærmere. Herunder vil jeg forsøge at indkredse de samfundsmæssige og sociale betingelser, som kendetegner de unges muligheder og begrænsninger, og som de lever og handler i forhold til. Jeg vil desuden redegøre for, hvorledes jeg mener, at de unges handleevne indenfor bestemte kontekster må forstås ud fra hele deres livssituation og ikke ud fra isolerede handlinger. Samtidig vil jeg også se på, hvilken betydning de unges livssituation har for deres selvforståelse og for deres håb og drømme.

3.1 Deltagelse i handlekontekster

I den kritiske psykologi betragtes den enkelte person som *deltager* i forskellige sociale og samfundsmæssige *handlekontekster*²⁵, f.eks. arbejdspladser, skoler og hjem. De unge i Sjakket kan således betragtes som deltagere i en række forskellige handlekontekster, som f.eks. hjemmet, gaden, klubber, socialcentre, politiet, Sjakket, psykologen osv. Dreier definerer en handlekontekst således:

”Ved en handlekontekst forstås en samfundsmæssigt arrangeret socio-materiel enhed på en særlig lokalitet og for bestemte, mere eller mindre skarpt afgrænsede medlemmers deltagelse i dele af samfundslivet”(Dreier 1999b:79).

De enkelte handlekontekster, en person deltager i, er altid *samfundsmæssigt formidlet*, det vil sige, at de beror på et rum af historisk og kulturelt formidlede betingelser for individets *handlemuligheder*. De samfundsmæssige betingelser formidles dels gennem de overgribende samfundsstrukturer, og dels gennem de særlige lokale forhold, som er til stede i de enkelte handlekontekster (jf. Dreier 1993:24f.).

Sjakket kan f.eks. betragtes som en handlekontekst, hvor særlige samfundsmæssigt og lokalt formidlede betingelser gør sig gældende, som f.eks. at de unge skal have deres sagsbehandlers henvisning dertil, at de skal følge undervisningen i Sjakkets skole og at Sjakket skal opfylde visse mål og kunne fremvise visse resultater for at få bevilget økonomiske midler.

Det er dog vigtigt at understrege at betingelserne ikke blot udgør begrænsninger, men også opstiller en række muligheder for individet. I Sjakket kan de unge f.eks. opnå en større voksenkontakt end i

²⁵ Dreier benytter også begrebet *handlesammenhænge* herom (Dreier 1993).

mange andre skoler, fordi normeringen i Sjakket er meget høj. Derfor har medarbejderne i Sjakket også mulighed for at tage individuelle hensyn til den enkelte unge, i højere grad end der er mulighed for mange andre steder (jf. Beretning 2005:13ff.).

3.1.1 Mål-middel-sammenhænge

En handlekontekst er, som sagt, et sted hvor individer deltager og *handler*. Den enkelte person handler dog ikke bare tilfældigt ud i den blå luft, men altid i forhold til noget – handlingen er *genstandsrettet*. Genstanden er det, som deltagerne er fælles om, og som deres handlinger derfor har en *rettethed* i forhold til. Dette kaldes også for deltageres *fælles sociale praksis*, og i enhver handlekontekst er denne praksis betinget af nogle særlige *mål-middel-sammenhænge* (jf. Nissen 1996:209ff.). En del af disse mål og midler er på forhånd givet med den overgribende samfundsstruktur. F.eks. er det et mål i Sjakket, at de unge består en 9. klasses eksamen og midlet hertil anses for at være, at de unge følger undervisningen i Sjakkets skole. Et andet mål er, at de unge skal væk fra deres kriminelle løbebane og midlet hertil er at de unge bliver tilknyttet et længere forløb med faste kontaktpersoner i Sjakket (jf. Beretning 2005:7 og 12ff.).

3.1.2 Betingelser og betydninger

I en handlekontekst dannes den enkelte persons *handlegrunde* på baggrund af hvilken *betydning* de samfundsmæssige *betingelser* og de interpersonelle *relationer* har for personen i den aktuelle handlekontekst. Betydninger skabes dog ikke på et rent individuelt plan, men intersubjektivt i og med at deltagerne i en handlekontekst også udgør hinandens betingelser. Forskellige interesser og sociale positioner forhandles hele tiden imellem deltagerne i en handlekontekst, og de enkelte deltagere må derfor ikke blot forholde sig til de objektive betingelser, men også til hinanden. I Sjakket er de unges betingelser således ikke kun samfundsmæssigt formidlet, men også socialt formidlet gennem medarbejderne og gennem hinanden.

I takt med at personer handler, ændres der også på de betingelser og betydninger, som deltagerne skaber for hinanden og den enkeltes *handlemuligheder* kan derfor også ændre sig fra det ene øjeblik til det andet. En handlekontekst er således ikke en statisk størrelse, men derimod hele tiden under forandring og påvirkning af de personer, som handler og deltager

i den (jf. Højholt 2005:71 og Dreier 1993:25). De unge er således også med til at påvirke medarbejdernes betingelser og handlemuligheder i Sjakket.

3.1.3 Intentioner og handlegrunde

De enkelte deltagere har forskellige intentioner som de søger at forfølge indenfor forskellige handlekontekster. Deltagernes intentioner kan enten være fælles eller modsatrettede og de kan være mere eller mindre i overensstemmelse med de mål og midler, der er formidlet gennem den overgribende samfundsstruktur (jf. Nissen 1996:226ff.). I skolen vil læreren ofte have en intention om at leve op til de samfundsmæssige formidlede krav til undervisningen. Det er dog ikke altid, at de unges intentioner er sammenfaldende hermed. Jeg oplevede f.eks. flere gange i Sjakket, at lærerne havde en intention om, at de unge skulle sidde og læse i en bog med henblik på at øve sig i at læse. Samtidig oplevede jeg ofte at de unge havde andre intentioner. De kunne f.eks. være optaget af at sende sms'er på deres mobiltelefoner og lave aftaler med deres venner udenfor skolen.

3.1.4 Ståsteder og perspektiver

Det enkelte individ er altid lokaliseret i tid og rum, dvs. på et særligt sted i en bestemt handlekontekst og fra dette særlige *ståsted* anlægger personen et særligt *perspektiv* på situationen (jf. Dreier 1993:78f.). Hver deltager har derfor kun en begrænset og særlig del i skabelsen af handlingers, begivenheders og resultaters betydning og virkning. For den enkelte person fremtræder handlekonteksten ofte kompleks og modsætningsfyldt i og med, at der ofte er mange forskellige interesser på spil, som løbende forhandles mellem deltagerne. Den enkelte må således, ud fra sit særlige ståsted og perspektiv, vurdere sin position og indflydelse på den aktuelle handlekontekst for at kunne bestemme sine særlige handlemuligheder (jf. Dreier 1993:25).

En dag mens jeg var i Sjakket oplevede jeg f.eks., at de unge var blevet sat til hver især at sidde og læse i en bog, men så snart læreren vendte ryggen til, satte de sig i stedet for til at tale om, hvad der var sket i weekenden. I stedet for at anskue den enkelte unges handling som et forsøg på at spolere undervisningen, eller betragte den som et udtryk for, at den unge ikke ønsker at lære noget, vil den kritiske psykologi forsøge at anskue situationen ud fra den unges eget perspektiv. Den unges handling kan således også forstås som et udtryk for den unges subjektive vurdering af, at det har større relevans for hans øvrige liv og deltagelse i andre handlekontekster at vide, hvad der er sket i weekenden end, hvad der står i bogen. Den unge har altså større interesse i at udvide sin handleevne in-

denfor den handlekontekst som venskabskredsen hører ind under end indenfor handlekontekster, hvor han skal bruge det, der står i bogen eller det at læse, til noget.

3.1.5 Deltagelsesbaner

Det at skabe og udvikle sin til enhver tid sammensatte *daglige livsførelse*, er ifølge den kritiske psykologi et centralt anliggende for alle mennesker. Personers rettedhed eller intentionalitet finder derfor ikke kun sted i forhold til den enkelte handlekontekst, men eksisterer også over tid og fungerer som en slags sammenhængskraft i hele personens måde at føre sin tilværelse på. Det enkelte individ forsøger at realisere et personligt livsforløb ved at udforme sin egen personlige *deltagerbane* i og på tværs af de enkelte handlekontekster. Den enkelte kan fastholde og forfølge en personlig deltagerbane over kortere eller længere tid. Den personlige deltagerbane må dog udformes under hensynstagen til andre personer og til de *samfundsmæssigt tilrettelagte deltagelsesbaner* (jf. Dreier 1999b:82f.).

Den samfundsmæssige strukturering af handlekontekster rummer en række *institutionelt tilrettelagte deltagelsesbaner* for individers livsforløb. Det vil sige, at der findes en række samfundsmæssige arrangementer for individers deltagelse i og på tværs af forskellige handlekontekster, f.eks. på skoler, arbejdspladser m.v. Sjakket kan f.eks. betegnes som en sådan institutionelt tilrettelagt deltagerbane. Når de unge indskrives i Sjakket gennemgår de et forløb, der overordnet er struktureret omkring 5 forskellige faser, inden de udskrives igen²⁶. De unges hverdag i Sjakket er desuden struktureret omkring faste mødetider, deltagelse i undervisningen, fællesspisning og enkelte andre aktiviteter.

De unge henvises til Sjakket af lærere, socialrådgivere eller lignende, men de vælger selv at starte i Sjakket, hvilket er en væsentlig faktor i forhold til deres motivation, for at gå der og deltage i stedets aktiviteter. Mange af de unge ser det som deres "sidste chance" for at komme væk fra en kriminel løbebane og eventuelt få en 9.klasses eksamen, som kan være deres adgangsbillet til at komme videre i systemet og måske få en uddannelse eller et job. Sjakket udgør således, for mange af de unge, en væsentlig del af deres personlige deltagerbane for at kunne realisere deres fremtidsdrømme. Samtidig er det vigtigt at understrege, at Sjakket kun udgør en del af de unges samlede *livsbaner*. De unge deltager, som sagt, i en række forskellige handlekontekster, som kan trække dem i forskellige retninger og ikke mindst i andre retninger end den, som Sjakket forsøger at påvirke de unge i. Denne problematik er Sjakket dog opmærksom på, idet de forsøger at nå hele vejen rundt i indsat-

sen overfor den unge ved f.eks. at inddrage både forældre, søskende, socialforvaltning osv. i arbejdet med den unge (jf. Beretning 2005:21).

3.1.6 Handleevne

Begrebet *handleevne* er et af de mest centrale i den kritiske psykologi. Det benyttes som betegnelse for en persons subjektive forudsætninger for at deltage i de enkelte handlekontekster. Forskellige individer har forskellig *rådighed over betingelserne* i en handlekontekst. De har med andre ord forskellige muligheder for at bidrage til og øve indflydelse på den aktuelle situation (jf. Nissen 1996:227; Dreier 1993:51). Jartoft beskriver begrebet handleevne som værende personens *rådighed gennem deltagelse i rådigheden over livsbetingelserne* (Forchhammer og Nissen 1994 i Jartoft 1996:196). Højholt understreger dog, at selvom forskellige individer deltager med forskellig rådighed over betingelserne (forskellig handleevne) i bestemte handlekontekster, betyder det ikke, at der er kvantitative forskelle i deres deltagelse. Individer deltager ikke mere eller mindre, men derimod på forskellige måder og der er derfor tale om kvalitative forskelle i individers handleevne (jf. Højholt 2000:55). Individer kan deltage i *udskilte positioner*, men dette skyldes ikke bestemte karaktertræk eller mangler hos disse personer, men snarere manglende handlemuligheder. (jf. Højholt 1996:65)²⁷. I den kritiske psykologi betragtes begrebet handleevne således ikke som værende en særlig egenskab, som mennesker besidder i større eller mindre grad, men derimod som en analytisk kategori, der henviser til at menneskets tanker, følelser, motivationer mv. er funktionelle aspekter, der antager deres former- og ændres i og med bestemte livsbetingelser (jf. Jartoft 1996:196).

De unge i Sjakket har forskellig rådighed over betingelserne i de enkelte handlekontekster, som de deltager i. Deres handleevne er således også forskellig indenfor forskellige handlekontekster. I kraft af sit rygte og sin hårde attitude kan en ung f.eks. have stor rådighed over betingelserne i det fællesskab som han har med de andre drenge på gaden og derved have en ledende position i gruppen. Samtidig kan den samme unges handleevne indenfor andre kontekster være meget begrænset, som f.eks. hvis han tages med på politistationen og skal afgive forklaring til politiet angående hans mulige indblanding i et tyveri. Flere af de unge fortalte at de i sådanne situationer ofte oplevede, på forhånd at blive sat i en negativ bås, f.eks. på grund af tøj eller hudfarve, men samtidig indrømmede de også, at det også kunne være på grund af politiets kendskab til deres tidligere indblanding i kriminelle sager. Flere af de unge gav udtryk for, at de i sådanne pressede situationer, har svært ved at

²⁶ For en nærmere beskrivelse af de enkelte faser se bilag 2

²⁷ Se evt. afsnit 3.2.3 om perifere og marginale positioner.

udtrykke sig sprogligt og få forklaret, hvad de mener. Samtidig oplever de, at der ofte heller ikke bliver lyttet til deres forklaring.

Den enkelte unges handleevne indenfor en handlekontekst er således et resultat af et komplekst samspil mellem dels de sociale og samfundsmæssige betingelser for den unges handlemuligheder i den aktuelle situation og dels den unges egen *forholden* sig hertil (jf. Nissen 1996:226ff.).

3.2 Udvikling gennem deltagelse

Ifølge den kritiske psykologi udvikler det enkelte menneske sig ved at udvikle sin *handleevne* og dermed øge sin rådighed over de fælles betingelser i en handlekontekst. For at personen udvikler sig, må der dog finde en form for forandring sted. Ikke blot en hvilken som helst forandring, men en forandring i form af en *overskridelse* eller *udvidelse* af de eksisterende handlemuligheder. For at udvikle sig er det således ikke nok, at en person bidrager til opretholdelsen af en handlekontekst ved at gentage eller tilegne sig det, som allerede er indeholdt i den. For at der kan tales om, at personen udvikler sig, er det nødvendigt, at personen *bevæger* det, han er en del af. At bevæge noget, skal ikke forstås som det at bestemme over noget, men nærmere som det at bidrage til og øge indflydelse på dets udvikling.

Udvikling gennem deltagelse finder i den enkelte handlekontekst sted ved, at mennesker forsøger at ændre på nogle af betingelserne for deltagelsen ved at forsøge at bevæge dem i bestemte retninger. Ved at forsøge at ændre på de fælles betingelser i en handlekontekst kan en person således også udvikle sin handleevne (jf. Højholt 2000:55).

For den enkelte person er der altid en *dobbelt mulighed* i deltagelsen, idet han enten kan vælge at handle og forfølge sine interesser indenfor de handlemuligheder, som allerede findes i en handlekontekst, eller han kan vælge at forsøge at udvide sine handlemuligheder ved at udvide sin rådighed over betingelserne, og dermed udvikle sin handleevne (jf. Dreier 1993:63).

Hvis en af de unge i Sjakket bliver indblandet i et tyveri, som i eksemplet fra før, så kan det have en særlig betydning i forhold til, hvordan hans venner ser på ham. De synes måske han er sej og ser op til ham pga. denne handling. Derved kan den kriminelle handling være med til at udvide den unges rådighed over betingelserne indenfor venskabsgruppen, og han udvikler således sin handleevne indenfor denne kontekst. Omvendt kan den samme kriminelle handling have andre betydninger indenfor andre handlekontekster og begrænse hans handleevne indenfor disse kontekster. Hvis den unge f.eks. bliver taget af politiet, kan det betyde, at han får en plettet straffeattest og senere måske får svært ved at finde et job.

3.2.1 Middelbart og umiddelbart

Ifølge den kritiske psykologi er personer karakteriseret ved at være i stand til at tænke ud over den aktuelle situations grænser. I en persons samlede vurdering af sine handlemuligheder i en situation inddrager personen derfor også sine erfaringer fra tidligere situationer. Personen retter derfor også sine intentioner og handlinger i den nuværende situation mod de mulige konsekvenser, de kan have i andre situationer. Således dannes en persons *handlegrunde* i en handlekontekst ikke bare ud fra den nuværende situation, men på baggrund af personens samlede analyse og vurdering af situationen og dens mulige konsekvenser i andre handlekontekster og i personens fremtidige liv (jf. Dreier 1993:31ff.). Den samlede subjektive vurdering af situationen afhænger i sidste ende af hvilke tanker, følelser, behov, motiver og interesser personen har på sit særlige ståsted i den aktuelle handlekontekst (jf. Dreier 1994:8). Når en person handler *middelbart* er det et resultat af personens samlede vurdering af handlingens langsigtede konsekvenser på tværs af handlekontekster. I den daglige livsførelse kan personer dog ikke altid nå at forholde sig bredere og mere nuanceret til de komplekse handlekontekster, som de deltager i. Det kan derfor være svært for den enkelte person at gennemskue hvilke handlinger, der tjener ham bedst i det lange løb. Personer handler derfor ofte *umiddelbart*, det vil sige kortsigtet og i forhold til de umiddelbare betingelser, i den aktuelle handlekontekst. Når en person handler umiddelbart søger han at sikre sine egne interesser her og nu. Dette resulterer ofte i, at personen søger at indrette sig på de eksisterende betingelser, hvilket kan betyde, at personen kommer til at handle i modstrid med sine egne langsigtede eller middelbare interesser (jf. Jartoft 1996:196f.). Hvis en ung f.eks. stjæler en bil, bekymrer han sig måske ikke om hvilken betydning denne handling har for hans senere jobmuligheder. Han bekymrer sig måske mere om den respekt og indflydelse som han her og nu kan opnå i gruppen af venner.

3.2.2 Restriktiv handleevne

Ifølge den kritiske psykologi knytter problemer eller konflikter sig ikke til enkeltpersoner som særlige karaktertræk eller egenskaber ved disse personer, men er derimod udtryk for en række begrænsninger og muligheder, den enkelte handlekontekst rummer. Konflikterne overvindes derfor også først ved, at der ændres på betingelserne i handlekonteksten således at det samlede mulighedsrum udvides. I situationer, hvor den enkeltes handlemuligheder fremtræder konflikt- og modsigelsesfyldte, vil personen som regel også selv forholde sig og handle konflikt- og modsigelsesfyldt og derved udvise en begrænset eller *restriktiv handleevne* i situationen (jf. Dreier 1993:73ff.; Højholt 1996:65). Flere af de unge i Sjakket udtaler, at hvis de ikke var begyndt i Sjakket, var de nok endt i

fængsel. Nogle af dem siger også, at de lige så godt kan begå kriminalitet, fordi politiet og andre alligevel altid mistænker dem for at være indblandet. De unge udviser her en restriktiv handleevne, fordi deres aktuelle handlemuligheder fremtræder konflikt- og modsætningsfyldte for dem, og dette får betydning for deres selvforståelse og tanker om egne fremtidige deltagelsesbaner.

3.2.3 Perifer og marginal deltagelse

Den centrale forskel mellem den unge som befinder sig i en *perifer position* og den unge som befinder sig i en *marginal position* er, ifølge Mørch, den unges selvforståelse og oplevelse af egne handlemuligheder.

Den perifere position er potentielt bemyndigende, dvs. at handlekonteksten rummer mulighed for at den unge kan øge sin rådighed over betingelserne og derved udvide sin handleevne. Når f.eks. en ny elev begynder i Sjakket, deltager personen i en perifer position, men denne position rummer samtidig et potentiale for at personen kan udvide sin handleevne ved at indgå i fællesskabet i Sjakket. Et andet eksempel kan være de unge, som har været i Sjakket længe og har bestået deres 9. klasse. De kommer stadig engang imellem og spiser og taler med deres kontaktpersoner i Sjakket. Men i forhold til de unge, som stadig deltager i undervisningen og i Sjakkets øvrige aktiviteter, befinder de sig i en perifer position.

I den perifere position har den unge ofte en selvtillid og tro på, at de kan blive til noget, fordi de oplever at have en høj grad af rådighed over deres egne livsbetingelser. Heroverfor er den unge, som befinder sig i en marginal position, i langt højere grad betinget af ydre omstændigheder, som begrænser personens handleevne indenfor den pågældende handlekontekst. I den marginale situation føler den unge sig ufrivilligt holdt udenfor fællesskaber eller handlekontekster, som han ønsker at deltage i. Dette har en negativ indflydelse på de unges selvværd og tro på fremtiden, og medfører ofte, at de unge udviser en restriktiv handleevne indenfor disse handlekontekster.

Mange af de unge i Sjakket drømmer f.eks. om at skabe sig et liv, få et job og en familie, men oplever samtidig, at deres handlemuligheder, indenfor en række handlekontekster, er meget begrænsede. Det gælder f.eks. i forhold til fritidsjobs, almindelige folkeskoler, klubber, diskoteker og fester m.v., hvor de oplever, at andre unge deltager med større rådighed over deres livsbetingelser. Når de f.eks. forsøger at komme ind til en fest og får at vide, at de ikke er velkomne, fordi de er nogle ballademagere. De unge placeres således i en marginal position og oplever derfor deres handlemuligheder som begrænsede. I sådanne tilfælde kan det f.eks. blive en strategi for den unge, at true sig ind til

festen eller måske ligefrem benytte vold for at skaffe sig adgang. Herved bekræftes de fordomme, som begrænsningerne i første omgang var udtryk for.

Den marginale position rummer således problematiske og begrænsende betingelser for den unges potentiale for at udvikle sin handleevne indenfor en handlekontekst (jf. Mørch 2003:22f.).

4 Læring og udvikling i Sjakket

I dette kapitel ønsker jeg, på baggrund af den kritiske psykologi og den situerede læringsteori, at redegøre for den daglige praksis i Sjakket. Jeg vil i den forbindelse se nærmere på de forskellige pædagogiske metoder, som Sjakket benytter i det pædagogiske arbejde med at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Herunder vil jeg forsøge at analysere mig frem til, hvilke læringsformer og hvilke lærings- og udviklingsforståelser, der ligger til grund for den daglige praksis i Sjakket. I min analyse inddrager jeg både Sjakkets overordnede pædagogiske grundlag og den daglige praksis, som finder sted i Sjakket, både indenfor og udenfor undervisningen i Sjakkets skole.

4.1.1 Sjakkets opbygning:

På det tidspunkt, hvor jeg var i Sjakket, var der seks unge indskrevet. Tre 8.klasses elever og tre 9.klasses elever. Alle mellem 14 og 18 år. Derudover var der ansat tre medarbejdere, som arbejdede med at undervise de unge i Skolen, samt en pædagogisk leder, en administrativ leder, en økonomi-medarbejder, en kok og nogle ungarbejdere²⁸. Der er desuden tilknyttet en række medarbejdere på mere løs basis, som ind imellem dukker op i Sjakkets lokaler.

4.1.2 En dag i Sjakket:

Kl. 9.30 møder de unge og spiser morgenmad i det store fælleslokale nedenunder. Lokalet er indrettet sådan, at der er billard og computerrum, som de unge kan benytte. Det er ikke altid at alle møder op, det kan f.eks. være, hvis de har sovet over sig. Nogle gange ringes der efter dem, andre gange kører en af medarbejderne hjem og henter dem.

Kl. 10.00 starter undervisningen i lokalerne ovenpå. Her er tre små lokaler og et kontor, hvor ledelsen sidder. Det er et åbent kontor, som de unge frit kan gå ind og ud af.

På en almindelig dag deler medarbejdere som regel, de elever der er mødt op, mellem sig og arbejder individuelt med dem i hver sit rum. Eleverne undervises i dansk, matematik og engelsk. Først har de tre kvarters undervisning, så en pause på ca. et kvarter og derefter tre kvarters undervisning igen.

²⁸ Se afsnit 4.4 om ungarbejdere

Kl. 12.30 er der spisepause. Alle medarbejdere og unge sidder rundt om det store bord i fællesrummet nedenunder og spiser. Sjakkets kok laver varm mad hver dag og nogle gange har en af eleverne hjulpet med tilberedningen. Ind imellem vurderer medarbejderne, at en ung vil få mere ud af at være med til at lave mad og tale med de voksne nedenunder, end at være med i klassen. Det kan f.eks. være, hvis den unge møder op og har haft en dårlig oplevelse derhjemme.

Kl. 13.00 går de unge igen ovenpå, oftest kun med en enkelt af medarbejderne, og har de sidste tre kvarter. Her får de unge som regel ikke traditionel undervisning, men ofte ser de en film, som f.eks. Matador, eller også spiller de Trivial Pursuit eller noget lignende, hvor de får trænet deres paratviden.

4.2 Læring og udvikling som transformation af viden

Indenfor den kritiske psykologi betragtes *undervisning* som en handlekontekst med særlige målmiddelsammenhænge (jf. Nissen 1996:226ff.). Ifølge Dreier er et af de væsentligste formål med den undervisning, som foregår i skolen:

”(...) at selv når den finder sted i en særlig kontekst, udføres den for at være til gavn på andre tider og steder i den lærende persons tilværelse”(Dreier 1999b:77).

Det særlige ved den form for *læring*, der sigtes mod i skolen, er således, at den sigter mod at udvide deltagerens handleevne indenfor andre kontekster end den nuværende. Det, eleverne lærer i skolen, skulle altså gerne være noget, som de kan anvende andre steder.

I forhold til spørgsmålet om, hvorledes viden, som er udviklet indenfor en handlekontekst, kan anvendes indenfor andre handlekontekster, mener Dreier, i lighed med Jean Lave (1999), at det er nødvendigt at forstå læring og udvikling, som noget der finder sted hele tiden og ikke bare i skolen eller i en undervisningssammenhæng. Den viden og de færdigheder, som eleven udvikler indenfor en handlekontekst, i dette tilfælde undervisningssammenhængen, er ikke statisk, men forandrer sig i takt med at personen deltager i andre handlekontekster, hvor den får andre betydninger, fordi der er andre ting på spil, end i undervisningen. På den måde kan man sige, at læringen ikke stopper fordi eleven træder ud af undervisningssituationen og ind i andre situationer, men derimod netop fortsætter i kraft af personens deltagelse i forskellige handlekontekster (jf. Dreier 1999b:288ff.).

Dreier gør således op med en mere traditionel forståelse af viden og færdigheder, som noget der færdiggøres og fuldføres indenfor en enkelt handlekontekst, og som derefter uforandret kan overføres og anvendes i andre handlekontekster, hvor der er andre ting på spil. Derimod må viden, ifølge

Dreier, forstås som noget, der forsat udvikler sig og modificeres i og med, at den enkelte deltager i forskellige handlek kontekster. Det er netop forandringen og modificeringen af den udviklede viden, der gør at denne viden ”lever” videre, finder anvendelse og får betydning i andre handlek kontekster. Personers læring og udvikling må derfor også siges at være både ufuldstændig og uafsluttelig.

Dreier mener derfor også, at begrebet *overførsel* er misvisende i forhold til at betegne selve lærings- og udviklingsprocessen og han indfører i stedet begrebet *transformation* (jf. Dreier 1999b:92). Frem for at anskue læring og udvikling af viden som noget, der afsluttes i en kontekst (f.eks. klasseværelset), forstår Dreier således læring som transformationen og anvendelsen af viden, som et aspekt ved personers deltagelse i samfundsmæssige og sociale praksisser.

4.2.1 Situeret læring

Ved at forstå læring og udvikling af viden som noget, der sker gennem den enkeltes deltagelse i forskellige handlek kontekster, lægger Dreier sig op af den forståelse af læring og udvikling som findes i Lave og Wengers teori om *situeret læring*. Her ses læring og udvikling netop som et aspekt ved den sociale praksis. Dvs. at læring ikke kun anses for at være noget, som finder sted i klasseværelset og som afsluttes her (jf. Lave og Wenger 1991:49). Denne lærings- og udviklingsforståelse gør samtidig op med forståelsen af viden, som noget der primært er af intellektuel karakter. Læring ses derimod som noget, der findes overalt og hele tiden udspiller sig på forskellig vis (jf. Lave og Wenger 1991:31ff.)²⁹.

4.3 **Praksisfællesskabet**

Lave og Wengers begreb om *praksisfællesskabet* henviser til en form for fællesskab mellem mennesker, som er deltagere i en fælles praksis. Praksisfællesskaber kan eksistere i kortere eller længere tid, hvori medlemmerne danner indbyrdes relationer til hinanden (jf. Lave og Wenger; 1991:131). Praksisfællesskabet kan etableres mange forskellige steder, som f.eks. på en arbejdsplads eller et uddannelsessted. Sjakket kan således ses som et praksisfællesskab, hvori de unge deltager over en periode på ca. 2 år.

²⁹ Det er i denne forbindelse vigtigt at pointere, at den situerede læringsteori ikke afviser at læring kan finde sted i skolen. De understreger blot at det problematiske i at antage at læring kun kan finde sted som en følge af ”undervisning” (jf. Lave og Wenger 1991: 40f.)

Praksisfællesskabet indeholder, ifølge Lave og Wenger særligt tre dimensioner: ”*Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire*”(Lave og Wenger 1991:166).

4.3.1 Gensidigt engagement

Det *gensidige engagement* er de enkelte deltageres engagement i de øvrige deltagere i den fælles praksis. Det gensidige engagement er tilstedeværende, fordi der i et praksisfællesskab vil være en forsat udvikling af relationer, positioner og deltagelsesformer, som vil få en større eller mindre betydning alt efter, hvor fremmende eller hæmmende de er i forhold til den fælles praksis (jf. Lave og Wenger 1991:169). Således indebærer det gensidige engagement en gensidig forståelse af hvilke positioner forskellige deltagere har i fællesskabet. Disse positioner vil dog være i en forsat udvikling (jf. Lave og Wenger 1991:166). Det gensidige engagement skaber derfor ikke nødvendigvis et homogent fællesskab. Det væsentlige er, at deltagerne agerer og arbejder engageret i forhold til praksis og de øvrige deltagere, hvorved praksis og praksisfællesskabet opretholdes (jf. Lave og Wenger 1991:169). I Sjakket oplevede jeg et socialt fællesskab imellem de unge, som var præget både af gensidig tillid, men også af en løbende afprøvning og forhandling af positioner og relationer. Dette kom til udtryk idet de unge både støttede og udfordrede hinanden i forskellige situationer. Jeg oplevede også, at de unge havde tiltro til medarbejderne og ofte fortalte dem om oplevelser og problemer i deres liv, som de ikke kunne tale med deres forældre om. Mens jeg var der, oplevede jeg også, at de unge langsomt knyttede sig mere og mere til mig. Dog skulle de lige finde ud af, hvorfor jeg var der og hvilken position jeg indtog i praksisfællesskabet, før de begyndte at betro sig til mig.

4.3.2 Fælles virksomhed

Den *fælles virksomhed* har til formål, at deltagerne skal have en fælles forståelse og afstemning af, hvad fokus er. I praksisfællesskabet gøres der løbende en indsats hos deltagerne for at definere den fælles virksomhed og forene modstridende fortolkninger af det fælles foretagende. Herigennem dannes også en tilpasning af deltagernes engagement og ansvar (jf. Lave og Wenger 1991:169).

I Sjakket er den fælles virksomhed repræsenteret i de forskellige aktiviteter, som der arbejdes med. I Sjakket er den fælles virksomhed f.eks. den faglige undervisning, som de unge og medarbejderne har et forsat fokus på. For at medvirke til at de unge engagerer sig i undervisningen, er det en vigtig del af Sjakkets pædagogik, at de unge frivilligt har valgt at være i Sjakket. Herved forsøger Sjakket at sikre de unges engagement i den fælles virksomhed.

4.3.3 Fælles repertoire

Det *fælles repertoire* er en forsat proces, hvorigennem deltagerne udvikler deres repertoire, stil og diskurser. I praksisfællesskabet vil der være en løbende genforhandling af meningen med elementer som f.eks. procedure, udtryk eller rutiner. Der vil være en løbende genfortælling af tidligere hændelser, som kan være med til at opretholde en handlen i praksis, men som også kan få nye betydninger igennem nye fortolkninger (jf. Lave og Wenger 1991:169). Praksisfællesskabet har således en række rutiner, ord, værktøjer, historier, gestus, symboler, handlinger, diskurser og koncepter, som det har taget til sig i løbet af dets eksistens. Den fælles forståelse heraf udgør praksisfællesskabets fælles repertoire.

Som en del af det fælles repertoire i Sjakket, har de unge f.eks. alle den samme tøjstil, som også ses hos flere af de ungarbejdere, der er ansat som rollemodeller (jf. afsnit 4.4). De går alle med en kasket eller hue, som skal sidde på en bestemt måde og være i et bestemt mærke. De går i de samme slags hættebluser, bukser, sko, kasketter, dynejakker osv. De benytter sig også af de samme ord, vendinger og slang, når de er sammen, og de taler med samme accent. Flere af dem udvikler også de samme måder at handle på i forskellige situationer.

Samtidig var det også interessant at opleve hvilken diskurs medarbejderne havde, i forhold til det praksisfællesskab som Sjakket udgør. Jeg noterede mig, hvordan flere af medarbejderne talte om, at Sjakket havde mistet noget af den gejst, som der havde været for nogle år tilbage. Medarbejderne havde dog forskellige begrundelser herfor. Nogen mente, at det handlede om ydre omstændigheder, f.eks. lokalerne, mens andre mente, det handlede om, at der nu var for meget fokus på de boglige aktiviteter og skoleundervisningen, i forhold til tidligere, hvor Sjakket også tilbød de unge forskellige former for værkstedsaktiviteter.

4.4 **Læring og udvikling som aspekter af social praksis**

Centralt i forståelsen af praksisfællesskabet er, at nye medlemmer ikke blot optages i fællesskabet igennem deres udvikling af bestemte faglige færdigheder. Den situerede læringsteori tager, som sagt, udgangspunkt i mesterlæreprincippet, som indebærer at lærlingen, som nyankommen får lov til at deltage som perifer deltager i den praksis, der er på lærepladsen. Legitimiteten som perifer deltager opnås via mesterens tilsagn om at tage lærlingen ind som lærling. Det er således *ekspertudøveren*, der er afgørende for, om den unge er legitim eller marginal i forhold til praksisfællesskabet. Således vil den nyankomne lærling få en position i praksisfællesskabet som *legitim perifer deltager* (jf. Lave og Wenger 1991:77ff.).

Som nævnt er det væsentligt for Sjakket, at de unge selv ytrer et ønske om at blive optaget i Sjakket. Herefter bliver de indkaldt til en samtale med Sjakkets pædagogiske leder, som giver dem mulighed for at starte i en prøveperiode. Herved opnår den nyankomne unge sin position som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet.

Den legitimt perifere deltager vil, igennem sammenhængende og gradvist niveaumæssigt fremadskridende opgaver, opnå forskellige relevante personlige forudsætninger indenfor den fælles praksis. I Sjakket sker dette ved at den nyankomne unge løbende observerer og imiterer medarbejderne, samt de mere erfarne unge. Denne imitation vil både finde sted i forhold til de faglige elementer i undervisningen, men også af de sociale kutymer og sproglige normer. Den nyankomne vil gennem løbende respons på sine imitationer opbygge praksisfællesskabets fælles repertoire, få et gensidigt engagement i den fælles praksis og tage del i den fælles virksomhed. I Sjakket oplevede jeg bl.a. dette i deres sociale omgangsform. Både mellem medarbejderne og blandt de unge, var der en ret hård, men kærlig og respektfyldt omgangstone, hvor unge, medarbejdere og ledere lavede meget sjov med hinanden indbyrdes. Men den sociale omgangsform blev også løbende udfordret. Hvis de unge overskred den og blev for grove, blev det kommenteret af medarbejderne. På den måde fik de unge hele tiden feedback i forhold til deres imitation af Sjakkets praksisudøvere (jf. Lave og Wenger 1991:80ff.).

Således kan de unge i Sjakket, ligesom lærlingene i Lave og Wengers observationer, bevæge sig fra novice niveau til erfaren fuldgyldig medlem inden for praksisfællesskabets fælles praksis. I Sjakket er de unge, som har været der i længst tid, også klart mere toneangivende end dem, som ikke har været i Sjakket så længe. Samtidig oplevede jeg også at en af de unge, der næsten lige var startet, havde meget travlt med at positionere sig i forhold til de andre. Det gjorde han ved jævnligt at være meget grænsesøgende og meget kontaktsøgende, både i forhold til medarbejderne og de andre unge.

Et fuldgyldigt medlemskab er således betinget af personens kontinuerlige deltagelse i den sociale praksis, hvori udviklingen af de faglige færdigheder er indlejret. Dette betyder, at for deltagerne i praksisfællesskabet, vil udviklingen af faglige kompetencer være sammenflettet med udviklingen af identitet og personlighed, uden mulighed for adskillelse:

”(...) læring og en følelse af identitet – i det her udviklende perspektiv – kan ikke adskilles: De er aspekter af det samme fænomen”(Lave og Wenger; 1991:98)

4.4.1 Mentorprincippet

Sjakket er overordnet struktureret som et praksisfællesskab. Det er et af de første steder i landet, hvor man har valgt at gøre de unges indbyrdes påvirkning af hinanden til en eksplicit del af det pædagogiske arbejde. Dette gøres ved, at man anerkender de relationer og indbyrdes hierarkier, der naturligt er mellem de nye unge, som begynder i Sjakket og de unge, som har været der i længere tid, eller mellem de yngste og de ældste unge i Sjakket. Frem for at forsøge at nedbryde og eliminere disse ”magtforhold”, forsøger man i Sjakket i stedet at påvirke dem i bestemte retninger. Dette gøres overordnet ved at forsøge at skabe en kultur blandt både unge og medarbejdere i Sjakket, hvor det er *sejt* at hjælpe dem, som er svagere end én selv, og hvor man bruger sin energi på at støtte fremfor at nedgøre hinanden. Således arbejdes der for at Sjakket skal være et sted, hvor den enkelte har overskud til at glædes over andres sejr og andres succes (jf. Beretning 2005:8f.).

For at fremme denne kultur benytter Sjakket sig af en mentortankegang, som betyder at medarbejderne først og fremmest forsøger at vise de unge nogle etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske værdier, igennem deres egen måde at handle på. I dette arbejde lægges der stor vægt på de personlige relationer mellem den enkelte unge og den enkelte voksne. De unge har hver en kontaktperson, som de er særligt knyttet til. Sjakket har desuden også ansat specielle ungarbejdere. Det er for det meste gamle ”rødder”³⁰, som selv har gået i Sjakket og som derfor kender til filosofien og pædagogikken. Ungarbejderne bliver således en slags *rollemodeller* for de unge og indtager derved en rolle som en slags storebror eller onkel for dem (jf. Beretning 2005:13ff.).

Når de unge i Sjakket har afsluttet deres 9. klasse, vil de fleste bevæge sig videre til andre praksisfællesskaber. Deres tilknytningsforhold til Sjakket vil således langsomt blive mindre og mindre og til sidst kommer de måske kun på besøg engang imellem. Selvom de på et tidspunkt har været fuld deltager, vil de igen befinde sig i en perifer position i forhold til Sjakkets praksisfællesskab, men deres tidligere deltagelse vil dog stadig legitimere deres position som perifer deltager i den fælles praksis, når de kommer på besøg. Det særlige ved Sjakket er, at de unge, som sagt, også kan forsætte deres deltagerbane i Sjakket og blive ansat som rollemodel for de nyankomne og derved over tid blive veteran³¹ i praksisfællesskabet.

³⁰ Et udtryk som Sjakkets medarbejdere selv benytter sig af.

³¹ Se afsnit 4.4.2 for en nærmere beskrivelse af begrebet *veteran* (jf. Lave og Wenger 1991:80)

4.4.2 Medlæring - det fælles tredje

Ifølge Dreier kan man tale om, at den læring, som finder sted i forbindelse med en aktivitet er mere eller mindre intenderet hos en person. Den intenderede læring er, når en person sætter sig for at ville lære noget bestemt og gør det til en del af sin personlige *læringsbane*. F.eks. når en af de unge fortæller mig, at Sjakket er hans sidste chance for at få en 9.klasses eksamen og derfor vil han også arbejde for ikke at dumme sig.

Overfor begrebet om intenderet læring benytter Dreier begrebet *medlæring*, som er en betegnelse for alle de former for læring, der finder sted, som en mere eller mindre uintenderet del af den aktivitet, de unge deltager i. Medlæring finder således sted som en del af de dagligdagsaktiviteter mennesker deltager i, både i og udenfor deres intenderede læringsbaner. De to typer af læring vil ofte overlappe hinanden i og med at personers handlinger sjældent kun har en hensigt for øje (jf. Mørch 2003:21 og Dreier 1999b:85f.).

I det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket, har man både fokus på de unges intenderede læring og på den medlæring, som finder sted, når de unge deltager i forskellige af Sjakkets aktiviteter. Når en af de unge deltager i en aktivitet, som f.eks. thaiboksnings, eller en matematiktime, er den unges intention at forbedre sine færdigheder på dette område, eller når den unge sætter sig ved midt-dagsbordet, er intentionen at spise. Medarbejderne i Sjakket har også fokus på det, som aktiviteten går ud på, ellers ville den forekomme meningsløs for de unge, men samtidig har medarbejderne også fokus på udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som er en del af den medlæring aktiviteten fører med sig.

Sjakket benytter således ikke aktiviteterne for ”aktiviteternes egen skyld”. De fungerer, som det der i Sjakket kaldes *det fælles tredje* – dvs. en aktivitet som de unge og medarbejderne kan have et fællesskab om, uden at aktiviteten direkte fokuserer på de unges problemer. Igennem aktiviteten (det fælles tredje) er der mulighed for, på en mere indirekte måde, at arbejde både med den enkelte unge og med gruppen på en gang (jf. Beretning 2005:15). Således er relations- og mentorarbejdet hele tiden tænkt ind i Sjakkets dagligdag, som et forsøg på at retningsbestemme en del af den medlæring, som finder sted, når de unge deltager i de forskellige aktiviteter.

Således udvikler den unge ikke kun faglig viden, ved at deltage i Sjakkets praksisfællesskab, men også sin sociale, etiske, eksistentielle og demokratiske bevidsthed. Det karakteristiske ved den pædagogiske tilgang i Sjakket er dog, at den ikke er en eksplicit del af Sjakkets repertoire, dvs. at det ikke ekspliciteres over for de unge, at deres ophold i Sjakket ikke blot sigter mod at bestå 9.klasses eksamen, men også indeholder en etisk, eksistentiel, social og demokratisk dimension.

4.4.3 Praksisfællesskabets opretholdelse og udvikling

Når nye deltagere træder ind i praksisfællesskabet som *legitime perifere deltagere*, bidrager de på en gang både til at opretholde og til at udvikle praksisfællesskabets fælles engagement, virksomhed og repertoire. På den ene side tilegner den nyankomne sig de mere erfarne, *veteranernes* deltagelsesmåder ved bl.a. at iagttage og efterligne dem og ved løbende at få feedback på denne efterligning (jf. Lave og Wenger 1991:80ff.). I Sjakket gælder dette ikke kun i forhold til tøjstil og sprogbrug blandt de unge. De nye tilegner sig efterhånden også de mere erfarne unges måder at håndtere forskellige konflikter og problemstillinger på. Den nye bidrager således til kontinuiteten i praksisfællesskabet ved at repræsentere et potentiale for videreførelsen af veteranens kundskaber (jf. Lave og Wenger 1991:96ff.). På den anden side bidrager den nyankomne også til at skabe diskontinuitet i praksisfællesskabet. Når den nye f.eks. udfordrer den eksisterende praksis ved at stille spørgsmålstegn ved vante rutiner og procedurer, kan det medføre en ændring af praksis eller i hvert fald af visse elementer. Over tid vil den nyankomne potentielt overtage veteranens position i praksisfællesskabet og repræsenterer derfor både kontinuitet og diskontinuitet i forhold til praksisfællesskabet (jf. Lave og Wenger 1991:161). I nogle tilfælde vil forslag til ændringer i den eksisterende praksis fra den legitime perifere deltager blive opfattet som en trussel mod praksisfællesskabets eksistens, og veteranen kan således stille sig som en hindring for udviklingen af praksis. Samtidig er praksisfællesskabet dog karakteriseret ved at deltagerne hele tiden udvikler sig igennem disse kontinuerlige forandringsprocesser.

Med denne indlejrede kontinuitet og diskontinuitet er praksisfællesskabet på en gang påvirkeligt og modstandsdygtigt (jf. Lave og Wenger 1991:177).

Både opretholdelsen af den eksisterende praksis og udviklingen af denne, kan i praksisfællesskabet ses som resultatet af et dialektisk samspil mellem kontinuitet og diskontinuitet – potentiale og hindring - nyankomne og veteraner. Praksisfællesskabet er således ikke statisk, men reproduceres, transformeres og forandres løbende (jf. Lave og Wenger 1991:99).

Sjakkets succes hænger i høj grad sammen med deres evne til at udvikle sig og til hele tiden at rette sig ind efter de unges skiftende behov. De har ikke været bange for at omlægge strukturen, ændre på rammerne og fremfor alt at nytænke pædagogikken, når det har været nødvendigt³².

³² Sjakket har udviklet sig i takt med at omstændigheder og brugergruppe ændrede sig. For 10-15 år siden var Sjakket et helt andet sted end det er i dag. Dengang var Sjakket ikke en skole, men fungerede som et "kreativt ungdomshus", som f.eks. lavede teaterforestillinger o.l.. Dengang var der desuden mange frivillige kræfter og næsten ingen ansatte. Alle beslutningen blev taget på fællesmøder. Eftersom Sjakket har ændret sig gennemgribende sidenhen, har jeg

Et godt eksempel herpå er beslutningen om, fra sommeren 2005, at nedlægge musikprojektet Ghetto Noise og samtidig gøre Thaiboksningen til en selvstændig forening. Baggrunden for denne beslutning var, at disse projekter var kommet til at "fylde for meget". Det var efterhånden kun dem, som var meget meget gode og dygtige, som kunne deltage i disse projekter. I Thaiboksning gik det hele f.eks. ud på at vinde kampe og komme med til turneringer. Samtidig var der flere og flere af de unge, som egentlig havde mest brug for at komme i Sjakket, der ikke kunne være med længere, og derfor var det efterhånden relativt få unge, som fik noget ud af disse projekter. Da man i Sjakkets ledelse blev opmærksom på dette, stod det hurtigt klart, at denne udvikling måtte ændres, og som de skriver i deres beretning, har det aldrig været meningen, at disse aktiviteter skulle være i centrum. Sjakket lægger i deres beretning vægt på, at det er den enkelte unge, som står i centrum og at alt det andet blot er redskaber (jf. Beretning 2005:16ff.). Denne ændring har, ifølge Sjakkets beretning, været med til at styrke:

"(...) en fælles bevidsthed om, at holde fokus på processen og de unges behov i centrum som det helt centrale og essentielle i vores arbejde"(Beretning 2005:18).

I dag er det skolen, som udgør den primære aktivitet i Sjakket. Ind imellem kan det også være madlavning, en tur ud af huset, se en film eller spille et spil.

4.5 Undervisningen i Sjakket

Selvom Sjakket overordnet set er opbygget som et praksisfællesskab mellem unge, medarbejdere, ungarbejdere, ledere og andre mere løst tilknyttede deltagere, er der også væsentlige punkter i Sjakkets organisering, som afviger fra tankegangen i Lave og Wengers situerede læringsteori.

Skolen er, som nævnt ovenfor, den vigtigste aktivitet i Sjakket og udgør således et fælles tredje, som medarbejdere og unge kan være fælles om.

I Sjakkets skole er selve undervisningen, ligesom resten af den unges forløb i Sjakket, tilrettelagt meget individuelt. Denne prioritering betyder, at medarbejderne har stor mulighed for at møde hver enkelt ung, lige netop der, hvor han er. Samtidig adskiller den læringsforståelse, der ligger til grund for organiseringen af undervisningen i Sjakkets skole sig dog væsentligt fra den læringsforståelse, der ligger til grund for praksisfællesskabets organisering hos Lave og Wenger.

valgt ikke at beskæftige mig med Sjakkets historiske udvikling. For en nærmere gennemgang af Sjakkets historie og udvikling, samt af hvordan Sjakket var organiseret dengang se f.eks. Bryriel 1994 og Nissen 2001.

Undervisningsformen i Sjakket lægger sig i stedet op ad den form for undervisning, som jeg i specialet har valgt at kalde *traditionel skoleundervisning*³³, eller som en af medarbejderne i Sjakket kalder det: "tavleundervisning". Hermed menes en undervisningsform, hvor læreren, som oftest, står oppe ved tavlen, sidder ved kateteret eller går rundt og hjælper de enkelte elever, som sidder og arbejder hver for sig på deres pladser.

I et af forhåndsinterviewene forklarer en medarbejder, hvorfor hun mener den individuelle arbejdsform er nødvendig i arbejdet med de unge i Sjakket. Hun siger bl.a. at de unge har brug for mere struktur i deres hverdag end der f.eks. findes i almindelige folkeskoler, hvor der arbejdes en del med f.eks. gruppe- og projektarbejde. Undervisningen i Sjakket ligger, ifølge hende, meget mere op ad den "traditionelle tavleundervisning", fordi: "de [unge] kan ikke administrere den frihed", der ligger i gruppearbejdet og den "frie snak"(Trine, medarbejder i Sjakket³⁴).

Ifølge Dreier, er det karakteristiske ved den traditionelle skoleundervisningsform, at den tager udgangspunkt i en forståelse af læring, som antager, at al læring forudsætter undervisning (jf. Dreier 1999b:76f.). Denne antagelse betyder for det første, at elevernes læring primært anskues ud fra lærerens ståsted og perspektiv, fremfor ud fra elevens eget. I Sjakket er det f.eks. læreren, der bestemmer, hvad der undervises i, dog under hensynstagen til institutionelle bestemmelser, men uden at eleverne har medbestemmelse. Sjakket skriver endvidere i deres beretning, at de unge har brug for faste og strukturerede rammer, og at de ikke kan rumme medbestemmelsen (jf. Beretning 2005:15ff.). Dreier mener desuden, at ovenstående antagelse om, at al læring forudsætter undervisning, betyder at læring anses for at være noget som færdiggøres og fuldføres indenfor en enkelt kontekst- som regel undervisningslokalet. I Sjakkets skole gælder denne tankegang ikke kun, når der arbejdes med det at lære at læse, skrive og regne. Den gælder også når der, f.eks. i et fag som dansk, fokuseres på at udvikle andre dimensioner, f.eks. de unges etiske bevidsthed. Her benyttes bl.a. det eksemplariske undervisningsprincip, der forudsætter, at læring, som finder sted indenfor én kontekst, uændret kan overføres og anvendes indenfor andre kontekster (jf. Dreier 1999b:89). Under mit ophold i Sjakket læste de unge bogen og så filmen 'Zappa'. Filmen handler om nogle skole drenge på alder med de unge i Sjakket. Selvom handlingen foregår i 60'erne og det de unge foretager sig, deres sprog osv. er væsentlig forskellig fra den hverdag, som de unge i Sjakket har, udspil-

³³ Begrebet *traditionel skoleundervisning* benyttes her meget bredt, med henvisning til Lave og Wengers forståelse af den undervisning som finder sted i klasseværelset, dvs. løsrevet fra praksis. Herunder hører bl.a. den eksemplariske læringsform og tavleundervisningen (Jf. Kvale og Nielsen 1999:25ff. og Lave og Wenger 1991:40f., 135ff og 232).

³⁴ Alle navne er af hensyn til informanterne anonymiseret.

ler der sig nogle af de samme konflikter imellem de unge indbyrdes i forhold til f.eks. klikedannelser, hierarkier, mobning, gruppepres, sladder, vold osv. Efter filmen reflekterer de unge, sammen med læreren, over de forskellige moralser i filmen, og fører dem over på et mere alment plan. Tankgangen bag den eksemplariske undervisning er, at de unge, ved at gøre sig disse refleksioner, også vil kunne drage nytte af dem i deres eget liv, når de skal handle i forskellige pressede situationer.

4.5.1 Praksisfællesskab eller handlekontekst?

Ifølge Mørch, er der forskel på et praksisfællesskab og en handlekontekst. F.eks. kan undervisningssituationen i skolen og i klasseværelset, ifølge hende, ikke betragtes som et praksisfællesskab. Det karakteristiske ved praksisfællesskabet er, ifølge Mørch, at f.eks. tømrerlærlingen bevæger sig i det tømrer-praksisfællesskab, som svendene og mestrene i virksomheden også er en del af, og tømrerlærlingen vil på sigt kunne overtage svendene og mestrenes positioner. Heroverfor karakteriserer Mørck skolen som et sted, hvor lærernes og elevernes positioner og deltagelsesgrunde er meget forskellige, og hvor eleverne ikke er orienteret mod at blive skolelærere (jf. Mørch 2003:18).

Sjakket er således på den ene side struktureret som et praksisfællesskab i og med, at medarbejderne optræder som rollemodeller og mentorer for de unge i forhold til at udvikle deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. På sigt har de unge også mulighed for selv at blive ansat som rollemodeller og derved indgå som veteraner i praksisfællesskabet. På den anden side er Sjakkets skole bestemt ikke organiseret som et praksisfællesskab. Her findes der en meget traditionel opdeling mellem lærere og elever i undervisningen. Selvom de unge har mulighed for at blive ansat som rollemodeller i Sjakket, sigtes der ikke mod, at de unge kan overtage positionen som lærere i Sjakkets skole.

4.5.2 Skolens betydning i Sjakket

Skolen er, som sagt, den primære aktivitet i Sjakket og derfor er ét af Sjakkets vigtigste succeskriterier, at så mange unge som muligt kommer derfra med en 9.klasses eksamen. Baggrunden for at Sjakket har valgt at satse så meget på skolen er, at der i samfundet i dag lægges så stor vægt på uddannelse. Hvis de unge ikke har en 9.klasses eksamen, er deres muligheder begrænsede, i forhold til at få et job og kunne klare sig godt økonomisk, uden at begå kriminalitet. I et samfundsmæssigt perspektiv, er Sjakkets indsats overfor de unge på skoleområdet, også en kriminalpræventiv indsats. Sjakkets skole har dog ikke kun samfundsmæssig betydning, den har også en stor betydning for de unges egen fremtid. Flere af Sjakkets medarbejdere sagde i forhåndsinterviewene, at for mange af

de unge, der kommer i Sjakket, er det at gennemføre en 9.klasses eksamen en adgangsbillet til at bevæge sig videre i deres liv og komme væk fra det kriminelle miljø, som mange af dem befinder sig i. Sjakket kan således blive første skridt på vejen til en uddannelse eller et job for de unge. Flere af de unge udtaler også, at det har stor betydning for dem at få en 9. classes eksamen, og at de er glade for, at Sjakket giver dem denne mulighed.

En medarbejder fremhæver samtidig, at det at gå i skole er noget, som giver de unge en følelse af at have et "almindeligt" liv, hvor de går i skole ligesom andre unge på deres alder. Det betyder noget, bare det at kunne fortælle vennerne om, hvornår de har fri fra skole, eller at de skal til terminsprøve, ligesom på almindelige folkeskoler. Sjakkets interne positionering som *skole* hænger i høj grad sammen med en særlig diskurs, hvor medarbejderne omtales som *lærere* og de unge som *elever*³⁵.

På trods af, at både de unge og medarbejderne lægger stor vægt på skolens betydning, understreger nogle af medarbejderne, at det ikke er alle de unge, det går lige godt for efter de har forladt Sjakket. Det er heller ikke alle de unge, der kommer videre på en uddannelse eller får et job, som de kan passe. En af medarbejderne tilføjer samtidig, at det på mange måder kan diskuteres, om det ikke er vigtigere, at der sættes ind på det pædagogiske plan overfor disse unge fremfor primært at have fokus på skolens faglige undervisning.

4.5.3 Opsamling

I kapitel 3 forsøgte jeg, med udgangspunkt i den kritiske psykologi, at analysere de unges livssituation, og i dette kapitel indledte jeg med at se på Sjakkets organisering som praksisfællesskab.

Herunder har jeg nærmere beskrevet, hvordan de i Sjakket arbejder med at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, ud fra teorien om det fælles tredje og mentorprincippet. Jeg har desuden set på, hvordan den læringsforståelse som, ifølge Lave og Wenger, ligger til grund for praksisfællesskabets organisering, på væsentlige punkter, adskiller sig fra den læringsforståelse, der ligger til grund for den traditionelle skoleundervisning, som benyttes i Sjakkets skole.

For at undersøge, hvorledes den sokratiske dialoggruppe vil kunne bidrage til det pædagogiske arbejde, som allerede foregår i Sjakket, vil jeg, i det følgende kapitel, forsøge at analysere, hvilken læringsform og læringsforståelse, der ligger i den sokratiske dialoggruppe. Først vil jeg redegøre nærmere for den sokratiske dialoggruppes teori og praksis.

³⁵ To af de tre medarbejdere, der som regel omtales som 'lærere' i Sjakket er uddannede pædagoger, men der er ikke nogen af medarbejderne som er uddannede lærere.

5 Den sokratiske dialoggruppe

I dette kapitel vil jeg først redegøre for den sokratiske dialoggruppes oprindelse og baggrund. Herunder vil jeg se nærmere på, hvorledes den sokratiske dialoggruppe er blevet udviklet på baggrund af Sokrates' filosofi. Derefter vil jeg gå i dybden med en beskrivelse af den sokratiske dialoggruppes form- og indholdsmæssige karakteristika.

Jeg vil til sidst i kapitlet, på baggrund af Schöns teori om den reflekterende praktiker, forsøge at analysere mig frem til en forståelse af den sokratiske dialoggruppe som en særlig læringsform, der bygger på en særlig lærings- og udviklingsforståelse.

5.1 Sokratiske dialoggruppe – baggrunden

Den sokratiske dialoggruppe blev i første omgang udviklet omkring 1930'erne i Tyskland og bygger, som sagt, primært på Sokrates' filosofi. Initiativtageren til den sokratiske dialoggruppe, Leonard Nelson, byggede desuden sin metode op omkring Kants rationalistiske moralfilosofi. Hans idé var at videreudvikle *den sokratiske metode*, således at den kunne danne grundlag for en ny videnskabelig filosofi, som behandlede de etiske emner (jf. Hansen 2000:77). Den tyske tradition indenfor den sokratiske dialoggruppe bygger primært på Nelsons tanker og hviler på en tro på, at man kan nå frem til almengyldige sandheder og universelle principper omkring etik og moral.

Ved siden af den rationalistiske tradition, har der i Holland også udviklet sig en anden og mere pragmatisk tilgang til den sokratiske dialoggruppe. Her opfattes den sokratiske dialoggruppe i langt højere grad som en stræben og en søgen efter viden i Sokrates' forstand – som en slags *levet filosofien*, det vil sige at undersøge sine egne og andres holdninger ud fra egne oplevelser (jf. Hansen 2000:49).

Hvor det i den tyske tradition primært er den rationelle undersøgelse af et begreb eller en ide, som er omdrejningspunktet, lægges der i den hollandske tradition op til en mere intuitiv undersøgelsesproces, hvor det ikke er selve begrebet eller ideen, der er i fokus, men de konkrete og personlige erfaringer, som man knytter til begrebet eller ideen³⁶ (jf. Hansen 2000:78).

³⁶ For en nærmere redegørelse for, samt diskussion af de forskellige retninger indenfor den sokratiske dialoggruppe, se Finn Thorbjørn Hansen: "*Den sokratiske dialoggruppe*" (Hansen 2000: 71ff.)

Det er denne sidste tradition, som danskeren Finn Thorbjørn Hansen primært bygger på i sin bog 'Den sokratiske dialoggruppe – et værktøj til værdiafklaring', som har dannet grundlag for min beskrivelse af den sokratiske dialoggruppe og dens tolkning af Sokrates' liv og filosofi.

5.1.1 Filosofi som livskundskab

Grundtanken i den filosofiske praksis og dermed også i den sokratiske dialoggruppe er, som nævnt i indledningen til specialet, at føre filosofien tilbage til 'det levede liv' (jf. afsnit 1.2). Den filosofiske praksis skelner derfor mellem det at studere filosofi og så selve det *at filosofere*. Det at studere filosofi knytter sig til at tilegne sig allerede eksisterende viden, hvorimod det at filosofere knytter sig til det at leve og selv bidrage til at udvikle ny viden, bl.a. gennem teoretisk viden, men også gennem erfaringer, refleksioner osv. Hermed menes ikke, at man nødvendigvis skal udvikle nye teorier og skrive bøger, men derimod at man udvikler *livskundskab* (jf. Boele 1998:62).

I sin bog 'What is ancient philosophy' skelner filosofen og historikeren Pierre Hadot mellem filosofi som *diskurs* og filosofi som en *livsform* (jf. Hadot 1995:2ff.). Denne skelnen bygger primært på hans tolkning af Sokrates' filosofi, men også på flere af de øvrige antikke filosoffer, som havde lignende tanker, f.eks. Stoikerne. I Hadots forståelse af filosofi som diskurs, betegner begrebet diskurs en form for tænkning, der bygger på abstrakte og teoretiske argumenter og overvejelser³⁷, hvorimod hans forståelse af filosofi som livsform, nærmere kan betragtes som et udtryk for en persons måde at leve og handle på. Hadots skelnen mellem disse to forståelser af filosofi, skal ikke opfattes som et forsøg på at adskille filosofi som diskurs og filosofi som livsform, tværtimod er det hans hensigt med begrebet livsform at pege på den nødvendige sammenhæng, han mener, der bør være mellem en persons filosofiske diskurs og det liv, personen lever (jf. Hadot 2004:5f.). Hansen foretager den samme skelnen, idet han skelner mellem en persons livssyn (*logos*³⁸) og personens levede liv (*bios*³⁹). Både for Hadot og Hansen er det væsentlige, ligesom det var for Sokrates, at forene det enkelte menneskes *logos* og *bios* i en levet filosoferen – dvs. personens *ethos*⁴⁰ (jf. Hadot 2004:4 og Hansen 2000:49).

³⁷ Begrebet diskurs henviser i denne sammenhæng ikke til den ellers udbredte brug af ordet, som betegnelse for "en måde at tale på", som giver udtryk for en bestemt attitude (jf. Hadot 2004: 5).

³⁸ Græsk oversættelse (Hansen 2000: 49)

³⁹ Græsk oversættelse (Hansen 2000: 49)

⁴⁰ Græsk oversættelse (Hansen 2000: 49)

I forhold til de unge i Sjakket, mener jeg, som beskrevet i indledningen, at en sådan søgen imod at skabe overensstemmelse mellem tanke og handling vil kunne bidrage til at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed (jf. afsnit 1.2.3). Jeg vil derfor i de følgende afsnit redegøre nærmere for, hvad Sokrates egentlig forstod ved en sådan levet filosofen. Jeg vil i den forbindelse også inddrage forskellige indvendinger, som gennem tiden har været fremsat omkring Sokrates' filosofi og dens anvendelighed. Dette er således ikke en gennemgang af hele Sokrates' filosofi, men snarere et forsøg på at redegøre for dele af hans filosofi, som har relevans for forståelsen af den sokratiske dialoggruppe og dens potentiale for at bidrage positivt til udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

5.1.2 Den historiske Sokrates

Den tilgængelige viden om Sokrates' liv og hans filosofi er formidlet gennem en række skifter forfattet af hans samtidige, primært gennem Platons skrifter. Sokrates skrev aldrig selv noget ned, idet han mente, at det skriftlige ord altid blot ville blive en monolog fra en person til en anden. Det, Sokrates ønskede, var i stedet at indgå i en dialog med en eller flere samtalepartnere. Sokrates udtrykker selv sin skepsis overfor det skrevne ord således i dialogen Faidros:

”-Ja, Faidros, for skriften har dette uhyggelige ved sig og ligner rigtignok et maleri. Dets frembringelser fremstår jo også helt livagtige, men spørger man dem om noget, tier de såre højtideligt. (...) Og, når det én gang er skrevet, tumler hvert ord omkring overalt, hos dem, der opfatter det, såvel som hos dem, det slet ikke vedkommer, og det ved ikke, hvem det skal og hvem det ikke skal tale til. Når det misopfattes og angribes med urette, har det altid brug for sin faders hjælp, for det er ikke selv i stand til at værgе for sig eller komme sig selv til hjælp”(Faidros 197:276A).

Platon havde også denne skepsis overfor det skrevne ord og var derfor af den overbevisning, at dialogformen, som han selv benyttede sig af i sine skrifter, blot var det næstbedste efter den ægte levende dialog (jf. Seeskin 1987:4). Fordi vi kun kender til Sokrates gennem Platon, kan det til tider være svært at skelne mellem, hvornår det er Sokrates' tanker, og hvornår det er Platons egne, som kommer til udtryk.

Indenfor moderne Sokrates-forskning skelner de fleste i dag mellem ”den tidlige” og ”den sene” Sokrates. Der er stor forskel på den Sokrates, man møder i Platons første dialoger og så den, man møder i de sidste af hans dialoger. I de tidlige dialoger er Sokrates langt mere søgende og skeptisk end i de senere dialoger, hvor han antager en mere belærende, dogmatisk og nærmest monologisk attitude. Derfor betragtes de tidlige dialoger oftest som værende tættest på den historiske So-

krates' filosofi, mens de senere dialoger betragtes som et udtryk for Platons egne tanker og syn på sandheden (jf. Hansen 2000:51). Der er ingen tvivl om, at Platon var dybt påvirket af sin læremester Sokrates' tænkning, men i løbet af årene har han givetvis fundet sit eget ståsted og sit eget livs- og verdenssyn, som på visse punkter ikke helt er lig hans gamle læremesters.

Set i lyset af, at Sokrates aldrig selv skrev noget ned, sammenholdt med den måde, hvorpå han skitseres i Platons dialoger, har Sokrates' liv og tænkning fået en nærmest mytisk status i den vestlige filosofihistorie. Det er myten om Sokrates' enestående person, som har gjort ham til et forbillede for så mange mennesker i eftertiden, og det er også den, der danner grundlaget for den filosofiske praksis og herunder også den sokratiske dialoggruppe. I denne sammenhæng bliver spørgsmålet, om hvorvidt den historiske Sokrates har levet, mindre vigtigt (jf. Hadot 2004:23f.).

5.1.3 Filosofi ifølge Sokrates

Igennem de utallige samtaler Sokrates havde rundt omkring i Athens gader med sine venner og medborgere, var det hans hensigt at få dem til at forholde sig til og reflektere over det liv, de levede. Det gjorde han ved at tage udgangspunkt i helt almindelige hverdagsbegivenheder og derigennem diskutere de forskellige samtalepartneres holdninger og synspunkter til et givent emne. Det var som oftest de forskellige dyder, som blev drøftet. Sokrates kunne f.eks. stille spørgsmålet: "Hvad er retfærdighed?" eller "Hvad er mod?". Det kunne også være om mere generelle ting som f.eks.: "Hvad er viden?". Ifølge Hadot fulgte Sokrates' samtaler ofte det samme mønster eller forløb. Samtalen tager udgangspunkt i det emne, som er taget op til drøftelse. Ofte er det Sokrates' samtalepartnere der, på yderst selvsikker vis, begynder at fremlægge deres synspunkter på sagen. Derefter stiller Sokrates forskellige spørgsmål til sin samtalepartner for at finde frem til, hvilke grundlæggende præmisser han bygger sine udsagn på. I løbet af denne proces oplever samtalepartneren en form for krise, hvor han kommer i tvivl om sine egne holdninger, meninger og værdier. Efter at have været nede og berøre samtalepartnerens dybeste grundantagelser, kan Sokrates, sammen med sin samtalepartner, i en form for *undersøgende fællesskab*, søge en højere sandhed. Men netop når Sokrates' samtalepartner mener, at de er ved at være nået til en form for definition eller løsning på problemet, stiller Sokrates et nyt spørgsmål, som samtalen ikke før har været inde omkring og som på ny kaster hans samtalepartner ud i en dyb undring (jf. Hadot 22ff., samt Hansen 2003:145). Et eksempel på dette er i Theaitetos, hvor følgende dialog finder sted mellem Sokrates og Theaitetos:

”Theaitetos: Ved alle Guder, Sokrates, jeg kan ikke finde Ord for min Forundring over, hvordan det egentlig hænger sammen; somme tider svimler det ligefrem for mig, naar jeg rigtig betragter det.

Sokrates: Det synes mig, kære Theaitetos, at Theodoros ikke har skudt meget forbi i sit Skøn over dine Anlæg. For det at undre sig er noget i høj Grad ejendommeligt for en filosofisk Natur; ja, det er i Virkeligheden selve Begyndelsen til filosofi”(Theaitetos 1954:155A)

For Sokrates er det netop det at kunne undre sig og stille spørgsmålstegn ved de ting, som vi tager for givet i vores eget liv, der kan hjælpe os til at leve et bedre liv. Det er også herigennem, at mennesket kan opnå livskundskab eller *viden* i Sokrates’ forstand.

5.1.4 Sokrates’ syn på viden

Viden er for Sokrates ikke blot den teoretiske og abstrakte viden som f.eks. findes på universiteterne. Viden er heller ikke blot det moralske livssyn, som en person giver udtryk for. En persons viden afspejles, ifølge Sokrates, i sidste ende i, hvordan personen handler og opfører sig. Der er derfor nødt til at være en vis overensstemmelse mellem en persons livssyn og en persons handlinger, for at personen i Sokratiske forstand kan siges at have viden.

Denne opfattelse af hvad viden er afspejles også i Sokrates’ opfattelse af, hvordan viden skabes og udvikles. Sokrates anså ikke viden for at være noget, der kan overføres fra en person til en anden. Derfor kritiserede han også datidens lærere og undervisere, de såkaldte sofister, for, under falske forudsætninger, at sælge viden som en slags færdig-pakke. Ifølge Sokrates, er viden derimod noget, som personen må finde frem til gennem grundig undersøgelse af sig selv (jf. Hadot 2004:26f.).

5.1.5 Sokrates's vidensbegreb i en moderne kontekst

Kenneth Seeskin skriver i sin bog ’Socratic philosophy and the dialogue form’, at det i et moderne perspektiv kan virke temmelig fremmed, at Sokrates, bl.a. i dialogen ’Menon’, forstår viden, som noget der kommer fra en persons sjæl. Seeskin konkluderer dog, at denne tankegang også kan benyttes og tolkes ud fra et moderne perspektiv. Seeskin giver følgende tre eksempler på dette:

”It is possible for a person to have opinions she has not considered or is not fully aware of. She has the opinions in the sense that she feels confident that a question should be answered in a particular way, but the question may never have been put to her before. Or, she can have opinions she is fully aware of but consequences she is not. That is why Socrates can tell Polus at Giorgias 474b that he does not really believe what he is saying. Obviously Polus is committed to what he is saying. The point is that unbeknownst to him, his views are incompatible with premises he and everyone else are predisposed to accept”(Seeskin 1987:6).

I ovenstående citat tolkes Sokrates' forståelse af viden, som noget det enkelte menneske kommer frem til under kyndig vejledning fra en anden – en såkaldt *fødselshjælper*. Tanken er at det, ved grundigt at undersøge og stille spørgsmål til både en persons holdninger og de præmisser, som de hviler på, er muligt for personen, at nå frem til overbevisninger, som personen hidtil enten ikke har været bekendt med eller opmærksom på (jf. Seeskin 1987:6).

5.1.6 Sokrates' metoder

Det er Sokrates' ærinde at hjælpe folk med at undersøge deres egne påstande og overbevisninger, og få dem til at indse, at de fleste af dem, hvis man logisk forfølger argumenterne for dem, enten ender i selvmodsigelser eller også viser sig at have konsekvenser, som ikke er kompatible med de præmisser, som argumentationen bygger på. Han ønsker således at vise folk, at de ikke lever i overensstemmelse med deres egne overbevisninger. Samtidig ønsker han dog at give dem et afsæt til at begynde at gøre det, ved netop at kaste dem ud i denne undersøgelsesproces.

Det er samtidig en vigtig pointe hos Sokrates, at det at kaste sig ud i en sådan undersøgelsesproces virkelig er noget, som kræver et stort mod hos en person, da dette ikke blot er nogen overfladisk undersøgelse. I den form for undersøgelse, som Sokrates giver sig i lag med, kræver han nemlig af sine samtalepartnere, at de hele tiden svarer og argumenterer ud fra, hvad der virkelig er deres holdning eller overbevisning i forhold til det konkrete eksempel, som der diskuteres ud fra. På den måde slipper folk ikke med blot at diskutere forskellige hypotetiske argumenter op mod hinanden. Som Sokrates' samtalepartner må personen derimod argumentere med sit eget liv som indsats og dermed sætte hele sin person på spil. Det gør man, ifølge Sokrates, ved, at man hele tiden kritisk forholder sig til og undersøger sin livsform, og holder den op imod det livssyn, som man mener at leve efter. Som Nikias siger til Lysimachus i dialogen ”*Laches*”:

”Du ved aabenbart ikke, at det gaar enhver, som kommer i umiddelbar Nærhed af Sokrates og indlader sig i Samtale med ham, uden Undtagelse saaledes, (...) at han kommer til at staa til Regnskab baade for sin nuværende og sin tidligere Livsførsel: og naar han er saaledes fangen, saa slipper Sokrates ham ikke løs igen, førend han har undersøgt alt dette til Bunds og med Klarhed.

(...) jeg synes ikke, der er nogen Ulykke i, at man bliver gjort opmærksom paa det, naar man har gjort eller er i Færd med at gøre noget, der ikke er rigtigt. Den, som ikke søger at undgaa en saadan Tilrettevisning, vil i Fremtiden vaage bedre over sin Livsførsel, og han vil villigt og gjerne, som Solon siger, lære saa længe han lever, og ikke indbilde sig, at han bliver klogere blot derved, at han bliver ældre. For mig er det, som sagt, ikke noget uvant og heller ikke ubehageligt at blive prøvet af Sokrates, men jeg har i øvrigt længe været saa temmelig klar over, at naar Sokrates kom med ind i Samtalen, vilde vi ikke komme til at tale om de unge Mennesker, men om os selv”(Laches 1953:187E).

5.1.7 Det undersøgte liv

For Sokrates var der kun et slags liv, der virkelig var værd at leve, nemlig *det undersøgte liv*. Dette holdt han fast i, også selvom det førte til hans dødsdom.

”Og I vil endnu mindre tro mig paa mit Ord, naar jeg siger jer, at det er den største Lykke for et Menneske at diskutere hver eneste Dag om, hvorledes man kan blive et godt Menneske, og lignende Ting, som I har hørt mig tale om, naar jeg har prøvet mig selv og andre, og at et Liv uden saadan stadig Prøven ikke er menneskeværdigt”(Sokrates’ forsvarstale 1953:37D).

Sokrates er ofte skarp i sin kritik af den måde, hvorpå han mener, at folk lever deres liv ureflekteret. I sin forsvarstale siger han f.eks., at hans mission er at få folk til at skifte fokus i livet og søge at forbedre dem selv som mennesker, fremfor at bekymre sig om ydre status, rigdom eller lignende:

”Hør, min kære Ven, du er jo fra Athen, den største By og den, der har Ry for at staa højest i Magt og Kultur, synes du ikke, det er nedværdigende, at du kun interesserer dig for Penge og Anseelse og Ære og kun har Tanke for, hvordan din Formue kan blive saa stor som muligt, men ikke kærer dig en Smule om Retsindighed og Sandhed og aldrig tænker paa, hvordan din Sjæl kan blive saa god som muligt?”(Sokrates forsvarstale 1953:28E-29D).

5.1.8 Sokrates – forløser eller forvirrer

Sokrates anså sig selv som fødselshjælperen, der søgte efter sandheden på lige fod med sine samtalepartnere. Han mente derfor heller ikke, at han kunne lære nogen noget, eftersom han ikke selv vidste besked om de emner, der blev diskuteret.

Både blandt Sokrates’ samtidige og senere, er det dog blevet diskuteret, hvorvidt Sokrates talte sandt, når han påstod, at han selv ikke vidste besked om de ting han udspurgte andre om.

Dette spørgsmål kommer f.eks. til udtryk i en lignelse, som til tider benyttes om ham. I lignelsen beskrives Sokrates som en elektrisk rokke, her citeret efter Hannah Arendt’s beskrivelse i essayet ”Tænkning og moralske overvejelser”:

”Sokrates, som ved, at vi ikke ved, og som alligevel ikke vil lade det blive derved, fastholder stædigt sin egen forvirring, og som den elektriske rokke lammer han alle, han kommer i kontakt med”(Arendt 1998:103).

Sokrates anerkender i Menon selv denne beskrivelse, men under den forudsætning, at den elektriske rokke som lammer også selv er lam, for som han siger:

”...Hvis den omtalte Rokke, der lammer andre, selv er lam, saa passer Billedet paa mig, ellers ikke. For det er ikke således, at jeg selv kender Udvej og bringer de andre i Vildrede; nej, er der nogen, der selv er i Vildrede, naar han bringer andre i vildrede, saa er det mig”(Menon 80 C).

At Sokrates i virkeligheden foregav at vide mindre end han gjorde, for med vilje at undgå selv at svare på spørgsmål, har af hans kritikere både dengang og siden, været betegnet som *den sokratiske ironi*. En karakter i 'Staten' beskriver det således:

"Dér har vi jo Sokrates' sædvanlige Ironi. Det vidste jeg jo meget godt og sagde det i Forvejen til disse Mennesker her, at du[Sokrates] ikke vilde være villig til at svare, men vilde tale ironisk og gøre alt andet hellere end at svare, naar en spurgte dig om noget"(Staten 1, 337a).

5.1.9 Den sokratiske ironi

Sokrates blev, både blandt mange af sine samtidige og blandt mange i hans eftertid, betragtet som en stor *ironiker*. Han bliver af mange beskyldt for at benytte ironi, satire, paradokser og mytiske sammenligninger til at undergrave og nærmest latterliggøre sine samtalepartnere med. Han beskyldes også for at være både hensynsløs og arrogant i sine angreb og for at stille manipulerende spørgsmål, der som oftest ikke engang ender med at føre til noget tilfredsstillende svar, men derimod blot efterlader hans samtalepartnere forvirrede tilbage (jf. Svare og Herrested 2004:82).

En af dem, der havde et særdeles anstrengt forhold til Sokrates, var den unge magister Søren Kierkegaard. I sin afhandling 'Det filosofiske liv' beskriver Hansen Kierkegaards syn på Sokrates' fødselshjælper-teknik således:

"Et spil for galleriet, hvor han med sine excellente evner for argumentation og retorik fordrejer og underminerer grundlaget for sine medborgeres viden og livssyn, for blot triumferende at forlade dem i en større forvirring og med afskedsreplikken: 'Det eneste, *jeg* ved, er at jeg intet ved!' "(Hansen 2000:51).

Den unge Kierkegaard mente, at Sokrates' dialektik var et udtryk for en hovmodig livsholdning, som efterlod det indtryk, at intet i denne verden kunne tages alvorligt. Kierkegaard medgav, at ironien kunne være en nyttig måde at få folk til at reflektere over deres eget liv på. Han mente dog, at den måde, hvorpå Sokrates anvendte ironien på, blot førte til det rene ingenting. Hermed konkluderer den unge Kierkegaard, at Sokrates' ironi går for vidt, idet den ikke anvendes som middel for noget andet, men som et mål i sig selv (jf. Kierkegaard 1841:239).

Herom skriver Kierkegaard selv i sin disputats 'Om begrebet Ironi med stadig Hensyn til Sokrates':

"Han anbragte Individerne under sin dialektiske Luftpumpe, berøvede dem den atmosfæriske Luft, de var vant til at aande i, og lod dem staa. For dem var nu Alt tabt, uden forsaavidt de skulle være i stand til at aande i en æterisk Luft. Sokrates derimod havde nu ikke videre med dem at gøre, men ilede til nye Eksperimenter"(Kierkegaard 1841:208).

Det ”ingenting”, Sokrates peger hen imod med sin ironi, kunne han, ifølge Kierkegaard, i det mindste have taget alvorligt ved at konkludere, at livet dybest set er absurd, tragisk og meningsløst, men det gør han ikke engang, mener Kierkegaard (jf. Hansen 2000:52). Den unge Kierkegaard kategoriserer derfor Sokrates som symbol på ironikeren i sin *stadielære*. Ironikeren befinder sig i grænsfeltet mellem det æstetiske og det etiske stadie. Han har derved indset hulheden i det æstetiske liv, men har endnu ikke tiltro til, at den etiske alvor kan løse dette problem. Med intellektuel skarphed giver ironikeren sig derfor i kast med at ironisere over alt og alle, inklusiv ham selv. Således beskriver den unge Kierkegaard Sokrates som den gennemreflekterede ironiker, der lader livet blive til et skuespil, som han selv er både forfatter og tilskuer til:

”Ironikeren staar stolt indesluttet i sig selv, han lader Menneskene, ligesom Adam lod Dyrene, passere sig forbi og finder ikke Selskab for sig. (...) For ham er livet et drama, og det, der beskæftiger ham, er dette Dramas sindrige Forvikling. Han selv er Tilskuer, endog naar han selv er Handlende”(Kierkegaard 1841:294 og 295).

5.1.10 Sokrates som Humorist i Kierkegaards forstand

Selvom den unge Kierkegaard giver Sokrates hårde ord med på vejen, bliver han livet igennem ved med at forholde sig til og interessere sig for Sokrates og hans filosofi. I sidste del af hans forfatter-skab, finder man desuden en radikal anderledes fremstilling af Sokrates (jf. Hansen 2003:135). Her omtales Sokrates ligefrem som et forbillede og som en person, der står på grænsen til det højeste eksistensstadie, hvilket for Kierkegaard er det religiøse menneske. Sokrates betragtes her som *humorist* i stedet for som ironiker. Humoristen er den etiske person, som har erkendt tilværelsens lidelse som andet end blot tilfældig ulykke. Humoristen fortvivler dog ikke, som etikeren gør det, men søger, trods bevidstheden om, at det aldrig helt lader sig gøre, gennem humoren at forene sig med tilværelsen.

På dette punkt er Kierkegaards beskrivelse af Sokrates som humorist slående lig med den måde Sokrates beskrives på i Platons ’Symposion’, som et menneske, der konstant søger efter at finde sandheden, vel vidende at den aldrig kan opnås fuldstændigt, i og med at kun guderne har den fulde indsigt heri. Sokrates anerkender at der er noget, der ligger over mennesket, men det vigtige for ham er, at mennesket hele tiden stræber efter denne indsigt.

Sokrates bliver humorist i Kierkegaards forstand fordi, at selvom hans stræben ganske vidst er uendelig og uopnåelig, vender den sig mod livet, fremfor at vende sig væk fra det. Sokrates bliver et billede på *tænkeren*, som for alvor er trådt i eksistens, idet han bestandigt søger at skabe sammen-

hæng mellem tænkning og handling. Det er netop det, at have opmærksomhed på sammenhængen mellem den viden man har og det liv man lever, som Sokrates forsøgte at hjælpe sine medborgere til gennem sin fødselshjælperteknik (jf. Hansen 2003:141f.).

Næsten 20 år efter sin disputats, har Kierkegaard således ændret sin opfattelse af Sokrates og hans fødselshjælperteknik. I 'Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed' skriver han følgende meget rammende citat herom:

”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbiling, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaa mere end han – men dog vel først og fremmest forstaa det, han forstaa. Naar jeg ikke gør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gøre min Mere-forstaaen gældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentlig vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaa, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikk er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaa hvad den Anden forstår”(Kierkegaard 1859:96).

I lyset af dette citat bliver Sokrates' fødselshjælperteknik interessant i forhold til det pædagogiske arbejde, som har til hensigt at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

5.1.11 Sokrates ærinde

Det er tydeligt, at Sokrates havde et moralsk ærinde, og at han havde overbevisninger, som han argumenterede i forhold til. Som Kierkegaard også når frem til, vier Sokrates ikke sit liv til at gå rundt i Athen og føre dialoger med andre mennesker, blot fordi han synes, det er sjovt at diskutere. Han har derimod en dyb overbevisning om, at han kan hjælpe andre til at leve et bedre liv ved at lede dem i den rigtige retning. Her er det dog vigtigt, som Seeskin skriver, ikke at forveksle denne etiske drivkraft i Sokrates med en tro på, at han selv kendte sandheden. Ligesom Kierkegaard skriver, er det højeste mål for et menneske at stræbe efter at nå sandheden – vel vidende, at det aldrig vil ske. Sokrates viede sit liv til, gennem kritiske spørgsmål, at undersøge sit eget og andres liv, og det var hans dybeste overbevisning, at kun ved denne konstante stræben efter dybere indsigt, kunne et menneske siges at leve et godt liv. For Sokrates er den eneste måde at blive klogere på, ved hele tiden at forholde sig åbent og spørgende, både i forhold til egne og andres overbevisninger. Med sit liv og sine handlinger viser han, at viden er noget, som den enkelte person selv tager initiativ til at

skabe ved igen og igen kritisk at undersøge sit eget liv og sine egne handlinger. Derfor handler viden, i sokratisk forstand, ikke om blot at handle efter, hvad andre mener er rigtigt eller forkert, men om at være i stand til selv at finde frem til, hvad der er det rigtige at gøre er i den enkelte situation. Ved at være bevidst om sine egne grundlæggende holdninger og værdier, bliver man derfor også bedre til at handle i overensstemmelse hermed i situationer, hvor man umiddelbart er i tvivl om, hvordan man bør handle. Det at besidde viden, f.eks. om hvad *det gode* er, handler, ifølge Sokrates, ikke blot om at kunne debattere det gode på et teoretisk plan, men i højere grad om, i praksis, at leve som et godt menneske (jf. Hadot 2004:27f.).

I en moderne forståelse kan man således i høj grad kalde Sokrates for procesorienteret. Det er ikke hans ærinde at optræde moraliserende overfor sine samtalepartnere ved at fortælle dem, hvordan de skal leve deres liv. Det er derimod hans intention at give dem redskaberne til at leve i overensstemmelse med deres egne værdier og grundholdninger ved at vise og ”træne” dem i, hvordan de, ved at filosofere, hver eneste dag kan forholde sig til og kritisk undersøge det liv, de lever. Igennem dialogen med Sokrates præsenteres hans samtalepartner således for en række konkrete redskaber, som kan benyttes til at leve et *filosofisk liv*. Eller sagt med andre ord, kan bidrage til at forene tanke (logos) og handling (bias) i en levet filosoferen (ethos).

5.2 Sokratiske dialoggruppe – processen

I den sokratiske dialoggruppe er den viden som søges opnået, viden forstået i Sokrates’ forstand, det vil sige en form for livsvisdom, som den hollandske filosofiske praktiker, Dries Boele kalder det (jf. Boele 1997:60ff.). Når et begreb som f.eks. ’retfærdighed’, undersøges filosofisk i den sokratiske dialoggruppe, er det således ikke med henblik på at tilegne sig viden om begrebet på baggrund af teoretiske analyser, men derimod på baggrund af deltagerens egne oplevede erfaringer og eksempler. Den sokratiske dialoggruppe kan således betragtes som en måde, hvorpå deltagerne kan undersøge væsentlige begreber, som berører dem i deres liv og i deres hverdag, f.eks. retfærdighed, frihed, tillid, ansvar, respekt osv. Herved får deltagerne en mulighed for at fordybe sig i, hvad disse ord i grunden betyder. På den måde kan den sokratiske dialoggruppe ses som en øvelse i at skærpe deltagerens opmærksomhed og bevidsthed omkring deres egen daglige livsførelse.

Den sokratiske dialoggruppe er samtidig en øvelse i at tænke over filosofiske spørgsmål, som f.eks.: ”Hvad er lidenskab?”, ”Hvad er tid?”, ”Hvad er tolerance” eller ”Hvad er demokrati?”, uden at støt-

te sig til teorier eller eksperteres udsagn. Det eneste, de må argumentere ud fra, er deres egne og de øvrige deltageres tanker, holdninger og erfaringer (jf. Hansen 2000:78).

Det kan virke uvant for nogle, især indenfor det akademiske miljø, at skulle føre en samtale om et emne uden at måtte henvise til bøger e.l. De er vant til at skulle underbygge deres argumenter med henvisninger til forskellige autoriteter. At tale om etiske eller eksistentielle emner, bliver som regel betragtet som noget meget personligt og privat, og som noget der ligger udenfor arbejdslivet eller det offentlige liv i det hele taget. I den sokratiske dialoggruppe er det netop sådanne ”personlige” emner, som berører deltagerens hverdagsliv, der sættes til debat (jf. Hansen 2000:107).

5.2.1 At søge en fælles sandhed

I den sokratiske dialoggruppe er det hensigten at finde frem til en *fælles sandhed*. I den hollandske tradition opfattes den fælles sandhed, ikke som hos Nelson, som en almen gyldig sandhed, deltagerne finder frem til ud fra det bedste rationelle argument, men knyttes i stedet til de enkelte deltagers daglige livsførelse. Dette betyder dog samtidig ikke, at den fælles sandhed bliver totalt relativistisk. Enhver forholder sig blot forskelligt til de fælles objektive betingelser, fordi de opleves forskelligt ud fra hver enkelt deltagers livsform og grundlæggende livsindstilling (jf. Hansen 2000:80). Formålet med at deltage i en sokratiske dialoggruppe er derfor ikke, at alle deltagerne skal blive enige om én fælles sandhed, men at hver enkelt deltager kan blive mere bevidst, om hvilke værdier og præmisser, der ligger til grund for deres egne og andres umiddelbare holdninger og meninger. Den sokratiske dialoggruppe kan således betragtes som en søgen efter sammen at finde frem til en fælles forståelse af emnet, som er dybere end den forståelse, hver enkelt af deltagerne havde, da dialogen begyndte. Hermed åbner den sokratiske dialoggruppe også for, at deltagerne kan nå til enighed omkring nogle mere almene betragtninger på emnet. Nogle gange udvikler deltagerne, gennem dialogen, en fælles grund (konsensus). Andre gange afsluttes den sokratiske dialoggruppe i en undersøgt, begrundet og fælles anerkendelse af deltagerens forskelligheder. (jf. Hansen 2000:79). Dette betyder dog ikke, at man uden videre skal affinde sig med pluralismen og blot acceptere ”hver mand sin sandhed”. Det er vigtigt, at alle deltagere kan stå inde for de begrundelser, som gruppen bygger videre på, også selvom det somme tider kan virke nemmest blot at affinde sig med kompromiset. Det er derfor vigtigt at blive ved at undersøge det sagte og dykke dybere ned i argumenter og holdninger for at søge at finde frem til en fælles platform at arbejde videre ud fra (jf. Hansen 2000:108). Uanset om der opnås en fælles enighed i gruppen eller ej, udvides deltagerens horisont, idet de får øje på, at

der også findes andre verdensopfattelser og livssyn end deres eget. Den enkelte får således også en større indsigt i og bevidsthed om grundlaget for egne og andres handlinger.

5.2.2 At filosofere er at søge det ukendte

Det er vigtigt at understrege procesorienteringen i den sokratiske dialoggruppe. Det kan derfor være svært for det moderne resultatorienterede menneske at indstille og affinde sig med den langsomme og dvælende fremgangsmåde i den sokratiske dialoggruppe. Det er ikke den effektive problemløsning, der er i fokus i den sokratiske dialoggruppe, her handler det tværtimod om at finde frem til nye spørgsmål og nye problemstillinger. I den sokratiske dialoggruppe handler det, at filosofere, ligesom hos Sokrates, om at *undres* og turde sætte spørgsmålstejn ved sine egne grundholdninger og værdier. Det gælder således ikke om at nå til et bestemt mål eller svar, men er derimod en skabelsesproces, hvor den enkelte og gruppen først og fremmest er *undervejs* (jf. Hansen 2000:108f.). Eller som eksistensfilosoffen Karl Jaspers udtrykte det, er filosofi en *søgen* efter sandheden og ikke besiddelsen af sandheden (jf. Jaspers 1965 i Hansen 2000:112). Hansen beskriver det som en bestemt *filosofisk attitude*, der på en gang er søgende, eksperimenterende og legende. Den fordrer en åbenhed overfor *det endnu ikke sagte, det endnu ikke givne*, og søger dermed at overskride *det givne*. Hansen understreger dog, at denne måde at folde sig åbent overfor det mulige på, kan være svær, ”men”, tilføjer han:

”(...) når attituden er fundet og forsøgt er min erfaring dog, at de fleste folk oplever det som befriende, som om verden åbnede sig på ny for dem”(Hansen 2000:109).

Det er denne svimlende fornemmelse som Sokrates også kunne fremkalde hos sine samtalepartnere, når de oplevede, hvad det virkelig ville sige at undre sig over de mest selvfølgelige ting i livet.

5.2.3 Facilitatorens rolle

I den hollandske tradition stilles der krav om, at den sokratiske facilitator har en grundig indsigt i filosofi og i, hvad det vil sige at filosofere. Udover at have en uddannelsesmæssig baggrund i filosofien, kræves det, at facilitatoren selv skal have deltaget i flere sokratiske dialoggrupper.

Det er overordnet den sokratiske facilitators rolle at fremme en *filosofisk attitude* hos deltagerne.

Det vil i første omgang sige at spore deltagerne ind på, hvad det vil sige at filosofere og sætte dem ind i ’de sokratiske spilleregler’⁴¹, som skal overholdes i dialoggruppen. Dernæst er det facilitato-

⁴¹ De sokratiske spilleregler er nærmere beskrevet i bilag 3

rens opgave at have overblik over dialogen og hele tiden være klar til at kunne stille et spørgsmål, som kan skubbe den indholdsmæssige dialog videre. Samtidig er det dog også vigtigt, at facilitatoren, på de rette tidspunkter, forholder sig tavs. Det kan ind imellem være frugtbar for den filosofiske debat, at deltagerne får lov at sidde alene med deres undren, uden at facilitatoren griber ind, også selvom det for gruppen virker som om, de er løbet ind i en blindgyde.

For bedst muligt at sikre, at de sokratiske spilleregler overholdes, er det også vigtigt, at facilitatoren har en grundlæggende indsigt i sociale og psykologiske processer. (jf. Hansen 2000:121ff.).

Det kan f.eks. være vigtigt at facilitatoren bryder ind, hvis samtalen f.eks. udvikler sig til en lukket samtale mellem to eller flere personer i gruppen, eller hvis nogle af deltagerne bliver ved at gentage sig selv og samtalen derved kører i ring.

5.2.4 Metadialogen

Selvom den proces, deltagerne i den sokratiske dialoggruppe gennemgår, umiddelbart kan lyde meget ligetil og ukompliceret, stiller den både krav om selvdisciplin, tålmodighed og empati hos deltagerne. Det er derfor heller ikke usandsynligt, at der i løbet af den sokratiske proces kan opstå forskellige former for spændinger eller konflikter mellem deltagerne.

Hansen skelner her mellem det, han kalder *indholdsdialogen*, som er den sokratiske dialog, der foregår omkring det valgte emne og *metadialogen*, hvori der sættes fokus på deltagernes gruppedynamiske proces. Man kan også betegne metadialogen som en slags ”time out”, hvor både deltagerne selv og facilitatoren har mulighed for at tage eventuelle problemer op i forhold til kommunikationen mellem deltagerne. Her vil facilitatoren også kunne påpege hvilke problemer, han mener, der kan være i en eller flere af deltagernes måde at kommunikere eller deltage i gruppen på. Det er også i metadialogen, at deltagerne har mulighed for, på et slags metaplan, at stille spørgsmål til selve formen og metoden i den sokratiske dialoggruppe (jf. Hansen 2000:123f.).

5.2.5 Overordnet formål

Der kan være mange forskellige motiver og formål med at anvende den sokratiske dialoggruppe og alt efter, hvem deltagerne er, må metoden i større eller mindre omfang tilpasses målgruppen. Jeg har i kapitel 2 nærmere beskrevet, hvordan denne tilpasning har fundet sted i forhold til de unge i Sjakket.

I dette kapitel vil jeg afslutte med et citat, hvor Hansen beskriver, hvad man som menneske kan få ud af at deltage i den sokratiske dialoggruppe:

”Man lærer at tænke selv, at sætte spørgsmålstejn ved selv de mest selvfølgelige ting i sin hverdag, ligesom man også i gruppen og senere i hverdagen lærer at lytte og stille spørgsmål på en mere uddybende og kritisk måde, der ægger til fordybelse og en legende eksperimenterende holdning over for nye måder at tænke og være til på. Man bliver (...) mindre tilbøjelig til at benytte eller tænke i dogmer og slagord, og ofte vokser der ud af den sokratiske dialog en selvtillid og tro på, at man ikke skal tage autoriteternes udtalelser for sikker viden, men kun den viden (eller ”eksistentielle vished”), man selv er nået frem til gennem dialog med andre og sig selv”(Hansen 2000:82).

5.3 Sokratiske dialoggruppe – metoden

En typisk sokratiske dialoggruppe består af ca. 8 mennesker, der samles for at filosofere sammen. I den Sokratiske dialoggruppe stilles der ikke blot spørgsmålstejn ved den enkeltes holdninger og meninger, men der dykkes endnu dybere ned og stilles spørgsmål til de grundlæggende antagelser og præmisser, som personens umiddelbare synspunkter og holdninger hviler på. Herved sættes den enkelte på spil, på en både personlig og meget vedkommende måde, idet emnet for den sokratiske samtale skal være noget, som berører de enkelte deltagers liv personligt.

5.3.1 Den sokratiske dialoggruppe - faserne

I den sokratiske dialoggruppe er der i alt 9 faser, men det er ikke altid at alle faserne nås igennem. Det vigtigste er den proces, som deltagerne sammen og hver for sig gennemgår undervejs. Processen minder på mange måder om den proces eller det mønster Sokrates’ egne dialoger, med hans forskellige samtalepartnere, fulgte (jf. afsnit 5.1.4)⁴².

Fase 1: Det filosofiske spørgsmål

Facilitatoren kan på forhånd have formuleret det overordnede filosofiske spørgsmål, men som regel er det en fordel at deltagerne selv er med til at formulere det, eller i hvert fald kan vælge imellem forskellige mulige spørgsmål. Det vigtige er at spørgsmålet er vedkommende for deltagerne i den sokratiske dialoggruppe. For de unge i Sjakket havde jeg på forhånd valgt det første emne, som var: ”Hvad er et godt menneske?”

⁴² Nedenstående gennemgang af faserne i den sokratiske dialoggruppe bygger overordnet på Hansens beskrivelse (Hansen 2000:85ff.)

Fase 2: Brainstorm over emnet

Facilitatoren skriver alle de tanker og associationer, som de unge har omkring emnet eller spørgsmålet, op på tavlen.

Fase 3: Undringsspørgsmål

I denne fase får de unge til opgave, hver at stille et ”undrings-spørgsmål” til emnet, som facilitator skriver op.

Fase 4: Skrivning af eksempler

Hver af de unge skriver et eksempel på det valgte emne ned, dvs. et eksemplet på hvad et godt menneske er. Eksemplet skal være en oplevelse fra deres eget liv. Ligesom Sokrates gjorde med sine samtalepartnere, tager den sokratiske dialoggruppe også udgangspunkt i deltagerens egne erfaringer. Herved gøres det overordnede spørgsmål for dialogen vedkommende for den enkelte deltager.

Fase 5: Fremlæggelse af eksempler og bestemmelse af hovedeksempel

De unge fremlægger deres eksempler for hinanden og får derefter til opgave at vælge det eksempel, som er det bedste eksempel på et godt menneske. De unge skal tale sig frem til enighed, og en egentlig afstemning kan først finde sted til allersidst. I diskussionen bliver de unge nødt til at argumentere for hvorfor de mener det ene eksempel er bedre end det andet. Herved tages det første skridt i retning af at nå frem til de unges mere grundlæggende opfattelse af, hvad det er der gør et menneske til et godt menneske og hvad det gode i det hele taget er. I denne fase kan deltagerne allerede opleve, at der indimellem bliver rykket lidt ved deres egne overbevisninger.

Fase 6: Bestemmelse af de centrale omdrejningspunkter i hovedeksemplet.

Den person, som har fremlagt det eksempel, som gruppen har valgt som hovedeksempel (det bedste eksempel på et godt menneske), skal nu genfortælle eksemplet i detaljer. Facilitatoren skriver de enkelte detaljer op på tavlen i kronologisk og nummereret rækkefølge, således at deltagerne hurtigt og præcist kan vende tilbage til bestemte steder i historien i den videre samtale. Det er nu deltagerens opgave at finde frem til det præcise sted i eksemplet, hvor de mener, at det at være et godt men-

neske virkelig kommer til udtryk. Hver enkelt deltager må her endnu dybere ned i egne grundværdier og antagelser og finde argumenterne for, hvorfor de netop mener, at det er i punkt 4 eller måske i punkt 9, at det gode menneske virkelig viser sig. I denne fase vil mange af deltagerne opleve, at de for alvor *står i det åbne*, hvor nogle af deres dybeste overbevisninger bliver udfordret og måske endda ændret.

Fase 7: Definition

På baggrund af dialogen i de foregående faser, er det nu tid til at deltagerne finder frem til nogle nøglebegreber omkring, hvad det vil sige at være et godt menneske. Dernæst får de til opgave i fællesskab at sætte disse nøglebegreber sammen i en sætning, der kommer til at udgøre gruppens bud på en definition på hvad et godt menneske er.

Fase 8: Definitionen undersøges

Det er nu gruppens opgave at undersøge sin egen definition ved at stille kritiske spørgsmål til den. I denne fase er det også facilitatorens opgave at forsøge at vende deltageres tanker og optræde som en slags "djævelens advokat". Her kan det f.eks. være nyttigt at spørge deltagerne om, hvilke spørgsmål en udenforstående person ville stille til deres definition af, hvad et godt menneske er. På dette niveau kan facilitatoren også gå tilbage og bringe de oprindelige undringsspørgsmål, som deltagerne selv stillede til emnet ved dialogens begyndelse, i spil. Disse input vil ofte føre dialogen endnu videre, måske i helt nye retninger eller måske tilbage til tidligere stadier. Deltagerne kan, ligesom Sokrates' samtalepartnere gjorde det, føle, at tæppet igen rives væk under dem, i og med at præmisserne for deres definition igen sættes til undersøgelse.

I denne fase er det således facilitatorens opgave at sørge for, at deltagerne ikke stiller sig tilfredse med den viden, de har opnået, men til stadighed søger videre efter nye perspektiver og vinkler, som kan bringe dem ny viden.

Fase 9: Nye undringsspørgsmål

I den sokratiske dialoggruppe er det ikke meningen, at deltagerne skal gå derfra med en vished om, at de kender sandheden omkring et givent emne, men nærmere med en vished om, at de har undersøgt dette emne grunddigt, gennem både egne og andres tanker herom. I overensstemmelse med Sokrates' filosofi, er den sidste opgave, deltagerne i den sokratiske dialoggruppe stilles overfor, at

de skal stille et nyt undringsspørgsmål til det emne (hvad er et godt menneske?), som udtrykker, hvor de personligt befinder sig nu. Ved at sammenligne dette spørgsmål med det første undringsspørgsmål, som de stillede i starten af dialogen, kan deltagerne selv se, hvor meget (eller lidt) de har rykket sig i løbet af processen.

5.4 Sokratiske dialoggruppe – læringsformen

Overordnet har den sokratiske dialoggruppe to målsætninger. Dels at træne deltagerne i den særlige måde at reflektere på, som ligger i den filosofiske refleksionsproces og dels at gøre deltagerne mere bevidste om de grundlæggende præmisser og værdier deres egne og andres holdninger og meninger, omkring et givent emne, hviler på. Jeg vil i dette afsnit forsøge at forklare, hvordan jeg mener, at den sokratiske dialoggruppe kan betragtes som en særlig læringsform, der er organiseret efter bestemte mål-middel sammenhænge.

Den sokratiske dialoggruppe ligner på visse punkter den *traditionelle skoleundervisning* (jf. afsnit 4.5), fordi den benytter sig af en eksemplarisk læringsform, hvor deltagerne reflekterer over eksemplerne i en kontekst, som er løsrevet fra den kontekst, eksemplerne er taget fra. Samtidig indeholder den sokratiske dialoggruppe også elementer, der ligner *praksislæringen* (jf. afsnit 4.2). For det første fordi den lægger vægt på læring som et aspekt af social praksis, idet den enkeltes læring opfattes som en del af den fælles udvikling i gruppen. For det andet er den sokratiske dialoggruppe funderet i deltagerens daglige livsførelse, eftersom metoden tager udgangspunkt i oplevelser og erfaringer, der er hentet fra deltagerens eget liv, frem for at inddrage eksempler fra bøger, film o.l.

Den sokratiske dialoggruppe indeholder således både elementer fra den traditionelle skoleundervisning og fra praksislæringen. Denne sammensætning vil jeg betegne som en slags refleksion over egen praksis, og for nærmere at forklare hvad jeg mener hermed, vil jeg inddrage Donald A. Schön's teori: 'Den reflekterende praktiker'. Teorien er udviklet som et forsøg på at forstå, hvordan professionelle praktikere tænker og handler i praksis. Herunder har Schön også undersøgt, hvordan disse former for tænkning og handling udvikles, og hvilken betydning dette har for forståelsen af læring og uddannelse (jf. Illeris 2000:254).

Jeg vil først ganske kort redegøre for Schøns skelnen mellem begreberne *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling*. Dernæst vil jeg inddrage begrebet *refleksion-over-handling* og *refleksion over refleksion-over-refleksion-i-handling*, som jeg mener har klare paralleller til den læringsproces, der finder sted i den sokratiske dialoggruppe.

5.4.1 Viden-i-handling

Når mennesker handler i en given situation, trækker de på et repertoire af forskellige former for viden, som de er bekendt med. Den enkelte persons repertoire indeholder alt lige fra forskellige specifikke erfaringer, teoretiske betragtninger, indsigt i regler og procedurer m.v.. I den enkelte situation vil personen således bringe en relevant sammensætning fra sit repertoire i spil. Dette gælder ikke kun de professionelle praktikere, men alle mennesker (jf. Schön 1987b:254ff.og Schön1983:55 og 142, samt Scheel 79). Gennem vurderinger og bedømmelser træffer mennesker intelligente beslutninger og udfører kvalificerede handlinger i en lang række situationer. Handlingerne udføres ofte spontant, uden at personen nødvendigvis kan redegøre for, hvilke erfaringer og analyser der har ligget til grund for handlingen. Som eksempel på den form for "know how" Schön henviser til med sit begreb viden-i-handling, nævner han f.eks. det at køre på cykel (jf. Schön 1987 B:257). På samme måde benytter Schön også begrebet viden-i-handling om den professionelle praktikers know how. Schön giver et eksempel, hvor han beskriver, hvordan læger ofte har en oplevelse af at genkende sygdomme intuitivt. De vil selvfølgelig undersøge symptomer for at bekræfte den intuitive genkendelse. Det væsentlige i Schöns pointe er dog, at lægen genkender sygdommen uden nøjagtigt at kunne definere, hvad der danner grundlag for hans genkendelse (jf. Schön 1987b:256).

Denne anvendelse af viden sker intuitivt og uden, at der nødvendigvis foretages en længerevarende tankerække over mulige *problemdefinitioner* og vurderinger af løsningsmuligheder. Forløbet gennemføres således ud fra en form for *tavs viden*⁴³, uden at praktikerens nødvendigvis efterfølgende kan gengive grundlaget for sin handling. Det *at tænke* og det *at handle* er således ikke to, men én handling, når Schön beskriver viden-i-handling (jf. Schön 1987b:255).

5.4.2 Refleksion-i-handling

Når en persons handling fører til uventede resultater, kan personen, ifølge Schön, vælge at forholde sig til dette på to forskellige måder. Han kan enten vælge at se bort fra det uventede resultat og fortsætte som hidtil, eller lade sig overraske af det. Overraskelsen vil føre til en refleksion over, hvorfor resultatet ikke blev som forventet. Denne refleksion vil kunne danne grundlag for ny erkendelse af det forudgående handlingsforløb og medføre ideer til nye handlingsmuligheder, justeringer eller korregeringer, som derpå afprøves (jf. Schön 1987b:257). Denne form for refleksion-i-handling foretages, ligesom viden-i-handling, ofte intuitivt af personen. I forhold til andre former

⁴³ For en nærmere beskrivelse af begrebet "Tavs viden" se evt. Schön 1983:55

for refleksion, er det særlige ved refleksion-i-handling, at den foretages *i* situationen, hvorved den har direkte indvirkning på personens fortsatte handlen indenfor den pågældende situation (jf. Schön 1987b:260). Gennem refleksion-i-handling vil en person ofte nå frem til ny indsigt og blive opmærksom på nye handlemuligheder. Herved bliver personens refleksion-i-handling, i den aktuelle situation, en del af personens fremtidige viden-i-handling, dvs. erfaring og viden som personen intuitivt vil trække på i lignende situationer (jf. Schön 1987b:260).

5.4.3 Forskelle mellem den professionelle praktiker og lægmanden

Når personer handler i forskellige situationer vil de, ifølge Schön, altid enten handle på baggrund af viden-i-handling eller refleksion-i-handling. I begge tilfælde vil personen søge at analysere situationen og finde fællestræk ved den givne situation og tidligere situationer eller viden, som han er bekendt med (jf. Schön 1987b:254). Som nævnt ovenfor, er selve processen den samme, uanset om det er almindelige mennesker eller professionelle praktikere, der foretager den. Forskellen ligger således, ifølge Schön, ikke i processen, men i kvaliteten og kvantiteten af det repertoire, som er tilgængeligt for henholdsvis lægmanden og den professionelle praktiker indenfor det pågældende praksisfelt (jf. Schön 1987b:261). Når lægmanden står overfor en problemstilling, vil han primært trække på sine erfaringer fra lignende situationer og på sin generelle viden. Det vil derfor også være på denne baggrund, at han foretager sin analyse og vurdering af problemet, som i sidste ende fører til hans intuitive handlen i situationen. Den professionelle praktiker kan derudover både trække på sine praktiske erfaringer og på en række facts, regler, teorier, normer og procedurer, der er gældende inden for hans specifikke fag og dets praksis (jf. Schön 1987b:263). Så længe den pågældende problemstilling falder indenfor den professionelle praktikers praksisfelt, vil den viden, der er tilgængelig for ham, selv når han står overfor et ukendt fænomen, både kvalitativt og kvantitativt, overstige lægmandens. I en konkret handlingssituation vil den professionelle praktiker, ifølge Schön, derfor også handle mere kvalificeret end lægmanden (jf. Schön 1983:124).

Det er vigtigt at understrege, at denne refleksion-i-handling også er en meget intuitiv proces hos den professionelle praktiker. Det at handle som en professionel praktiker er, ifølge Schön, i høj grad et spørgsmål om, *at tænke som en professionel praktiker*. En dygtig læge er således en læge, der er i stand til *at tænke som en læge*, når han vurderer, analyserer, bedømmer og handler i praksis (jf. Schön 1983:125). Hermed understreger Schön, at professionelle praktikere ikke er personer, der på forhånd ved, hvordan de skal agere i alle situationer, men derimod personer med bestemte eksperter, som gør dem i stand til at forstå nye situationer inden for deres fag og give forslag til problem-

løsningsmuligheder, som de så afprøver og på baggrund af løbende refleksion vil justere, korrigere og ændre. Herved skaber de ny viden og ekspertise, som de senere vil kunne reproducere helt eller delvist i nye situationer (jf. Schön 1983:124ff og Schön 1987b:265). Schön påpeger således, at det er væsentligt at forstå professionelle reflekterende praktikere:

”(...) som forskere der forsøger at udvikle et ekspertsystem, snarere end som eksperter hvis adfærd er struktureret på forhånd”(Schön 1987b:265).

5.4.4 Refleksion over handling

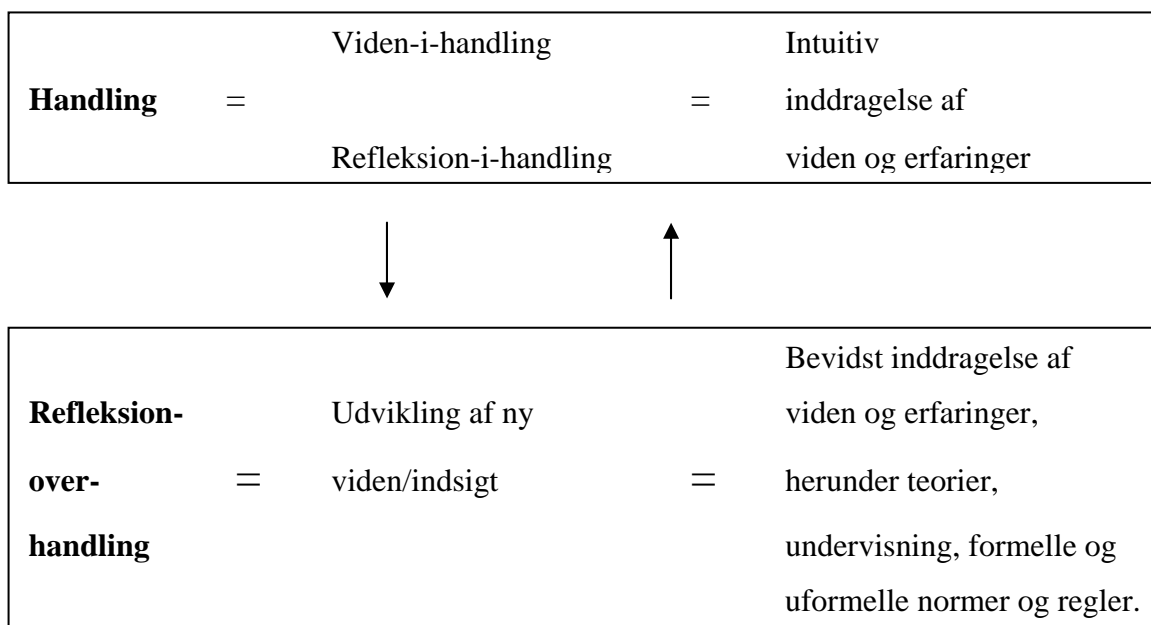
Udover at anvende viden-i-handling og refleksion-i-handling, er en væsentlig del af det *at tænke som* en professionel praktiker, ifølge Schön, at reflektere-over-handling⁴⁴. Refleksion-over-handling foregår som regel efter den egentlige handlingssituation har fundet sted. Refleksion-over-handling kan også betragtes som en fortolkningsproces, hvor personen forsøger at begrebs- og almengøre sin egen refleksion-i-handling (jf. Scheel 2000:63f.). Denne *metarefleksion* kan føre til ny indsigt og viden hos praktikerens, idet han eventuelt bliver opmærksom på forhold eller handlemuligheder, som hun ikke har taget højde for i selve handlingssituationen(jf. Scheel 2000:80). Det er dog vigtigt at understrege, at refleksion-over-handling ikke nødvendigvis foregår lang tid efter selve handlingen har fundet sted. Personen kan godt vælge at stoppe op undervejs i handlingsforløbet og foretage en sådan metarefleksion over sin egen refleksion-i-handling (jf. Schön 1987b:258).

På dette refleksionsniveau reflekterer praktikerens over resultaterne af sine egne handlinger. Hvis en forsker f.eks. gennemfører et eksperiment, kan han efterfølgende reflektere over sine resultater. Derudfra kan han få ny viden, som kan danne grundlag for at formulere nye spørgsmål, der igen kan føre til nye eksperimenter. På den måde kan refleksion-over-handling altså påvirke ens fremtidige handlinger. Ligesom en persons refleksion-i-handling kan bidrage til personens fremtidige viden-i-handling, vil en persons refleksion-over-handling således også kunne bidrage både til personens fremtidige viden-i-handling, samt refleksion-i-handling. Schön fremhæver, at i en praksis-situation vil refleksion-i-handling og refleksion-over-handling ofte foregå i en vekselvirkningsproces. Den væsentligste forskel på disse to processer er, at refleksion-i-handling finder sted som en intuitiv refleksion *i* handlingen og refleksion-over-handling finder sted, som et bevidst forsøg, fra praktikerens side på at reflektere *over* sin egen praksis (jf. Schön 1987a:113).

⁴⁴ Schön benytter dog ikke selv begrebet refleksion-over-handling med bindestreg, men det benyttes hos en række andre forfattere som henviser til ham, bl.a. hos Martinsen 1990, Nielsen & Kvale 1999 og Lave & Wenger 1991.

På baggrund af Schön har jeg konstrueret nedenstående model til beskrivelse af forholdet mellem selve handlingen og en persons refleksion-over-handling således:

Model 1: Modellen viser vekselvirkningen mellem den professionelle praktikers handlen og hans refleksion-over-handling (jf. Schön 1987a 114-116 og 168, samt Schön 1987b 157ff.).



Ifølge Schön er det karakteristiske ved den professionelle praktiker, at han er i stand til bevidst at stoppe op, træde et skridt tilbage og reflektere over sin handling. Her har han mulighed for at trække på et repertoire af specifikke erfaringer, teorier, procedurer m.v., og på baggrund heraf reflektere over både sin egen viden-i-handling og refleksion-i-handling. Denne metarefleksion kan føre praktikerens til ny indsigt i de forhold og muligheder, der gør sig gældende i situationen, men også til ny indsigt i sin egen måde at handle på og sin egen kunnen. Dette kan føre til en række forskellige konklusioner hos praktikerens, f.eks. at han burde have handlet anderledes i situationen end han gjorde, at han i situationen har overset en række forhold af væsentlig betydning. Han kunne f.eks. også konkludere, at han bør gå tilbage til bøgerne og læse op på noget teori, som han er usikker på, men som han tror vil kunne hjælpe ham i lignede situationer (jf. Scheel 2000:78).

5.4.5 Refleksionsstigen

I Schöns beskrivelse af den proces, som han kalder refleksion-over-handling, beskriver han en studerendes samtale med sin vejleder. I denne samtale reflekterer den studerende og vejlederen sam-

men over forskellige problemstillinger, som den studerende er stødt på i praksis. Vejlederen vil som oftest være en person med større viden og erfaring indenfor faget⁴⁵

Samtalen begynder med at den studerende beskriver de spørgsmål og de problemstillinger, som han er stødt på i praksis. Han beskriver herunder også, hvilke overvejelser og handlinger han gjorde sig i situationen, dvs. sin refleksion-i-handling (jf. Schön1983:115ff.). Schön fremhæver i denne forbindelse, at alene ved at fortælle om sine oplevelser til en anden, vil selve sprogliggørelsen medføre, at den studerende bliver mere bevidst om hvilken viden, der blev bragt i anvendelse i selve handlingssituationen (jf. Schön1987b:262). Allerede på dette niveau kan vejlederen begynde at stille spørgsmål og komme med kritik eller ros til den studerende. Men først på næste niveau, begynder den egentlige refleksion over den studerendes refleksion-i-handling. Det er her vejlederen og den studerende bevæger sig op på metaplanet og inddrager forskellige teorier o.l., som kan være relevante i forhold til at forstå den pågældende praksissituation. Samtidig er det også muligt at samtalen og den fælles refleksionsproces bevæger sig i retning af generelle og typiske tendenser, der ikke længere er knyttet direkte til praksissituationen (jf. Scheel 2000:77ff.).

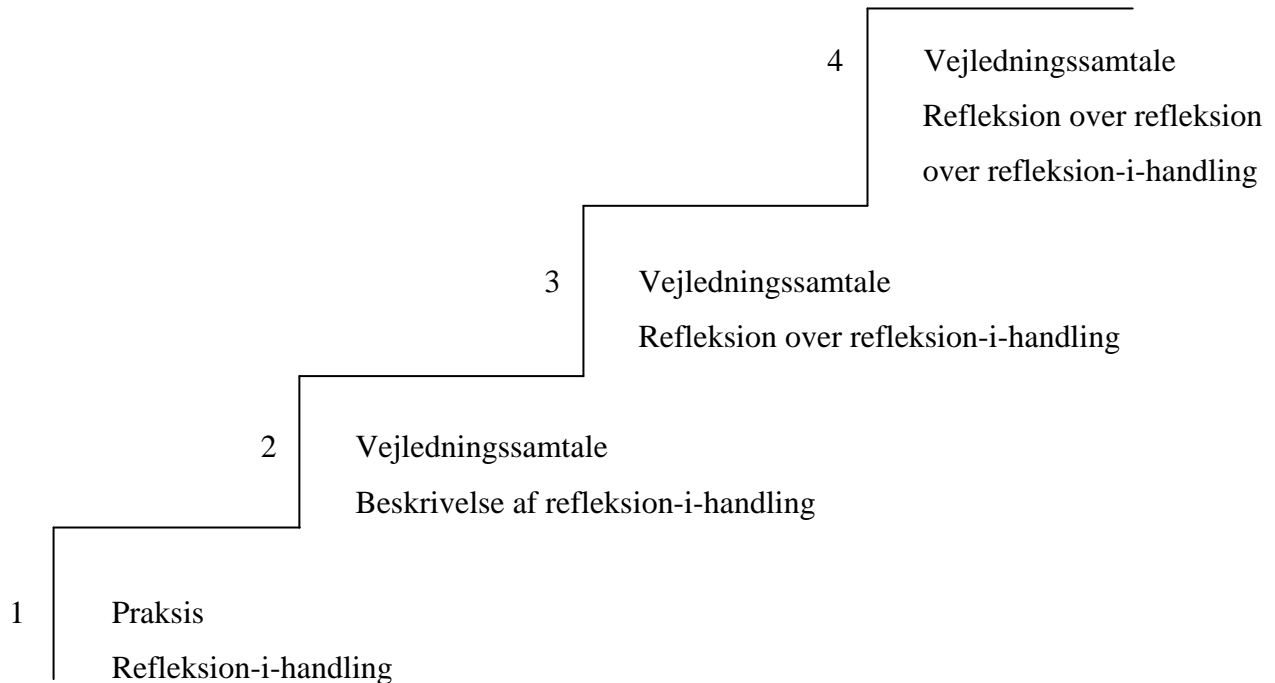
I sin beskrivelse af den studerendes samtale med vejlederen, inddrager Schön yderligere et refleksionsniveau, der kan betegnes som en refleksion over refleksion-over-refleksion-i-handling. Her reflekterer vejleder og studerende *over* selve deres måde at reflektere på. De taler f.eks. om, hvad den studerende har fået ud af vejledningen, og vejlederen kan også selv reflektere over sin egen vejledningspraksis (jf. Schön 1987a:114ff. og Scheel 2000:80).

Schön beskriver hele denne vejledningsproces igennem *refleksionsstigen*. Refleksionsstigen indeholder fire trin, som jeg har opstillet nedenfor:

45 Gennem sin uddannelse og sideløbende praktikforløb har den professionelle praktiker erhvervet sig viden om faget, dels gennem læsning af teori, dels gennem deltagelse i kurser og anden form for undervisning og dels gennem iagttagelse og imitation af ældre og mere erfarne praktikere og dels gennem egne praktiske erfaringer (Schön 1987b:267).

Model 2: Schöns refleksionsstige der beskriver den studerendes samtale med vejlederen (jf. Schön 1987a:115 og Scheel 2000:68):

Modellen skal læses nede fra



Det første trin på stigen i model 2 er den refleksion-i-handling, som den studerende gør sig undervejs i sin praksis. Det andet trin er den beskrivelse, den studerende giver af sin egen refleksion-i-handling overfor vejlederen, samt dennes kommentarer hertil. Det tredje trin i model 2 er en refleksion-over-handling, der i vejledningssituationen finder sted som en samtale mellem den studerende og vejlederen. Det fjerde trin er en refleksion over refleksion-over-refleksion-i-handling, hvor den studerende og vejlederen reflekterer over deres egen refleksionsproces (jf. Schön 1987a:114f.).

Det er væsentligt at forstå refleksionsstigen som en stige, man både kan tage trin op og ned på. Det er således ikke givet, at man kun bevæger sig opad på stigen. Det vil som oftest være sådan, at de enkelte trin vekselvirker frem og tilbage på hinanden, som det beskrives i model 1.

Schöns eksempel med vejledningssamtalen understreger vigtigheden i, at den studerende tillærer sig den bestemte måde *at tænke på*, som er karakteristisk for en professionel indenfor netop hans fag.

Det vil bl.a. sige, at han er i stand til at undersøge, stille spørgsmål og få nye ideér, på samme måde som vejlederen kan det. Det er også ved at kunne bevæge sig mellem trinene på stigen, at den professionelle praktiker demonstrerer, at han *tænker* som en professionel praktiker indenfor hans felt (jf. Scheel 2000:66). Schön understreger desuden, at det er vigtigt for alle praktikere, også for vejlederen selv, at blive vejledt af andre fagpersoner, som kan stille spørgsmålstegn og gå i dialog

med praktikerens omkring praktikerens viden-i-handling og refleksion-i-handling. Gennem dialogen foretages der således en form for ”fælles” refleksion-over-handling. Det er på denne måde, at man som praktiker har bedst mulighed for at forbedre sin egen praksis (jf. Schön 1983:238).

5.4.6 Den sokratiske dialoggruppe som en form for refleksion-over-handling

Jeg har, som nævnt i indledningen af specialet, valgt at lade mig inspirere af Schöns begrebsapparat til at beskrive den sokratiske dialoggruppe som læringsform. Her er det selvfølgelig først og fremmest væsentligst at skelne mellem Schöns begreb om *den reflekterende praktiker*, hvor den professionelle praktiker reflekterer over sin egen praksis og de unge i Sjakket der, som deltagere i den sokratiske dialoggruppe bliver bedt om at reflektere over deres egen daglige livsførelse eller *praksis*. Det er således ikke blot en afgrænset del af personens liv, som f.eks. arbejdet, men hele personens livsførelse, der undersøges i den sokratiske dialoggruppe.

Schöns teori sigter mod, at den studerende udvikler viden om bestemte normer, regler, procedurer osv., som er karakteristiske indenfor hans fag. Den sokratiske dialoggruppes sigte er heroverfor, at de unge udvikler viden i sokratisk forstand, dvs. en form for livskundskab, som de i et bredere perspektiv kan have gavn af på flere områder i deres liv.

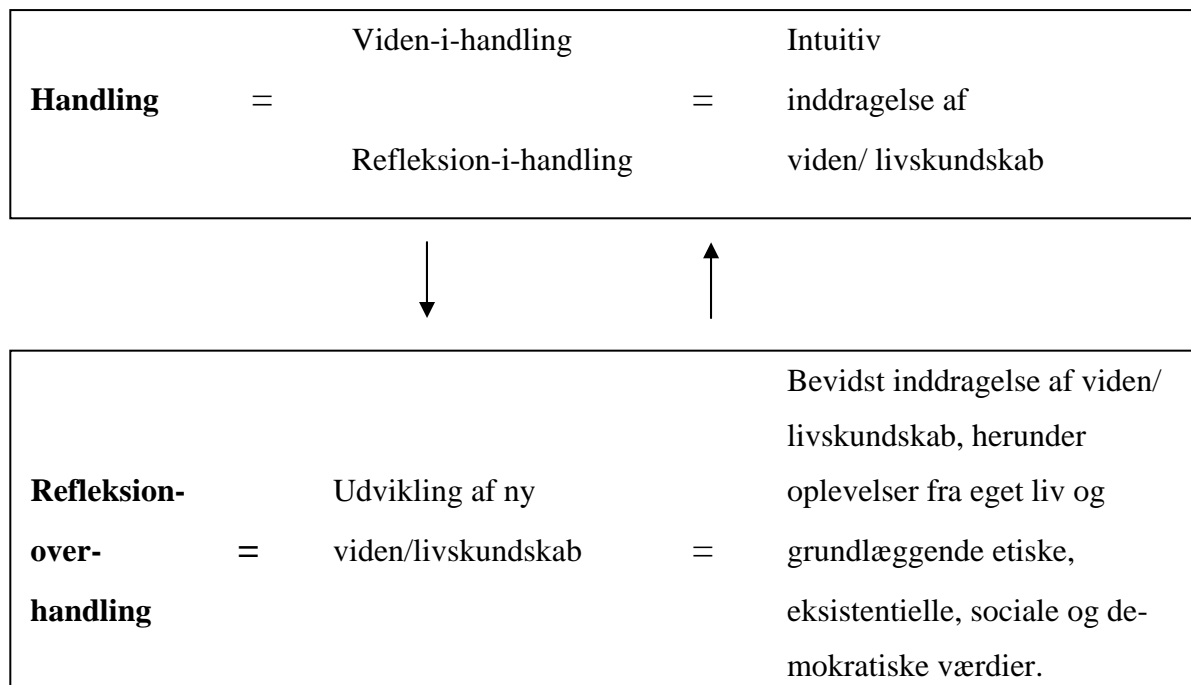
For at indfange denne væsentlige forskel mellem sigtet i Schöns teori og sigtet i den sokratiske dialoggruppe, har jeg, i stedet for at benytte Schöns begreb den reflekterende praktiker, valgt at indføre begrebet *den reflekterende livspraktiker* til nærmere at beskrive sigtet i den sokratiske dialoggruppe.

5.4.7 Den reflekterende livspraktiker

Ligesom den reflekterende praktiker, hos Schön, er den reflekterende livspraktiker en person, der på en kvalificeret måde er i stand til at handle og reflektere både *i* og *over* sin egen praksis. Hvor den professionelle praktiker handler og reflekterer indenfor sit fag, handler og reflekterer livspraktikerens indenfor en række forskellige områder, der tilsammen udgør hans samlede *livs-praksis*. For den professionelle praktiker foretages både refleksion-i-handling og refleksion-over-handling på baggrund af personens praksis-erfaringer og af hans viden om fagets særlige teorier, procedurer mv. For livspraktikerens foretages både refleksion-i-handling og refleksion-over-handling på baggrund af personens særlige livs-erfaringer og af hans grundlæggende holdninger og værdier.

Forholdet mellem selve handlingen og personens refleksion-over-handling kan hos den reflekterende livspraktiker beskrives på samme måde, som den blev beskrevet hos den professionelle praktiker i model 1:

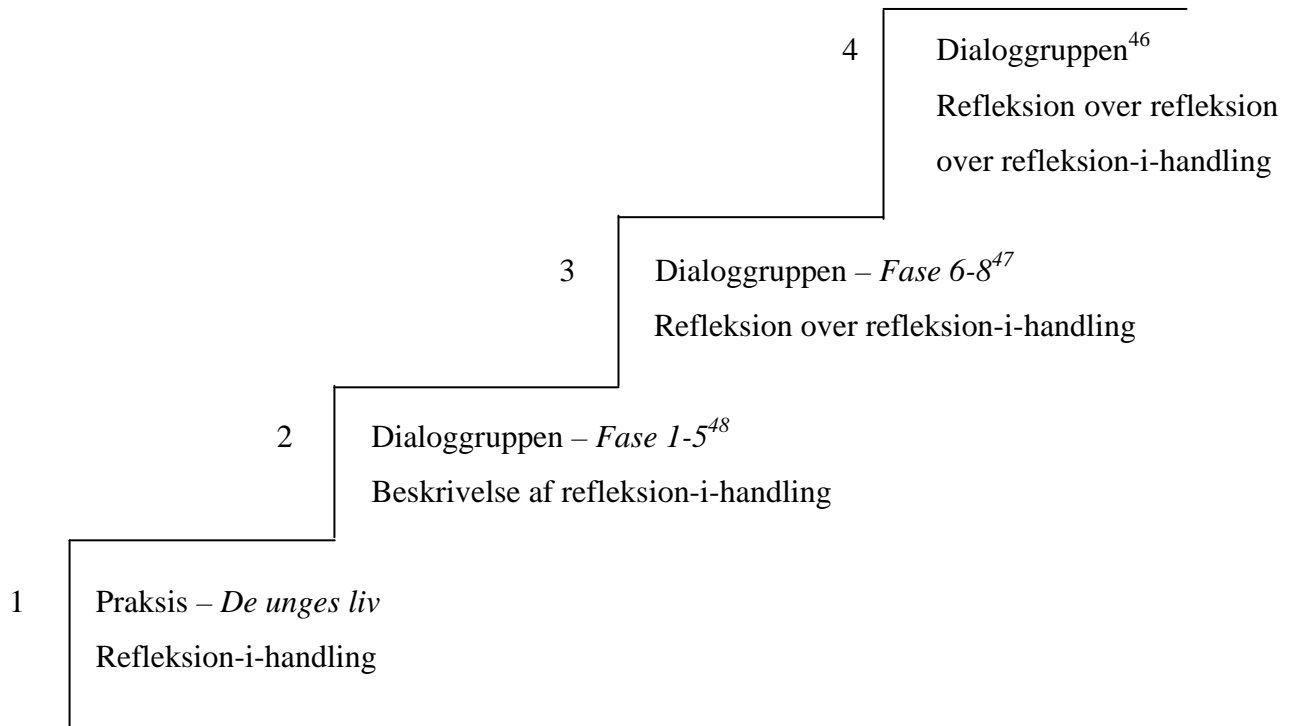
Model 3: Modellen viser vekselvirkningen mellem den reflekterende livspraktikers handlen og refleksion-over-handling. (jf. figur 2, Schön 1987a 114-116 og 168, samt Schön 1987b 157ff.)



Analogien mellem Schöns begreb om den reflekterende praktiker og mit begreb om den reflekterende livs-praktiker kan føres videre over i en analogi mellem Schöns refleksionsstige og den sokratiske dialoggruppe. Jeg mener således også, at de enkelte trin på refleksionsstigen (jf. model 2) kan sammenlignes med forskellige faser i den sokratiske dialoggruppe.

Model 4: Den sokratiske dialoggruppe sat ind i Schöns refleksionsstige (jf.(figur 3, Schön 1987a:115, samt Scheel 2000:68) og (afsnit 5.3.1).

Modellen skal læses nede fra



1. trin på Schöns refleksionsstige svarer, i denne model, til de unges praksis, dvs. til de forskellige handlekontekster og situationer, som de deltager i og, hvor de benytter sig af viden-i-handling og refleksion-i-handling (jf. Schön 1987b 254ff. og 257ff.).

2. trin på refleksionsstigen svarer, i denne model, til de første faser i dialoggruppen, hvor gruppens fokus indsnævres, bl.a. gennem brainstorm over temaet, formulering af undringsspørgsmål, samt præsentation og udvælgelse af eksempler (jf. afsnit 5.3.1). Den væsentligste lighed mellem Schöns beskrivelse af vejledersamtalen og den sokratiske dialoggruppe, ligger på dette trin i, at de begge lægger vægt på, at det er eksempler hentet fra henholdsvis den studerendes og deltagerens eget liv, og gør dem til genstand for den videre refleksionsproces (jf. Scheel 2000:75ff.).

3. trin på refleksionsstigen svarer, i denne model, til de sidste faser i den sokratiske dialoggruppe, hvor gruppen går et skridt dybere og spørger ind til, hvilke grundholdninger og værdier der er på spil i eksemplet (jf. afsnit 5.3.1). Gennem refleksion-over-handling søger gruppen på dette trin at

⁴⁶ Metadialogen (jf. afsnit 5.2.4).

⁴⁷ Centrale omdrejningspunkter i eksemplet, definition af udsagn, kritisk undersøgelse af eget udsagn (jf. afsnit 5.3.1).

finde frem til, hvor i eksemplet, de mener, de mest essentielle begrundelser og betydninger er placeret. Deltagerne kommer automatisk også til at reflektere over, hvorfor nogen måske mener, at noget er mere essentielt end det, som andre mener. Ved at spørge til begrundelser og præmisser for forskellige argumenter, vil deltagerne på dette refleksionstrin bevæge sig frem og tilbage mellem det konkrete eksempel og det mere almene på samme måde, som det er tilfældet med Schöns vejleder-eksempel (jf. Scheel 2000:77ff.).

4. trin på refleksionsstigen svarer, i denne model, til den tidligere omtalte *metadialog* i den sokratiske dialoggruppe, som også er et væsentligt element i forhold til, at både deltagerne og facilitator reflekterer over den fælles refleksionsproces. På dette trin har deltagerne således mulighed for at reflektere over præmisserne for selve dialogen. Schön understreger, at det er væsentligt også at sætte den processuelle del af vejledningsforløbet til fælles drøftelse, eftersom der heri kan ligge magtforhold o.l., som har indvirkning på processen i den indholdsmæssige dialog (jf. Scheel 2000:82ff.). Det er på samme måde vigtigt, at facilitatoren i den sokratiske dialoggruppe har øje for det processuelle i dialogen og sørger for at eventuelle spændinger mellem deltagerne tages op. Schön skriver videre, at det er væsentligt, at vejlederen også sætter spørgsmål ved sin egen vejledningspraksis og bevidstliggør hvilken viden-i-handling og refleksion-i-handling, som vejlederen bringer i spil i vejledningsprocessen. Det har stor betydning, at vejlederen kan ændre sin strategi undervejs for, at sikre at den studerende får et godt udbytte af vejledningsprocessen. Ligeså er det vejlederens ansvar at spørge ind til den studerendes oplevelse af vejledningsforløbet (jf. Schön 1987a:116). Det samme gælder for facilitatoren i den sokratiske dialoggruppe. Samtidig har deltagerne her også mulighed for at stille spørgsmål til facilitatoren angående deres eget udbytte af dialogen (jf. afsnit 5.2.4).

5.4.8 Dialogen som en øvelse i refleksion

Schöns beskrivelse af vejledningssamtalen, som en øvelse i at bevæge sig op og ned på refleksionstigen, kan således sammenlignes med det som foregår i den sokratiske dialoggruppe. Begge metoder kan anskues som et forsøg på at organisere og systematisere en refleksionsproces, som den studerende eller deltageren, ideelt set, selv skal kunne stoppe op og foretage i en række praksissituationer. Både den sokratiske dialoggruppe og vejledningssamtalen kan ses som metoder til at træne den studerende eller deltageren i at reflektere på en bestemt måde over sin praksis – og i sin praksis. Det er således grundlæggende den samme læringsforståelse, der ligger til grund for den sokratiske dialoggruppe og for Schöns vejledersamtale, hvis man betragter de to metoder som et udtryk for en

⁴⁸ Det filosofiske spørgsmål stilles, undrings spørgsmål stilles, eksemplerne fremlægges (jf. afsnit 5.3.1).

bestemt læringsform. Denne læringsform kan kort defineres som det at *øve* sig i at reflektere over handling ved netop at reflektere over handling sammen med nogen og derved udvide sine forudsætninger for at fortage viden-i-handling og refleksion-i-handling i konkrete handlingssituationer. Denne anden er ikke hvem som helst, men en person, der har den fornødne viden og erfaring eller livskundskab, og som samtidig er i stand til at agere fødselshjælper, som f.eks. Sokrates kunne det, og som det tidligere er beskrevet i Kierkegaard citatet (jf. afsnit 5.1.11). Schön understreger i denne forbindelse også vigtigheden i at vejlederen kan vejlede på en måde, så den studerende får mest mulig læring ud af det (jf. Schön1987a:168). I den sokratiske dialoggruppe reflekterer deltagerne med hinanden over emnet og eksemplerne, men det er stadig under kyndig facilitering af en erfaren facilitator. Det essentielle, både i vejledningssituationen og i den sokratiske dialoggruppe, er således den fælles refleksionsproces, hvor deltagerne eller den studerende under kyndig vejledning bevæger sig rundt på refleksionsstogens forskellige trin (jf. Schön1987a:164).

5.4.9 Nye erkendelser fører til nye praksisformer

Det er samtidig en vigtig pointe hos Schön, at vejledningssamtalen har til formål at give den studerende muligheden for på baggrund af sine egne handlinger at komme til nye erkendelser omkring sin egen handleevne og sine egne handlemuligheder i forskellige handlesituationer, som han vil kunne trække på i fremtidige situationer (jf. Schön1987a:168). På samme måde er formålet med de unges deltagelse i den sokratiske dialoggruppe, at de efterfølgende vil kunne inddrage de erkendelser, de får i løbet af processen, som viden-i-handling, når de står i senere handlings-situationer (Hansen 2000:35)

Ofte vil det for den studerende eller deltageren først være, når han står i efterfølgende situationer, at han for alvor vil opleve hvilken erkendelse og læring han har fået ud af vejledningssamtalen eller dialoggruppen (jf. Scheel 2000:80 og Schön 1987a:168).

I den forbindelse understreger Schön også, at det er væsentligt at forstå vejledningssamtalen som et forløb af flere samtaler, der kan strække sig over længere tid. Det kan f.eks. være hen over et helt uddannelsesforløb på 3-4 år, hvor den studerende løbende modtager vejledning. Den studerendes læring og udvikling kan derfor også ses som en langstrakt proces, hvor Schön anbefaler en vekslen mellem, at den studerende deltager i rigtige eller simulerede praksisforløb, og at han løbende modtager feedback og vejledning (jf. Schön 1987b:266)

På samme måde kan man se på deltagerne i den sokratiske dialoggruppe, at jo flere gange de har deltaget i sokratiske dialoggrupper, des mere trænede og skarpe er de til at reflektere på denne sær-

lige måde over emnerne. De udvikler løbende deres måde at undre sig og stille spørgsmål på og over tid bliver de bedre og bedre til at tænke og reflektere på denne måde, når de står i praksissituationer (jf. Hansen 2000:32ff.).

5.4.10 Opsamling

Jeg har i det ovenstående forsøgt at skabe en analogi mellem den refleksionsproces, som den studerende hos Schön gennemgår under vejledersamtalen og den refleksionsproces, som deltagerne i den sokratiske dialoggruppe gennemgår undervejs. Ved at forstå den refleksionsproces, Schön beskriver i vejledersamtalen, som et udtryk for en særlig læringsform, mener jeg således, at den indfanger den læringsform og læringsforståelse, der ligger til grund for den sokratiske dialoggruppe. Samtidig mener jeg dog, at den sokratiske dialoggruppe på væsentlige punkter også adskiller sig fra Schöns vejledersamtale.

Den væsentlige forskel på de to refleksionsprocesser, udover selvfølgelig indholdet, er at grænserne for hvor vejledersamtalens refleksioner fører hen, først og fremmest defineres ud fra de faggrænser faget ligger indenfor, hvorimod dialoggruppens refleksioner kan føre hvor som helst, og grænserne herfor defineres primært af deltagerne selv og kun i mindre grad af emnet og facilitatoren.

Samtidig mener jeg også, at den sokratiske dialoggruppe indeholder elementer, der lægger sig op ad andre læringsformer og læringsforståelser end den, der kommer til udtryk i Schöns vejledersamtale. Den sokratiske dialoggruppe indeholder bl.a. det væsentlige element, som adskiller den fra Schöns vejledersamtale, at den er gruppebaseret. Dermed lægger den op til, at deltagernes læring foregår gennem deres *fælles* refleksion, og facilitatoren får derfor ikke så fremtrædende en rolle som vejlederen har hos Schön. Den sokratiske dialoggruppe lægger sig på dette punkt op ad praksislæringens forståelse af læring som et aspekt af social praksis. I og med at hver enkelt deltager stiller sine egne oplevelser og erfaringer til fælles refleksion i gruppen, transformeres og udvikles den viden, som hver enkel person kommer med, til en form for fælles ny viden hos deltagerne. Denne viden kan de hver især tage med videre i de øvrige kontekster, som de indgår i, og således udvikle den videre i hver deres retninger indenfor hver deres livsbaner. Gruppens nye fælles viden kan selvfølgelig også få en indvirkning på deres eventuelle fælles praksis, som f.eks. i Sjakket. (jf. afsnit 5.2.1).

Et andet karakteristisk punkt ved den gruppebaserede form i den sokratiske dialoggruppe er, at deltagerne ikke bare reflekterer over deres egen praksis, men også over hinandens. Samtidig er den kontekst som refleksionen foregår i en konstrueret kontekst, der eksisterer udenfor de egentlige

handlingssituationer, som eksemplerne er hentet fra. På disse punkter kan den sokratiske dialoggruppe siges at indeholde elementer fra den eksemplariske læringsform.

I det følgende kapitel vil jeg undersøge, hvorvidt og hvorledes den sokratiske dialoggruppe, forstået som en særlig læringsform, vil kunne bidrage konstruktivt til det pædagogiske arbejde i Sjakket. Dermed ønsker jeg også at sammenligne metoden yderligere med de læringsformer og læringsforståelser, der allerede eksisterer i Sjakket, dvs. den traditionelle skoleundervisning og praksislæringen.

Den sokratiske dialoggruppe er en organiseret og systematiseret måde at arbejde med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed på. Ved at forstå metoden som en særlig læringsform, mener jeg desuden, at det i forhold til Schöns tanker om refleksion-i-handling og refleksion-over-handling, især er interessant at undersøge, hvilken betydning den sokratiske dialoggruppe har for de unges fremtidige handleevne indenfor en række sociale og samfundsmæssige handlekontekster.

6 Diskussion

Jeg vil, på baggrund af de overvejelser og analyser, som jeg indtil videre har præsenteret, diskutere hvilke lærings- og udviklingsmuligheder, der ligger i at anvende den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde i Sjakket. Herunder vil jeg også diskutere metodens muligheder for at bidrage til at udvikle de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed og for at påvirke de unges livssituation i en positiv retning. Udover de teoretiske betragtninger, som er præsenteret i de foregående kapitler, vil jeg løbende inddrage de unges og medarbejdernes udtalelser omkring deres oplevelser og betragtninger både før, under og efter afviklingen af den sokratiske dialoggruppe i Sjakket⁴⁹.

Det kan være svært, på længere sigt, at finde ud af præcist, hvad de unge har fået ud af at deltage i den sokratiske dialoggruppe, og hvad de ville kunne få ud af regelmæssigt at benytte metoden. Ligesom Schön beskriver det i sit vejledereksempel, vil det først være, når de unge står i konkrete handlingssituationer, at det vil vise sig i hvor høj grad, den viden og de erkendelser, de er nået frem til i den sokratiske dialoggruppe, har indflydelse på deres viden-i-handling og refleksion *i* og *over* handling (jf. afsnit 5.4.9). For alligevel at danne mig et så godt som mulig indtryk af, hvad de unge har fået ud af forløbet, har jeg valgt at betragte de evalueringsinterview, som jeg lavede i Sjakket ca. tre måneder efter selve afviklingen af den sokratiske dialoggruppe, som en refleksion over refleksion-over-refleksion-i-handling, dvs. en refleksion over processen, og hvad henholdsvis medarbejderne og de unge selv mener, de har fået ud af den. Jeg vil i det følgende således diskutere de unges egne refleksioner over processen i forhold til mine egne og medarbejdernes refleksioner over processen.

⁴⁹ Her henvises til de forskellige former for metoder, som blev beskrevet i afsnit 2.5.1. Herunder fortrinsvis evalueringssamtaler og i mindre grad forhåndsinterviewene, videooptagelser, deltagerobservationer og uformelle samtaler.

6.1 Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af undervisningen i Sjakkets skole?

Skolen er, ligesom de andre aktiviteter i Sjakket, underlagt den overordnede pædagogik i Sjakket. Det vil sige, at medarbejderne også her arbejder med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som en indirekte del af undervisningen. Skolen er det fælles tredje, dvs. den primære aktivitet, som medarbejderne og de unge i Sjakket er fælles om.

Alligevel overføres det praksisfællesskab, som der lægges op til i Sjakkets overordnede pædagogik, og som i øvrigt eksisterer mellem medarbejderne og de unge i Sjakket, ikke til skolens kontekst (jf. afsnit 4.4). I skolen omtales medarbejderne som ”lærere” og de unge som ”elever”, hvilket understreger et tydeligt skel imellem dem. I skolen arbejdes der desuden, som tidligere beskrevet, primært med traditionel skoleundervisning, herunder især med tavleundervisning og den eksemplari-ske læring (jf. afsnit 4.5). Disse læringsformer adskiller sig også væsentligt fra praksislæringen, idet de foregår løsrevet fra selve praksis.

I den sokratiske dialoggruppe arbejdes der også med den eksemplari-ske læringsform i forhold til at sætte en refleksionsproces i gang, som kan føre til en større etisk, eksistentiel, social og demokratiske bevidsthed hos de unge. Men i den sokratiske dialoggruppe tager den eksemplari-ske læring udgangspunkt i oplevelser, der er hentet direkte fra de unges eget liv og sætter dem til refleksion i gruppen. Således bliver tankegangen omvendt i forhold til f.eks. at reflektere over en film som Zappa. Det er således ikke de ting, som er på spil i filmen, de unge skal tage med videre i deres øvrige liv udenfor skolen, men derimod oplevelser og erfaringer fra deres øvrige liv, der sættes til refleksion i skolen. Hermed kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til at skabe en større sammenhæng mellem de unges eget liv, og det som foregår i skolen.

Samtidig mener jeg også, at metoden vil kunne bidrage til at skabe større sammenhæng i det som foregår internt i Sjakket, dvs. mellem det som foregår i undervisningen og udenfor undervisningen, da den sokratiske dialoggruppe vil kunne videreføre elementer fra praksisfællesskabet og mentor-rolle-tankegangen over i undervisningen. Som jeg har redegjort for tidligere, mener jeg, at den sokratiske dialoggruppe, på linie med Dreier og Lave og Wengers forståelse, anskuer den enkelte deltagers læring som et aspekt af den sociale praksis i gruppen i og med at det den sokratiske dialoggruppe er gruppens refleksioner, der fører den enkelte videre i sin læringsbane. Samtidig er både medarbejdere og de unge deltagere i den sokratiske dialoggruppe, hvilket igen giver lærings-situationen karakter af at være det praksisfællesskab mellem medarbejderne og de unge, som er Sjakkets overordnede pædagogik. I sammenligning med Schöns vejledersamtale fungerede medarbejderne

under dialoggruppen på samme måde overfor de unge, som vejlederen fungerer overfor den studerende hos Schön. Det vil sige, at medarbejderne i høj grad var med til at inspirere, stille spørgsmål og udfordre de unge med modargumenter, og på den måde adskilte deres position, i den sokratiske dialoggruppe, sig ikke så meget fra den mentorrolle, som der lægges op til i Sjakkets overordnede pædagogik. Samtidig adskiller medarbejdernes position, i den sokratiske dialoggruppe, sig en del fra ”lærernes” position overfor ”eleverne” i den daglige undervisning.

En af de væsentligste forskelle på den almindelige undervisning og den sokratiske dialoggruppe er, at de unge i Sjakket ikke normalt arbejder i grupper. Udenfor undervisningen lægger Sjakket stor vægt på at inddrage den gruppe-mentalitet, som de unge benytter sig af udenfor Sjakket, på en positiv måde, i det pædagogiske arbejde omkring de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Herigennem forsøger Sjakket at skabe en kultur, hvor de unge også optræder som rollemodeller for hinanden. Denne linie opretholdes dog ikke altid i undervisningen, hvor der arbejdes meget individuelt med hver enkelt af de unge. Deres erfaring er desuden, at de unge ikke kan ”administrere” den frihed, der ligger i f.eks. at arbejde i grupper, fordi det skaber for meget larm og uro.

Den sokratiske dialoggruppe er heroverfor en alternativ undervisningsform, hvor den frie debat og den fælles dialog netop er i fokus.

I evalueringssamtalen var der flere af medarbejderne der påpegede, at metoden især ville kunne benyttes til at skabe et forum, hvor de unge kan være med til at reflektere over hinandens oplevelser. En af medarbejderne sagde f.eks.:

”Jamen det er jo [til daglig] kun mellem elev og voksen ikke? (...) Vi bruger jo mere den, at vi synes vi snakker med Mohammed eller Habib. Og så får de andre at vide, at du skal ikke blande dig, vi snakker med Habib ikke. Så på den måde er eleverne jo ikke med til at snakke om hinandens problemer eller situationer. Det er da klart, at hvis der er nogle historier, som de gerne vil sidde og snakke om, så kunne det da være et meget sjovt forum, at prøve at lade ham forklare og så alle eleverne stiller spørgsmål til det ikke. Altså den har vi aldrig brugt”(Trine, medarbejder i Sjakket).

6.2 Hvilken betydning har medarbejdernes deltagelse i den sokratiske dialoggruppe for de unge i Sjakket?

6.2.1 Medarbejdernes position

Et vigtigt element i den sokratiske dialoggruppe er, at den sigter imod *ligeværdighed* mellem deltagerne. I forbindelse med afprøvningen af den sokratiske dialoggruppe blandt medarbejderne og de unge i Sjakket, viste der sig dog at være nogle problematikker omkring netop dette element.

Den ligeværdighed mellem deltagerne, som den sokratiske dialoggruppe sigter imod, er på den ene side til stede imellem de unge. De får her mulighed for at tale med hinanden om deres oplevelser og holdninger i forhold til forskellige etiske og eksistentielle emner, som de ellers ikke taler om til daglig. På den anden side opstår der en problematik i forhold til ligeværdigheden mellem de unge og medarbejderne. Som en af medarbejderne også nævner, kan de jo forholde sig meget mere nuanceret til tingene end de unge kan idet de har en større viden og flere erfaringer at trække på. Samtidig er der også et andet element i den sokratiske dialoggruppe, som er med til at problematisere medarbejdernes position som professionelle praktikere. Dette element hænger sammen med, at den sokratiske dialoggruppe lægger vægt på, at deltagerne giver udtryk for deres egen personlige holdning og argumenterer på baggrund heraf. Heroverfor har medarbejdere i Sjakket også et moralsk ansvar i forhold til at fremstå som gode rollemodeller overfor de unge. Dette betyder at der kan være nogle af medarbejdernes personlige erfaringer eller holdninger, som er uhensigtsmæssige at fortælle om til de unge i forhold til det øvrige arbejde, som foregår med de unge i Sjakket. Eftersom de voksne i Sjakket er der som medarbejdere og ikke som privatpersoner, kan der også være private og personlige ting, som medarbejderne ikke har lyst til at involvere de unge eller deres kollegaer i.

I selve den praktiske afvikling opstod der således en form for dilemma i forhold til medarbejdernes position i dialoggruppen, som jeg ikke på forhånd havde taget højde for. På den ene side får de (af mig) besked på at komme på banen med deres egne personlige meninger og holdninger, og på den anden side er der en implicit forventning om, at de deltager på de unges præmisser. Da der, som beskrevet i indledningen til specialet, ikke var taget højde for dette dilemma i tilrettelæggelsen af dialoggrupperne, opstod der undervejs i forløbet nogle frustrationer hos deltagerne, især blandt medarbejderne.

Overordnet kan det diskuteres, hvorvidt den ligeværdighed, der oprindeligt er tiltænkt i metoden, bliver "falsk", hvis medarbejderne så at sige skal "spille" en bestemt rolle, hvor de ikke må sige for meget. Hvis dialogen udelukkende foregår på de unges præmisser, er der en stor sandsynlighed for, at den ikke bliver vedkommende for medarbejderne og deres liv. Som en af medarbejderne også

påpeger, er det ikke de samme ting, der er på spil i hverdagen for en 14-årig og en 35-årig. Omvendt ville det heller ikke give mening, hvis medarbejderne sad og førte en ”voksen” dialog, som de unge slet ikke kunne deltage i eller forholde sig til.

Dette peger således på en række begrænsninger i forhold til metoden, og det er derfor relevant at stille spørgsmål ved, om medarbejderne overhovedet burde have deltaget i selve dialoggruppen. Heroverfor er det interessant at se på, hvilke muligheder medarbejdernes deltagelse i den sokratiske dialoggruppe åbner for.

I sidste ende kom medarbejderne i høj grad til at deltage som en slags *med-facilitatorer* i den sokratiske dialoggruppe. I kraft af, at medarbejderne indtog denne position, fik selve handlekonteksten karakter af at være et praksisfællesskab, hvor medarbejderne blev rollemodeller for de unge. Således kan den sokratiske dialoggruppe være med til at opløse skellet mellem det praksisfællesskab, som der lægges op til i Sjakkets overordnede pædagogiske linie, og den skarpe opdeling mellem ”lærere” og ”elever”, som findes i Sjakkets almindelige undervisning.

6.2.2 Konflikter og dilemmaer bliver behandlet udenfor konfliktsituationen

Under gruppeinterviewet talte lærerne, som tidligere nævnt, en del om deres egen rolle som deltage-re i dialoggruppen. I den forbindelse talte de bl.a. om, hvorvidt medarbejderne kom til at styre dia-logen for meget undervejs i forløbet. Medarbejderne var dog i sidste ende rimeligt enige om, at det var nødvendigt med styring og input fra de voksne, for at dialogen overhovedet kom i gang og kun-ne fungere. En af lærerne udtaler sig bl.a. således:

” Vi kunne ikke undgå at komme til at styre alligevel. (...) Ellers var det gået i (utydeligt). (...) Så var der ikke rigtig sket noget. (...) Du er nødt til at have nogen (...) der er voksne i gåseøjne (...) til at vende en ungs tanker om og sige, at der er også en anden vej at se det på, og hvis den ikke er der, så tror jeg, det er svært for en ung at bryde ud af den tankegang, man har, når man nu engang er ung ikke?” (Trine, medarbejder i Sjakket).

Flere af de unge mente også, at det var godt, de voksne var med. En af dem sagde f.eks.: ”ellers ville vi bare sidde og snakke om alle mulige sjove ting og sådan noget – ikke tage stilling” (Ahmad, ung i Sjakket). Der er dog et par af de unge, som mener, at de selv godt ville kunne finde ud af det. Én siger f.eks.: ”Jeg synes vi [de unge] skulle snakke mere og stille flere spørgsmål. (...) Jeg ved ikke med de andre, men jeg kunne i hvert fald godt, tror jeg” (Yusuf, ung i Sjakket). En anden af de unge foreslår ligefrem, at: ”gøre det uden de voksne er med – uden de voksne blander sig, sådan så vi selv kan snakke om tingene. (...) De [voksne] skal ikke sige så meget” (Rammy, ung i Sjakket).

Medarbejdernes deltagelse i den sokratiske dialoggruppe rækker dog ud over selve facilitatorrollen. Den åbner samtidig for, at problemstillinger eller konflikter fra dagligdagen, kan tages op i et forum, hvor der netop ikke er nogen aktuel konflikt. I en almindelig konfliktsituation, som f.eks. hvis en af de unge sidder og forstyrrer og mobber de andre i klassen, vil læreren som oftest ikke have tid til at gå ind i en længere samtale med den unge om, hvorfor han opfører sig, som han gør. Hvis læreren alligevel vælger at tage snakken med den unge, eller måske venter, og gør det efter timen, vil der stadig være en konfliktfyldt stemning. Den unge og/eller læreren vil stadig være oprevet eller ked af det skete.

I den sokratiske dialoggruppe har deltagerne derimod mulighed for at opnå en langt mere konstruktiv samtale omkring tingene, fordi det ikke handler om konflikter, som deltagerne stadig er meget følelsesmæssigt involverede i. I og med at der ikke tales om en aktuel konfliktsituation, er der større mulighed for at deltagerne lytter til hinandens argumenter og er i stand til at reflektere over deres egne handlinger. Denne fælles refleksion-over-handling, som finder sted i den sokratiske dialoggruppe, åbner samtidig også for at de unge og medarbejderne i Sjakket kan udvikle nye forståelser, både af sig selv og hinanden.

6.2.3 Nye forståelser

Medarbejdernes og de unges gensidige nye forståelser af hinanden kan medvirke til at udvide både medarbejdernes og de unges handlemuligheder, både i Sjakket og udenfor Sjakket. Et eksempel fra filmen, hvor medarbejdernes forståelse af de unges handlegrunde udvides, er i forbindelse med emnet ”mobning”. Her giver medarbejderen i første omgang udtryk for, hvorfor hun tror én af de unge mobber og forstyrrer i klassen, hvorefter den unge selv giver sin begrundelse, som er en helt anden. Ved at bidrage til sådanne nye erkendelser giver den sokratiske dialoggruppe også medarbejderne i Sjakket mulighed for at reflektere over deres egen praksis. I forhold til de unge er det essentielt, at de nye forståelser, som de udvikler, også kan påvirke deres handlinger udenfor Sjakket. Et eksempel fra filmen er i forbindelse med, at der tales om kriminalitet, og det at ”stikke en ven”. Her er de unge meget interesserede i at høre lærerens argumenter for, hvorfor han kunne finde på at stikke en ven. Her har medarbejderne således mulighed for at tale med de unge om sådanne ting på et mere generelt plan, hvor det stadigvæk handler om oplevelser fra de unges eget liv, men uden at de her og nu står og skal handle (jf. model 4, afsnit 5.4.7). En anden væsentlig faktor i den sokratiske dialoggruppe er, at her er det de unge selv, der kommer frem til deres refleksioner. Dette sker dog gennem fødselshjælp fra facilitator og medarbejdere, men uden at der f.eks. står en lærer med en løftet

pegefinger og siger, ”så husker du lille Ole, at du aldrig må gøre sådan noget igen”. Dette kunne ellers have været en typisk afslutning på en konfliktsituation, som bliver ”taget” i selve situationen.

Medarbejdernes deltagelse i den sokratiske dialoggruppe er således ikke blot relevant i forhold til facilitator-rollen, men i høj grad fordi de udgør en væsentlig del af de unges betingelser. Det vil sige, de har stor indflydelse på, hvordan de unge oplever deres handlemuligheder, både indenfor Sjakket og andre steder i samfundet, i kraft af at de i mange tilfælde udgør en af de få stabile voksenkontakter i den unges liv, og samtidig også repræsenterer en autoritet og en rollemodel.

Når medarbejderne f.eks. ikke tror, at de unge kan finde ud af at komme på banen i en dialoggruppe, hvor medarbejderne ikke deltager, har det en betydning for de unge, i og med at medarbejderne i høj grad har indflydelse på, hvorvidt de unge får mulighed for at afprøve den sokratiske dialoggruppe alene i Sjakket. Selvom det er en del af medarbejdernes job at vurdere, hvilke metoder de unge får mest ud af, er dette et eksempel på, at medarbejderne ofte står som ”gatekeepers” i forhold til de unges muligheder og begrænsninger. Det vil sige, at medarbejderne i Sjakket på mange måder er et slags ”første led” for de unge i forhold til at motivere dem, give dem viden om og ikke mindst selvtillid og tro på, at de selv kan påvirke deres eget liv, og komme videre fra det kriminelle miljø, som flere af dem er en del af.

6.3 Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage positivt til at ændre de unges livssituation?

6.3.1 Metoden

I det efterfølgende evalueringssamtale gav medarbejderne udtryk for, at de mente, metoden kunne bidrage positivt til arbejdet med de unge på en række forskellige punkter.

Som tidligere nævnt, fremhævede en af medarbejderne, at metoden var en måde at skabe et forum på, hvor de unge kan være med til at tale om hinandens oplevelser, og ikke kun tale en til en med medarbejderne, som det er tilfældet i dag. En del af medarbejderne lagde også vægt på, at metoden var god til at få de unge til at sætte ord på deres egne erfaringer, og i den forbindelse blev der talt om, at metoden kunne benyttes til at arbejde med de unges måde at forklare sig og argumentere for deres meninger på. En medarbejder fremhævede desuden, at metoden også kunne lære de unge noget omkring det at føre en dialog ud fra nogle helt basale demokratiske spilleregler, som f.eks. det at

overholde en talerrække, respektere andres synspunkter, forsøge at opnå konsensus i gruppen gennem dialog og ellers lade flertallet bestemme.

En anden medarbejder fremhævede også den etiske og eksistentielle dimension i metoden som vigtig for de unge, fordi de tvinges til at tage stilling og selv forholde sig til forskellige problematikker og dilemmaer. En af medarbejderne sagde f.eks., at det sværeste for de unge var at finde frem til, hvad de selv egentlig mener og stå ved det uden at blive påvirket af, hvad de andre gør og siger. På den måde mener medarbejderen, at metoden kan være med til at opbløde det hierarki, der ellers er dominerende blandt de unge og i stedet fremme en kultur, hvor den enkelte unge "tør" at mene noget selv.

En anden medarbejder påpeger at metoden også er en måde, at få de unge til bedre at kunne sætte sig ind i hinandens følelser i forskellige situationer, og således medvirke til at styrke deres indlevelsessevne.

Medarbejderne kan altså godt se, at metoden har noget at byde på i forhold til at arbejde med de unges etiske, eksistentielle, demokratiske og sociale bevidsthed. Alligevel forholder de sig også skeptisk overfor metoden, fordi de samtidig er i tvivl om, hvad de unge har fået ud af at deltage. I evalueringssamtalen gav flere medarbejderne f.eks. udtryk for, at de havde oplevet forløbet omkring de sokratiske dialoggrupper som meget langt og intensivt.

Samtidig var medarbejderne overvejende skeptiske overfor den gruppe-baserede form, der anvendes i den sokratiske dialoggruppe, og flere af dem påpegede i evalueringssamtalen, at processen havde været præget af megen larm og uro. Under selve afviklingen var der også en af medarbejderne, der skrev i sin log-bog, at han var i tvivl, om dette ville kunne komme til at fungere med disse unge. Flere af medarbejderne påpegede også, at metoden stillede høje krav til de unge, og at det på nogle punkter havde været for svært for dem. En af medarbejderne fremhæver f.eks., at de unge havde meget svært ved at skulle forklare sig og argumentere for deres holdninger. I evalueringssamtalen var enkelte af medarbejderne også inde på, at de unges udbytte måske ikke havde været stort nok i forhold til de tids- og energimæssige ressourcer, der var blevet brugt på forløbet. I den forbindelse gav en af medarbejderne bl.a. udtryk for, at han var i tvivl om, hvorvidt det, der tales om i dialoggruppen, er noget de unge går hjem og tænker videre over. En anden medarbejder fremhævede heroverfor én bestemt episode fra filmen, som et eksempel på, at de unge havde taget noget af det, der foregik, med sig videre. Her møder en af de unge op om morgenen i forbindelse med at vi ar-

bejder med emnet, ”*hvad er et godt menneske?*” og fortæller om en oplevelse fra dagen før, hvor han selv mener, at han har opført sig som et godt menneske.

Selvom medarbejderne godt kunne se et potentiale i at anvende den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket, var de samtidig i tvivl, om de unge også fik det ud af det, som var hensigten.

Heroverfor var de unge mere positivt indstillede overfor metodens muligheder. I begyndelsen af projektet var de på en gang både nysgerrige og skeptiske overfor både mig og den sokratiske dialoggruppe, eftersom de hverken kendte mig eller den nye og meget anderledes undervisning, jeg kom med. I de efterfølgende evalueringsinterview gav en enkelt af de unge udtryk for, at forløbet havde været langtrukket, og et par af de andre sagde, at det nogle gange havde været lidt kedeligt, og en sagde, at man skulle koncentrere sig meget.

Derudover lagde de unge vægt på at beskrive, hvilke positive muligheder, som de så i at deltage i den sokratiske dialoggruppe. Dels syntes de, det var sjovere end almindelig undervisning, men de fremhævede også, at de syntes, de lærte noget, og at det, de lærte, var noget andet, end det de ellers lærer i Sjakkets skole. En af de unge udtalte sig bl.a. således: ” At sidde og snakke, det plejer vi jo ikke at gøre i undervisningen. Det er sjovere end normal skole, hvor vi sidder og laver et eller andet kedeligt. Det er jo også nogle helt andre ting, man lærer – får ud af det” (Ahmad, ung i Sjakket).

De unge havde også nogle bud på, hvorledes den sokratiske dialoggruppe adskiller sig fra den almindelige undervisning, og hvad det er, de syntes, man kan lære af at deltage i den sokratiske dialoggruppe. En sagde f.eks. ”Man kan lære at forklare sig bedre. Stille nogle spørgsmål – måske nogle bedre spørgsmål, end man plejer at komme med. (...) Man bliver bedre til at forklare sig”(Hassan, ung i Sjakket). En anden af de unge udtalte sig således: ”Man lærer at lytte bedre til hinanden. Vi plejer heller ikke at stille så mange spørgsmål til hinanden”(Yusuf, ung i Sjakket). En tredje sagde om dialoggruppen: ”I stedet for at sidde - du lærer at snakke med personer, ikke? Du hører, hvad andre synes og får andre meninger. (...) hvor det normalt er man tit bare sidder og laver noget [hver for sig]. Du snakker ikke rigtigt med hinanden”(Ahmad, ung i Sjakket).

6.3.2 Indholdet

Medarbejderne er, som sagt, i tvivl om, hvorvidt de unge kan forholde sig til de emner, der tages op i dialoggruppen, eller om det er for abstrakt for dem. Heroverfor er det interessant, at flere af de un-

ge vælger emnet ”hvad er et godt menneske?”, som det emne, de synes er det mest spændende af de tre forskellige emner, der blev arbejdet med under forløbet. De to andre emner: ”Kan det betale sig at lyve?” og ”Hvordan bør et brud på skolens regler håndteres?”, er på mange måder mere konkrete, og de virker umiddelbart nemmere at forholde sig til. Alligevel vælger de unge det mere abstrakte emne: ”Hvad er et godt menneske?”. En af de unge siger f.eks.: ”Det er fedt - hvad er et godt menneske? Man skal bruge det. (...) Fordi der ikke bliver gjort nok ved det. (...) Der er ikke så mange, der er gode mennesker i Danmark”(Rammy, ung i Sjakket).

Flere af dem påpeger ligefrem, at det mest konkrete af emnerne, som var emnet ”Hvordan bør et brud på skolens regler håndteres?”, var det mest uinteressante emne at tale om.

De unge kan således godt forholde sig til abstrakte og filosofiske emner, og de syntes faktisk, det var mere interessant at tale om emner, der også kan diskuteres på et alment plan end om mere konkrete problemstillinger, som kun vedrører deres eget liv. Samtidig giver flere af dem dog også udtryk for at det var svært. Nogle sagde f.eks., at det var svært hele tiden at skulle forklare sig og argumentere for sine meninger, og at de skulle koncentrere sig meget. Alligevel havde de unge ikke svært ved at pege på, hvordan de i deres hverdag, både her og nu i skolen, men også senere i livet, når de kommer ud og skal klare sig i samfundet, kan bruge de ting, de lærer i den sokratiske dialoggruppe. En sagde f.eks.: ” Du kan blive bedre til at forklare dig selv f.eks. i dansk. (...) Du får en time et eller andet – diskussionstime. Så skal man starte et nyt emne op hver eneste gang, så kunne du blive bedre og bedre til at forklare dig selv. Det kunne du bruge, når du kommer ud i samfundet, og når du skal til jobsamtale eller et eller andet. Du kan bruge det til mange ting”(Ahmad, ung i Sjakket). En anden af de unge sagde: ”Når man bliver ældre. Hvis man sidder til et eller andet møde med andre folk, så kan man bare vise, hvordan det er man skal snakke og sådan noget”(Yusuf, ung i Sjakket).

De unge påpeger altså selv, at de ved at udvikle deres handleevne indenfor den handlekontekst, som den sokratiske dialoggruppe er, også har mulighed for at påvirke og udvide deres handlemuligheder indenfor andre handlekontekster, både i Sjakket og udenfor Sjakket.

Det er interessant, at de unge faktisk lægger større vægt på de positive ting, som de mener de lærer af at deltage i den sokratiske dialoggruppe, end på den uro, som det medførte, at de skulle være sammen som en gruppe. Heroverfor hæftede medarbejderne sig i langt højere grad ved de forstyrrelser gruppearbejdet og den frie dialog medførte.

I forhold til dette bliver spørgsmålet om, hvornår læring og udvikling finder sted interessant, samtidig bliver det også interessant at se på, hvad læring og udvikling egentlig er.

For det første kunne man, med henvisning til Dreier, spørge om læring og udvikling er noget, der kun kan finde sted, hvis der er ro i klassen? Eller har den frie dialog i gruppesammenhæng også noget at byde på i forhold til de unges udvikling?

Som både de unge selv og medarbejderne også påpeger, er den sokratiske dialoggruppe uden tvivl et forum, hvor de unge bliver udfordret på flere niveauer. For det første skal de tale om filosofiske emner, som de ikke er vant til at tænke så meget over. For det andet skal de arbejde som gruppe, hvilket de heller ikke er vant til. For det tredje bliver de stillet til ansvar for deres holdninger og afkrævet nærmere forklaringer og argumentationer herfor og for det fjerde bliver de sat til at reflektere over deres egne handlinger og livsførelse, hvilket de også helst er fri for, i og med at mange af dem ikke er særlig stolte af deres fortid.

På trods af denne udfordring, giver de fleste af de unge udtryk for, at de godt kunne tænke sig at prøve det igen. Flere af dem mener også, at de kan blive bedre ved at prøve det igen.

Det er således vigtigt at holde fast i, at når de unge f.eks. har svært ved at forklare sig og argumentere i den sokratiske dialoggruppe, betyder det ikke nødvendigvis, at de *ikke* lærer noget af at deltage. Det kunne også betyde, at de unge øver sig og lærer noget, som de har svært ved, nemlig at forklare sig og kunne argumentere for deres holdninger og meninger.

6.3.3 Visionerne

De unge havde også selv nogle bud på, hvad de f.eks. gerne ville tale om, som var meget interessante. Ud fra nogle sedler, som jeg havde med, hvor der stod mange forskellige emner, pegede de unge på emnerne: Ansvar, respekt, integration og demokrati. En af de unge foreslog selv, at det kunne være interessant at tage et emne op som f.eks., hvad det vil sige at vokse op i en "ghetto" på Nørrebro, for som han siger: "Det er jo ikke, som hvis du bor i Hellerup - er vokset op med en rig familie, et flot hus og sådan ikke? Det er ikke fordi, man sådan tænker alle fattige bor herinde du ved. De har mindre penge, og så går du og laver alt muligt lort (...) Det er også, hvem du går med, og hvem du ser"(Ahmad, ung i Sjakket).

Selvom ordlyden i dette sidste forslag umiddelbart har en mere socialrealistisk karakter end en direkte filosofisk, viser det dog, at de unge i høj grad er i stand til at se deres egen situation i en større

sammenhæng, og at de også er i stand til at få øje på nogle af de sociale og samfundsmæssige sammenhænge, der er med til at skabe deres betingelser. Ved at sætte denne indsigt ind i en systematiseret filosofisk sammenhæng, som den sokratiske dialoggruppe, vil de unge, gennem denne form for refleksion-over-handling, kunne opnå en langt større bevidsthed omkring deres egen situation og de muligheder og begrænsninger, de handler i forhold til. Ved således at skabe en øget bevidsthed hos de unge om deres egen livssituation og dens betingelser, øges de unges muligheder for at få øje på alternative handlemuligheder i deres nuværende livssituation.

6.4 Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til at udvikle det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket?

6.4.1 Mentor-princippet og den sokratiske dialoggruppe - ligheder og forskelle

Den sokratiske dialoggruppe er, som tidligere beskrevet, en metode, hvor de unge gennem filosofisk refleksion har mulighed for at udvikle deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. I Sjakket arbejder man allerede med at udvikle de unges bevidsthed indenfor disse områder.

Det er derfor også interessant, at tankerne bag Sjakkets mentor-princip ikke ligger langt fra tankegangen bag den sokratiske dialoggruppe. Sjakkets mentor-princip er inspireret af den gamle græske tradition omkring mentor-forholdet mellem lærer og elev, fader og søn m.v.(jf. afsnit 1.3.4 og 4.4). Sokrates var på samme måde også en mentor for sine disciple, ved gennem ord og handling at vise dem, hvordan de bør leve det undersøgte liv. Således kan selve mentor-tankegangen siges også at ligge i den sokratiske dialoggruppe.

Tanken om at skabe overensstemmelse mellem ord og handling ligger således både i Sjakkets mentor-princip og i den sokratiske dialoggruppe. Alligevel er der væsentlige forskelle i de to metoders måde at arbejde med denne målsætning på. I mentorprincippet lægges der vægt på en indirekte påvirkning af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, eksempelvis gennem fællesskabet omkring en aktivitet – det fælles tredje, som det f.eks. sker i undervisningen eller omkring middagsbordet.

I den sokratiske dialoggruppe arbejdes der heroverfor meget eksplicit med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Her foregår dette arbejde som en aktivitet i sig selv, og ikke som en indirekte del af en anden aktivitet.

6.4.2 Sokratisk dialog som et eksplicit supplement

I evalueringsinterviewene var medarbejderne og de unge, som beskrevet ovenfor, temmelig enige om, at dialoggruppen, både i form og indhold, adskiller sig væsentligt fra den almindelige undervisning i Sjakket. Flere af medarbejderne mente til gengæld, at de emner og den måde, som der blev talt om dem på i den sokratiske dialoggruppe, egentlig ikke adskilte sig særlig meget fra den måde, som de taler med de unge på udenfor undervisningen, f.eks. omkring middagsbordet. Heroverfor er det interessant, at samtlige unge mente, at der var stor forskel på det, der til daglig foregår omkring middagsbordet, og det der foregår i den sokratiske dialoggruppe. Flere af dem sagde endda, at det slet ikke kunne sammenlignes. En af de unge kom bl.a. med denne udtalelse: ” Vi snakker ikke rigtigt dernede [ved middagsbordet]. Vi sidder bare og laver sjov og sådan noget. Vi snakker ikke om noget seriøst. Eller det gør de voksne, men vi gør ikke”(Ahmad, ung i Sjakket). En anden af de unge sagde: ” Det [dialoggruppen] er en anden slags diskussion jo. Nedenunder [ved middagsbordet] det er jo bare sådan noget (utydeligt)... Der er ikke nogen mening i det. Vi sidder der bare. Vi diskuterer bare for at få tiden til at gå”(Hassan, ung i Sjakket). En tredje siger: ”(...) man skulle koncentrere sig mere [i dialoggruppen]. Det er ikke ligesom dernede [ved middagsbordet]. Altså det foregik meget bedre”(Yusuf, ung i Sjakket).

Det var dog ikke alene formen i den sokratiske dialoggruppe, som de unge mente adskilte sig fra dagligdagen i Sjakket. Der var også flere af de unge, der gav udtryk for, at indholdet i de emner, som blev taget op i dialoggruppen, adskilte sig væsentligt fra det, der ellers bliver talt om til daglig i Sjakket. En af eleverne udtrykker bl.a. denne forskel således: ”(...) vi snakker jo ikke [til daglig] sådan om selve livet og sådan noget – hvad er meningen med livet og alt muligt”(Ahmad, ung i Sjakket).

6.4.3 Fremtidsperspektiver

I forhold til hvordan den sokratiske dialoggruppe i praksis ville kunne implementeres i det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket, var der nogle forskellige bud fra medarbejderne. De fleste af forslagene drejede sig om at lave en form for diskussionstime en gang i mellem med elementer fra den sokratiske dialoggruppe, som en slags supplement til Trivial Pursuit i den sidste time. Medarbejderne havde også flere bud på, hvilke emner der eventuelt kunne tages op. En foreslog ”demokrati” – med udgangspunkt i Mohamed-krisen. En anden foreslog at lave en dialoggruppe over hver af de ti bud, uden at de unge vidste det var de ti bud, og i stedet bruge dem som et afsæt for en diskussion om forskellige menneskelige værdier.

Flere af de unge foreslog også selv at dialoggruppen blev sat på skoleskemaet. De talte om, at det kunne foregå som en slags diskussionstime eller en ny form for klassens time. En sagde endda, at det skulle være et nyt fag i skolen, og tilføjede i samme forbindelse: ”Selvfølgelig kan det være godt, hvis alle skoler de begyndte på det her. For alle elever ville blive bedre til at diskutere og snakke og klare sig selv (...) De ville blive bedre til et par ting jo, - hvis de begyndte at tage sådan et fag op”(Hassan, ung i Sjakket).

Det er interessant, at der er så stor forskel på, hvordan de unge og medarbejderne opfatter det, som foregår omkring middagsbordet. Medarbejderne sammenligner primært den sokratiske dialoggruppe med det, som foregår omkring middagsbordet eller i hvert fald ”udenfor undervisningen”, hvorimod de unge i langt højere grad sammenligner den sokratiske dialoggruppe med det, som foregår i den almindelige undervisning. De påpeger endda, at de lærer noget af det, der foregår i den sokratiske dialoggruppe og afviser ligefrem, at det minder om det der foregår rundt om spisebordet (jf. afsnit 6.4.2) Det er samtidig interessant, at det er de unge, der primært ser en sammenhæng mellem dialoggruppen og ”rigtig” undervisning og foreslår at gøre den sokratiske dialoggruppe til et fag på skoleskemaet. Hvorimod medarbejderne ønsker at placere den sokratiske dialoggruppe udenfor den ”egentlige” undervisning.

7 Konklusion

Jeg har løbende i specialet forsøgt at belyse min problemstilling ud fra forskellige teorier og tilgange til min empiri. Som nævnt i indledningen, mener jeg, at dette speciale overordnet kan betragtes som et pilotprojekt. I dette kapitel vil jeg derfor forsøge at samle op på de foregående kapitlers redegørelser, analyser og diskussioner og på baggrund heraf pege på, hvilke overordnede lærings- og udviklingsperspektiver, jeg mener, der ligger i at inddrage den sokratiske dialoggruppe i det pædagogiske arbejde i Sjakket.

7.1 Hvordan arbejdes der med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed i Sjakket?

Sjakket er organiseret som et praksisfællesskab, hvor medarbejderne er rolle-modeller for de unge. Med deres nytænkning og brug af alternative metoder har Sjakket, gennem en del år, været et forbillede for mange andre institutioner. De har haft gode resultater med at skabe en kultur, hvor de unge også kan være forbilleder for hinanden.

I Sjakket arbejdes der med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som en implicit del af arbejdet omkring det fælles tredje eller den fælles praksis, som ”en uformel påvirkning i hverdagen” f.eks. i undervisningen eller omkring middagsbordet.

I forbindelse med Sjakkets ’Kickboksingsprojekt’ og musikprojektet ’Ghetto Noise’, har Sjakket dog tidligere erfaret, at der ligger en fare ved at arbejde på denne måde, hvis hovedfokus bliver lagt på den aktivitet, der i udgangspunktet var tænkt som det fælles tredje og som blot skulle danne grundlag for ”det egentlige” pædagogiske arbejde omkring de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Hermed bliver det pædagogiske arbejde langsomt skubbet ud på side-linien til fordel for dygtiggørelsen indenfor de forskellige aktiviteter.

Ved at nedlægge nogle af aktiviteterne, for at dreje fokus tilbage på det vigtige arbejde med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, har Sjakket således også vist, at de var i stand til at udvikle sig.

I dag er det, som tidligere nævnt skolen, der er den primære aktivitet, som udgør det fælles tredje i Sjakket. Her ligger fokus i høj grad på den traditionelle skoleundervisning og målsætningen er, at de unge består en 9. classes eksamen.

I Sjakkets prioritering af skole-aktiviteten ligger nogle gode og vigtige overvejelser, i forhold til at skabe gode fremtidsmuligheder for de unge. De unge fremhæver også selv, at de hermed får en mulighed for at komme videre i deres liv og ud af det kriminelle miljø. Samtidig er det at bestå 9. classes eksamen noget, som mange af de unge må arbejde hårdt for. Sjakkets skole-aktivitet kan ikke sammenlignes direkte med en aktivitet, som f.eks. at spille fodbold. Det er ikke bare noget, man kan hygge sig med at gøre en gang imellem, det kræver både vilje og indsats hos hver enkelt af de unge. I Sjakket er de derfor også stolte over, at så mange af de unge, som starter i Sjakket, også består eksamen.

Et par af medarbejderne påpeger dog, at det ikke er alle unge, det går lige godt for bagefter, og som kommer videre på en uddannelse eller får et job, som de kan passe. En del af medarbejderne talte også om, at det ikke var som i gamle dage i Sjakket, nu hvor skolen fylder så meget. I den forbindelse er der også en af medarbejderne der tilføjer, at det vel kan diskuteres, om det, de unge undervises i i skolen, i virkeligheden er det, de har mest brug for.

Samtidig talte flere af medarbejderne om manglende energi og engagement i lærergruppen. Medarbejderne begrundede selv denne ændring med henvisning til de begrænsede ydre rammer, som de har til rådighed for øjeblikket. Flere af dem udtaler også, at de gerne vil have gang i nogle flere aktiviteter, når de kommer tilbage til de andre lokaler.

De ydre rammer kan betyde meget for energien og engagementet i medarbejdergruppen, og det kan derfor godt have indflydelse på den generelle stemning. Men det kunne også skyldes, at Sjakket på en måde er blevet fanget ind i sit eget spind, og at det fælles tredje igen har fået lov at overskygge det vigtige arbejde omkring de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

I Lave og Wengers teori om situeret læring, er praksisfællesskabet bl.a. karakteriseret ved at den legitime perifere deltager efterhånden tilegner sig de erfarne praktikers fælles repertoire og virksomhed samt gensidige engagement. Dette sker ved, at den legitime perifere deltager løbende iagttager og imiterer den erfarne praktiker og får feedback på sin imitation. Igennem denne udviklingsproces får den legitime perifere deltager en forståelse af hvilken betydning forskellige elementer har i den fælles praksis.

I lighed hermed lægger Sjakket vægt på, at medarbejderne fremstår som rollemodeller overfor de unge, og de repræsenterer derfor også den erfarne praktiker i praksisfællesskabet. Som rollemodeller signalerer, både ledelsen og medarbejderne i Sjakket, overfor de unge, at det at lære at læse, skrive og regne, så de kan bestå deres 9. classes eksamen, er en af de mest centrale dele af den fæl-

les virksomhed. Det er således også den faglige dygtiggørelse, som de unge selv lægger vægt på, som legitimt perifere deltagere i praksisfællesskabet.

Samtidig kan det, at medarbejderne begynder at udvikle et fælles repertoire, hvori der ligger et mindre gensidigt engagement, og hvor der stilles spørgsmål ved den fælles virksomhed ses, som et tegn på den forhandling, der er en del af den fortsatte udvikling af Sjakket som praksisfællesskab.

7.2 Hvordan arbejdes der med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed i den sokratiske dialoggruppe?

Den sokratiske dialoggruppe kan, som beskrevet i afsnit 5.4, forstås som en slags refleksion-overhandling, hvor de unge og medarbejderne sammen kan reflektere over konfliktsituationer og problemstillinger i et slags ”meta-rum”, og derigennem har de unge mulighed for at udvikle deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Den sokratiske dialoggruppe sigter således mod at træne de unge som *reflekterende livspraktikere*.

I den sokratiske dialoggruppe arbejdes der med problemstillinger og konfliktsituationer fra de unges liv men ”udenfor” selve konfliktsituationen. Svarende til Schöns beskrivelse af vejledersamtalen, får den unge her mulighed for at reflektere over sin handling i et særligt ”rum”, som er indrettet hertil. Selvom den unge stadig kan være følelsesmæssigt påvirket af oplevelsen og måske stadig også har nogle stærke holdninger i forhold til den, er det samtidig noget, der er overstået – dvs. noget, den unge ikke længere står midt i og skal handle i forhold til. Dette element er vigtigt, fordi det betyder, at den unge herved får den fornødne tid til at reflektere og overveje både sine egne og andres handlinger i situationen, og hvordan han eventuelt selv kunne have handlet anderledes og derved påvirket situationen til at have en anden slutning – både i positiv og negativ retning. Her er de andres spørgsmål og overvejelser ligeså vigtige som personens egne, da det er de andres ”blik” som skaber dynamikken og udgangspunktet for den filosofiske dialog, der kan føre deltagere til en højere fælles erkendelse.

Selve formen i den sokratiske dialoggruppe er også essentiel i forhold til de unges mulighed for at tage den viden og de refleksioner, som de kommer frem til i dialoggruppen, med videre og gøre brug af dem indenfor andre handlekontekster, både i og udenfor Sjakket. I den sokratiske dialoggruppe er de unge tvunget til at forholde sig til de andres holdninger og meninger, samtidig med, at der også stilles spørgsmål til deres egne udtalelser. Det, at de unge her får mulighed for at forholde

sig til disse 'svære' emner i en gruppesammenhæng, betyder, at den sokratiske dialoggruppe, som handlekontekst minder mere om nogle af de handlekontekster, som de unge vil komme til at indgå i på en uddannelse eller en arbejdsplads end den traditionelle skoleundervisning i Sjakket gør.

Samtidig er det også et vigtigt element i den sokratiske dialoggruppe, at de unge her får mulighed for at øve sig i at argumentere og skulle forklare sig. Ofte oplever de unge, som sagt, at de har svært ved dette, og at deres synspunkter derfor hurtigt bliver fejlet af bordet. I dialoggruppen opmuntres de unge i stedet til at holde fast i deres tanker, og de får tid og hjælp til at formulere deres argumenter, fordi de ikke står i en presset situation, hvor de f.eks. skal forsvare sig overfor en "sur lærer" eller en politibetjent. I den forbindelse er det også et vigtigt element i den sokratiske dialoggruppe, at de oplevelser, der bliver talt om, hentes fra de unges eget liv og ikke fra f.eks. en film eller en bog. Derved bliver oplevelserne vedkommende for de unge.

7.3 Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed?

I evalueringssamtalerne foreslår flere af de unge, som sagt, at inddrage den sokratiske dialoggruppe i selve undervisningen, f.eks. som et fast fag på skoleskemaet. Herved vil den sokratiske dialoggruppe kunne bidrage til at bringe øget fokus på udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, både hos de unge og blandt medarbejderne selv.

Den eksplicite form, som ligger i den sokratiske dialoggruppe, betyder, at de unge får mulighed for at stille spørgsmål til formålet med at arbejde på denne måde. Igennem åben og eksplicit dialog omkring formål og hensigt, har de unge således mulighed for at udvikle deres forståelse af, at formålet med deres ophold i Sjakket også indeholder andre elementer end blot den faglige målsætning. Det er samtidig vigtigt at understrege, at den sokratiske dialoggruppe ikke er et forsøg på at "genoprette" den forskydning af fokus, som Sjakket oplevede i forbindelse med musikprojektet 'Ghetto Noise' og 'Kickboksningprojektet'. Den sokratiske dialoggruppe kan i stedet betragtes som et supplement til arbejdet med det fælles tredje, der kan bidrage til, at der ikke blot sættes indirekte fokus på de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, men at der også arbejdes eksplicit hermed.

Spørgsmålet er, hvad den mere eksplicite tilgang i den sokratiske dialoggruppe, kan bidrage med i forhold til de unges livssituation.

Hvis Sjakkets ledelse og medarbejdere vælger at sætte den sokratiske dialoggruppe på skoleskemaet, vil de samtidig sende et tydeligt signal til de unge om, at arbejdet med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed er både vigtigt og nødvendigt. Ved at gøre denne del af det pædagogiske arbejde mere synligt overfor de unge, kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til at skabe en større forståelse for vigtigheden af dette arbejde hos de unge selv.

Ved at sætte eksplicit fokus på de etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske dimensioner i livet, åbner den sokratiske dialoggruppe også for, at de unge kan udvikle en forståelse af disse dimensioners betydning for deres fremtidige handlemuligheder. F.eks. at det at deltage i forskellige uddannelses- og jobmæssige sammenhænge ikke blot handler om at kunne fremvise et stykke papir på, at man har bestået 9. klasses eksamen. Det er måske nok til at skaffe sig adgang til en uddannelse eller et job, men det er ikke nok til at holde fast i det og gennemføre det. Hvis den unge starter på en lærerplads eller i et job, som legitim perifer deltager, vil han, uden en veludviklet etisk, eksistentiel, social og demokratisk bevidsthed, som kan sætte ham i stand til at reflektere over de forskellige situationer, han kommer ud for, hurtigt befinde sig i en marginaliseret position. Den unge vil derfor efterhånden opleve sine handlemuligheder som begrænsede i den pågældende handlekontekst.

Mange af de unge i Sjakket har, som tidligere nævnt, allerede oplevet mange nederlag i deres liv, selvom de kun er 15-16 år. I konfliktsituationer udviser de ofte en restriktiv handleevne, når de oplever, at de har svært ved at udtrykke, hvad de egentlig mener, dels pga. manglende ordforråd, men også fordi de oplever at blive misforstået eller mistolket. I mange tilfælde konkluderer de derfor, at det er bedre at holde helt mund end at risikere, at det de siger, bliver brugt imod dem senere.

Den sokratiske dialoggruppe kan selvfølgelig ikke umiddelbart ændre på de unges livsbetingelser i samfundet, som f.eks. forskelsbehandling på arbejdspladser, diskoteker m.v..

Pilotundersøgelsens resultater peger dog alligevel i retning af, at metoden, på længere sigt, vil kunne have en mere indirekte påvirkning på de unges ydre betingelser. F.eks. viser undersøgelsen bl.a., på baggrund af de unges egne udsagn, at hvis de deltager i sokratiske dialoggrupper regelmæssigt over en længere periode, samtidig med at der også arbejdes med dem på andre måder, vil de langsomt kunne udvikle en række nye forståelser og nye måder at reflektere på. Dette kan igen føre til nye måder at forholde sig og handle på i forskellige konfliktfyldte handlekontekster, f.eks. ved at kunne argumentere og indgå i dialog, fremfor at ty til vold som det første. Eftersom de unges betingelser ikke er statiske, men foranderlige ligesom de unge selv, vil de unge, ved selv at handle ander-

ledes i forhold til deres betingelser, også have større mulighed for at overskride dem, og dermed udvide deres handleevne indenfor en række forskellige handlekontekster.

I mange situationer kan de unge ikke se, hvorfor de skulle handle anderledes, og de oplever derfor igen og igen de samme nederlag. Ved at deltage i den sokratiske dialoggruppe, får de unge mulighed og rum til at tænke og reflektere over deres egen livssituation, og dette kan i sidste ende være medvirkende til, at de er i stand til at forandre den.

Det overordnede formål med at lade de unge deltage i den sokratiske dialoggruppe, er derfor at forsøge at gøre de unge bevidste om, at de har mulighed for at påvirke deres ydre betingelser gennem den måde, hvorpå de selv handler. Dette gælder ikke kun på kort sigt, som når de f.eks. lynhurtigt stikker politiet en løgnhistorie, men også i det lange løb, kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til at give dem en tro på, at de har en mulighed for selv at påvirke deres fremtid. Den sokratiske dialoggruppe sigter således mod de unges træning i at være *livspraktikere*, og bidrager til at give dem en større etisk, eksistentiel, social og demokratisk bevidsthed at reflektere op imod, når de står i konkrete handlingssituationer.

7.4 Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage til udviklingen af det pædagogiske arbejde i Sjakket?

Overordnet kunne medarbejderne godt se potentialet i den sokratiske dialoggruppe, men de var samtidig i tvivl om, hvorvidt de unge forstod formålet med dialoggruppen, og om de unges udbytte, ved at deltage, var stort nok. Flere af medarbejderne mente også at indholdet i dialoggrupperne var for abstrakt for de unge.

Hvorvidt det er hensigtsmæssigt at arbejde med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som en eksplicit målsætning, er på mange måder et spørgsmål om, hvorvidt de unge kan forstå og forholde sig hertil.

Flere af de unge gav udtryk for, at de synes, det var spændende at prøve, og selvom de undervejs havde haft nogle spørgsmål til formen og formålet, var der flere af dem, der sagde, at de havde lært nogle vigtige ting i forhold til at kunne deltage i forskellige andre handlekontekster. Nogle af dem påpegede også, at de synes, det er vigtigt for alle unge at lære disse ting. Samtidig pegede de fleste af de unge på emnet ”hvad er et godt menneske”, som det mest interessante, selvom det var det mest abstrakte af de tre emner, der blev behandlet i dialoggruppen. Der er således flere ting som

understreger, at de unge godt kan forholde sig til og se relevansen i, at arbejdet med deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed indgår som en eksplicit del af undervisningen.

De unges og medarbejdernes forskellige opfattelser af, hvad de unge får ud af at deltage i den sokratiske dialoggruppe peger i retning af en ny forståelse af læring og udvikling, som noget der finder sted som et aspekt ved den sociale praksis, og ikke nødvendigvis kun som et aspekt ved den praksis, som kaldes undervisning. Herved åbner pilotprojektet for en forståelse af, at de unge kan lære nogle andre ting, end i den traditionelle skoleundervisning, hvis de f.eks. sidder i en gruppe - også selvom der er mere uro.

I Sjakket foregår arbejdet med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som sagt, gennem en indirekte påvirkning i hverdagen. Derfor mener Sjakkets medarbejdere også, at det, som foregår i den sokratiske dialoggruppe, minder meget om nogle af de mere uformelle samtaler, som de har med de unge i hverdagen.

Heroverfor fremhæver flere af de unge, at den sokratiske dialoggruppe er en helt anden måde at arbejde med disse ting på, end de gør til dagligt, og de mener bestemt ikke, det kan sammenlignes med det, som foregår rundt om middagsbordet. Samtidig siger de også, at de tager denne form for samtaler og indholdet i dem mere seriøst og koncentrerer sig mere, når det er en organiseret og struktureret del af undervisningen end når det bare er "tilfældigt".

Pilotprojektets afdækning af de unges og medarbejdernes meget forskellige opfattelse af det, der foregår f.eks. ved middagsbordet peger således også i retning af, at den sokratiske dialoggruppe kan være et nyttigt redskab for medarbejderne, i forhold til at nå frem til nye forståelser både af de unge og af deres egen professionelle praksis. Det er derfor vigtigt at medarbejderne, når de deltager i den sokratiske dialoggruppe, er opmærksomme på, at de ikke kun deltager for at "vende de unges tanker", men også fordi de er en væsentlig del af de unges betingelser. Det er således vigtigt at medarbejderne deltager i den sokratiske dialoggruppe med "et åbent sind", dvs. at de ikke kun tænker på at appellere til de unges "bedre jeg" i forhold til de etiske dilemmaer, der tages op, men at de også ser dialoggruppen som kilden til en meget relevant og vigtig viden om, hvorfor de unge tænker og handler, som de gør i en række forskellige konfliktsituationer, både i og udenfor Sjakket. Medarbejderne bør således anskue dialoggruppen som et vigtigt redskab i forhold til at forsøge at forstå de unges viden-i-handling og refleksion-i-handling i sådanne situationer.

7.5 Den sokratiske dialoggruppe - et relevant supplement

I Sjakkets årsrapport 2005 står, at deres målsætning er at arbejde med de unge på flere planer, både menneskeligt og fagligt. Der står at 'Projekt Ghetto Hero' skal ses som et modtræk og en manifestation mod den negative omtale af de unge på Nørrebro, som har været i medierne og andre steder. Det er således en synliggørelse af de positive initiativer og resultater, som har været en del af arbejdet i Sjakket de sidste mange år. Synliggørelsen er i høj grad rettet mod politikere og medier, og den er derfor på mange måder stadig resultatorienteret, fordi medier og politikere i sidste ende skal have nogle tal og statistikker, som de kan "kaste" ud til befolkningen. Sjakkets ledelse gør således en aktiv indsats for at påvirke holdningen til de unge i samfundet ved at vise de positive resultater af arbejdet frem.

En ting er det signal, der sendes udadtil i et samfundsmæssigt øjemed. Noget andet er det signal, der sendes indadtil til de unge i Sjakket. Filosofien i 'Projekt Ghetto Hero', som også er indeholdt i tankegangen bag både mentor-princippet og arbejdet omkring det fælles tredje, går ud på at arbejde indirekte med især de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

I Sjakket er man således godt klar over, at det er nødvendigt at sætte ind på dette plan overfor de unge. Når de alligevel vælger at anvende terminologien "lærere" og "elever" om medarbejderne og de unge, sender de også et signal til de unge om, at Sjakket først og fremmest er en skole. Samtidig er både Sjakkets ledelse og medarbejdernes eksplicite målsætning overfor de unge, at deres ophold i Sjakket primært handler om, at de skal bestå 9.klasses eksamen.

Det er i sig selv ikke noget problem, at Sjakket har en faglig målsætning i forhold til de unges skolegang. Samtidig er det dog vigtigt at arbejdet i Sjakket ikke bliver for resultatorienteret, og det fælles tredje (skolen) kommer til at fylde for meget, som i tilfældene med 'Kickboksningprojektet' og 'Projekt Ghetto Noise'. Hvis det primære bliver at lære de unge at læse, skrive og regne, vil det pædagogiske arbejde, der retter sig imod de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, blive nedtonet, og hermed vil der være risiko for, at denne dimension går tabt i det pædagogiske arbejde med de unge.

I forhold til den synliggørelsesproces af de pædagogiske resultater, som foregår udadtil i Sjakket, kunne næste skridt således være, at synliggøre vigtigheden af det pædagogiske arbejde med de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed indadtil, dvs. overfor de unge selv. Især i forhold til disse unge, er det ikke nok at de lærer at læse, skrive og regne. Det er helt klart et skridt på vejen, og derfor er det også godt at Sjakket arbejder med de unges faglige udvikling, men det er deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed, som gør en forskel i forhold

til deres måde at reflektere og handle på overfor deres betingelser, dvs. overfor andre mennesker og samfundet, som er der, hvor de unge senere i livet skal forsøge at gøre sig gældende og skabe sig den tilværelse, som de drømmer om.

De unges fremtidige handlemuligheder afhænger i høj grad af, hvorvidt de er i stand til, som livspraktikere, at reflektere *over* og *i* deres handlinger ud fra en etisk, eksistentiel, social og demokratisk bevidsthed. Hvis det lykkes dem at udvikle deres bevidsthed indenfor disse områder, kan det således have stor betydning for deres handleevne i en række fremtidige konfliktsituationer på enten en uddannelsesinstitution eller en arbejdsplads. Ved at deltage i den sokratiske dialoggruppe flere gange, vil den enkelte unge også udvikle en større selvtillid, i og med de oplever at blive bedre til at argumentere og forklare sig.

I kraft af en større bevidsthed om egne holdninger og værdier, vil den unge, i den enkelte handlesituation, også være mere bevidst om, at der er andre muligheder for at opnå respekt og vinde en konflikt, end f.eks. ved at være voldelig. Eller hvis en ung bliver indkaldt til en jobsamtale, vil han have større muligheder for at få jobbet, fordi han kan tale bedre for sig og har gjort sig nogle overvejelser omkring sit eget ståsted i livet. Selvom det er et stykke papir, der gør, at han i første omgang når til jobsamtalen, er det helt sikkert andre faktorer, der har betydning for, hvor langt han derefter når.

For at deltage i forskellige sociale og samfundsmæssige handlekontekster, uden konstant at befinde sig i en marginaliseret position, er det nødvendigt for de unge at være rustet til livet, såvel på det faglige som på det menneskelige plan, dvs. etisk, eksistentielt, socialt og demokratisk. Det er derfor afgørende, at vigtigheden af denne dimension synliggøres overfor de unge, således at de ikke går videre i livet og tror, at det er nok at have et eksamensbevis – det betyder helt sikkert meget, men langt fra alt. Hvis de unge ikke har mulighed for at skaffe sig viden om livets etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske dimensioner, og hvis de ikke får mulighed for at stille spørgsmål og afprøve sig selv i forhold til forskellige ståsteder, vil de højst sandsynligt heller ikke opnå en forståelse af, hvor afgørende det er at være bevidst herom.

Der er selvfølgelig ingen sikkerhed for, at de unge, fordi de deltager i den sokratiske dialoggruppe, vil gå videre ud i livet med en større forståelse af disse dimensioners vigtighed for deres fremtid og rent faktisk også vil handle i forhold til dem. Jeg mener dog, på baggrund af dette pilotprojekt, at det vil være et yderligere skridt på vejen, at supplere det indirekte arbejde, som foregår i Sjakket i dag, med en mere eksplicit tilgang og målsætning i forhold til udviklingen af de unges etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed.

Litteraturliste

Primærlitteratur

Bøger, Rapporter og Tidsskrifter

Arendt 1998, Hannah: *"Tænkning og moralske overvejelser"* i *"Om vold, tænkning og moral"*, Det Lille Forlag, Frederiksberg 1998

Beretning 2005, *"Ledelsens beretning"*, Sjakket 2005

Boele 1998, Dries: *"The 'Benefits' of Socratic Dialogue"* i *"Inquri: Critical thinking across the disciplines"*, Montclair State College, 1998

Borg 2002, Tove: *"livsførelse og hverdagsliv"* i *"Livsførelse i hverdagen under rehabilitering"*, Tove Borg, Forskningscenter: Sundhed, Menneske og kultur, Aarhus Universitet, Byg. 328, Aarhus 2002

Dreier 1993, Ole: *"Psykosocial behandling en teori om et praksisområde"*, Dansk psykologisk forlag 2002, 2.udgave, 2.oplag 2004

Dreier 1999a, Ole: *"Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice"* i *Outlines*1,1999

Dreier 1999b, Ole: *"Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster"* i *Mesterlære – Læring som social praksis*, Kvale & Nielsen (Red.) Hans Reitzels Forlag A/S, 1.udgave, 2.oplag 1999

Dreier 1994, Ole: *"Personal Locations and perspectives – Psychological aspects of social practice"*, i *"Psychological Yearbook"*, N. Engelsted (Red.), University of Copenhagen Vol. 1, Museum Tusculanum Press, Copenhagen 1994

- Hadot 2002**, Pierre: "*What is ancient philosophy?*", First Havard University Press 2002, 4. oplag 2004
- Halkier 2002**, Bente: "*Fokusgrupper*", Forlaget samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag, Gylling 2002, 1. udgave, 3. oplag 2005
- Hansen 2000**, Finn Thorbjørn: "*Den sokratiske dialoggruppe – et værktøj til værdiafklaring*", Nordisk Forlag A/S, 1. udgave 2000, 1. oplag Gylling 2000
- Hansen 2003**, Finn Thorbjørn: "*Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*", Hans Reitzels forlag, 1. udgave 2. oplag Gylling 2003
- Holzkamp 1998**, Klaus: "*Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*" i Nordiske udkast nr. 2, 26. årgang, Dansk psykologisk forlag 1998
- Højholt 1996**, Vibeke: "*Udvikling gennem deltagelse*" i "Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver", Højholt & Witt (Red.), Unge Pædagoger 1996, serie nr. B60, Viborg 1996
- Højholt 2000**, Charlotte: "*Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring*" i "Nordiske Udkast", årgang 28, December 2000
- Højholt 2005**, Charlotte: "*Præsentation af praksisforskning*" i "Forældresamarbejde", Højholt (Red.), Psykologisk Forlag A/S 2005
- Jarftoft 1996**, Vibeke: "*Den kritiske psykologi*" i "Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver", Højholt & Witt (Red.), Unge Pædagoger 1996, serie nr. B60, Viborg 1996
- Jensen 1992**, Uffe Juul: "*Udvikling som metode – SUM i et forskningsmæssigt perspektiv*" i "SUMma summarum – tidsskrift for social udvikling", 3. årgang nr. 4, februar 1992

Lave 1999, Jean: "*Læring, mesterlære, social praksis*" i "Mesterlære – Læring som social praksis", Kvale & Nielsen (Red.) Hans Reitzels Forlag A/S, 1.udgave, 2.oplag 1999

Lave & Wenger 1991, Jean & Etienne: "*Situeret læring og andre tekster*", Cambridge University Press 1991. Dansk udgave: Hans Reitzels Forlag A/S 2003, 2. oplag Gylling 2004

Kierkegaard 1841, Søren: "*Om Begrebet Ironi – med stadig Hensyn til Sokrates*" 1859 i "Søren Kierkegaard, Samlede Værker", Bind 1 1901-1906, 5. udgave 1920-1936, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Haslev 1991

Kierkegaard 1859, Søren: "*Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*" 1859 i "Søren Kierkegaard, Samlede Værker", Bind 18 1901-1906, 4. udgave 1920-1936, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Haslev 1991

Kvale & Nielsen 1999, Steinar & Klaus: "*Mesterlære som aktuel læringsform*" i "Mesterlære – Læring som social praksis", Kvale & Nielsen (Red.) Hans Reitzels Forlag A/S, 1.udgave, 2.oplag 1999

Kvale 1997, Steinar: "*Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*", Hans Reitzels forlag A/S 1997, 6. oplag Gylling 2001

Mørch 2003, Line Lerche: "*Læring og overskridelse af marginalisering – studie af unge mænd med minoritetsbaggrund*" , Danmarks Pædagogiske Universitet, København 2003

Nissen 1996, Morten: "*Undervisning som handlesammenhæng*" i "Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver", Højholt & Witt (Red.), Unge Pædagoger 1996, serie nr. B60, Viborg 1996

Platon: "Faidros", Det lille forlag 1997, 1. udgave, 2. oplag, Frederiksberg 2000

Platon: "Laches", Platons skrifter bind 1, C.A. Reitzels forlag 1953

Platon: ”*Menon*”, Platons skrifter bind 2, C.A. Reitzels forlag 1953

Platon: ”*Sokrates’ forsvarstale*”, Platons skrifter bind 1, C.A. Reitzels forlag 1953

Platon: ”*Staten*”, Platons skrifter bind 4, C.A. Reitzels forlag 1934

Platon: ”*Theaitetos*”, Platons skrifter bind 6, C.A. Reitzels forlag 1954

Ravn 2006a, Ib: ”*Forskning i sammenhænge – Hvordan natur- og samfundsvidenskaberne kunne bidrage mere til udvikling af liv og samfund*”, Forlaget Multivers, Frederiksberg 2006

Socialforskningsintitutet 2003: ”*Unge i det kriminelle felt – et studium af forskningslitteratur*”, Zeuner, Lilli og Højlund, Jeppe, København 2003

Schön 1983, Donald A.: ”*Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*” 1983, Forlaget Klim, 1. udgave, 2.oplag, Gylling 2001

Schön 1987a, Donald A.: ”*Educating the Reflective Praktitioner*”, Jossey-Bass Inc. Publishers, First Edition, California 1987

Schön 1987b, Donald A.: ”*Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*” 1987 i ”*Tekster om læring*”, Illeris, Knud (Red.), Roskilde Universitetsforlag, 1.udgave 2000

Scheel 2000, Linda Schaumann: ”*Praksislæring*”, Gyldendalske Boghandel, 1. udgave, København 2000

Seeskin 1987, Kenneth: ”*Socratic philosophy and the dialogue form*” i ”*Dialogue and discovery – a study in Socratic method*”, State university of New York Press, Albany 1987

Svare & Herrestad 2004, Helge & Henning: ”*Filosofi for livet – En innføring i filosofisk praksis*”, Unipub forlag, Oslo 2004

Video og DVD

Ravn 2006b: ”Deadline”, DR2 28-04-2006, kl. 22.30 – 23.00, Statens mediesamling, Statsbiblioteket.

Sofies Verden 1999, Instruktion: Erik Gustavson Manuskriptforfatter: Peter Skavlan, efter bogen ”Sofies Verden” af Jostein Gaarder 1997

Hjemmesider

Sjakkets hjemmeside, www.Sjakket.dk

Dansk selskab for filosofisk praksis' hjemmeside, www.dsfp.dk

Norsk selskab for filosofisk praksis' hjemmeside, www.nsf.no

Sekundær litteratur

Achenbach 1995, Gerd B.: ”*Philosophy, Philosophical Practice, and Psychotherapy*” i ”Essays on Philosophical Counseling”, Lahav og Tillmanns, m.v.(Red), University Press of America 1995

Bryriel 1994: ”*Sjakket – knus og kaos i et københavnsk ungdomsmiljø*”, Forlaget SOCPOL 1994

Dupont & Hansen 1998, Søren & Finn Thorbjørn: ”*Eksistenspædagogik – på vej mod en ny voksenpædagogik*”, FOFU 1998, Holbæk 1998

Illeris 2001, Knud: ”*Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*”, Roskilde Universitetsforlag 2001, 1. udgave, 4. oplag 2003

Hansen 1998, Finn Thorbjørn: ”*Fra kulturelle rødder til eksistentielle rødder*” i ”Pædagogiske teorier”, Niels Jørgen Bisgaard (Red.), Billesø & Baltzer, 3. udgave, 1998. Værløse 1998

Husted 1999, Jørgen: ”*Skolen for livet*” i ”Vi lærer for livet – hele livet”, Per Fibæk Laursen, Mette Klinte, Jørgen Rantorp og Birgitte Birkvad (Red.), Danmarks Lærerforening, 1. oplag 1999

Lahav 1995, Ran.: "*A Conceptual Framework for Philosophical Counseling: Worldview Interpretation*" i "Essays on Philosophical Counseling", Lahav og Tillmanns, m.v.(Red), University Press of America 1995

Mørch 1998, Line Lerche: "*Fremtidens ungdomsskole*", Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, Jelling1998

Mørch og Nissen 2005, Line Lerche og Morten: "*Praksisforskning*" i "Psykologiske og pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis", Torben Beckmann Jensen & Gerd Christensen (Red.), Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave 2005, 1. oplag Gylling 2005

Madsen 2003, Ulla Ambrosius: "*Pædagogisk Etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*", Forlaget Klim, 1. udgave 2003, 1.oplag Gylling 2003

Nielsen & Nielsen 2005, Kurt Aagaard & Birger Steen: "*Kritisk-utopisk aktionsforskning*" i "Psykologiske og pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis", Torben Beckmann Jensen & Gerd Christensen (Red.), Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave 2005, 1. oplag Gylling 2005

Nissen 2000, Morten: "*Projekt Gadebørn*", Dafolo forlag 2000, 2. udgave, 1.oplag Frederikshavn 2001

Raabe 2001, Peter B.: "*Philosophical Counseling – theory and practice*", Praeger Publishers 2001

Saran & Neisser 2004, Rene & Barbara: "*Enquiring Minds - Socratic Dialogue in Education*", Trentham Books Limited, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA

Bilag 1

Kommune

Hvordan foregår et §40-forløb i Sjakket?

Ifølge Servicelovens §40 kan kommunen sætte foranstaltninger i værk, hvis det skønnes, at en ung har brug for særlig hjælp og støtte. En af disse foranstaltninger kan være at henvise den unge til et dagtilbud som fx Sjakket.

Et typisk §40-forløb kan som udgangspunkt deles op i følgende faser. Den enkelte fasers varighed varierer fra ung til ung.

1. Den unge kommer ind fra gaden, eller henvises fra et FAF-lokalcenter efter aftale. En endelig indskrivning besluttet af Sjakkets ledelse.
2. Den unge tildeles en eller to kontaktpersoner. Disse kontaktpersoner forsøger aktivt at vurdere den unges problemstilling. Sammen med den unge tilrettelægger de et struktureret forløb. Kontaktpersonerne er endvidere ansvarlige for kontakten til Lokalcentrene.
3. Den unge bruger en periode på 2 til 3 uger til at ”se os an” og vurdere om tilbuddet svarer til ønskerne. Den unges kontaktpersoner fokuserer i denne periode på den unges ønsker og behov, de synliggør de enkelte tilbud for brugeren. I denne fase vurderer både den unge og Sjakkets kontaktpersoner, om den unge overhovedet vil kunne profitere af Sjakkets tilbud, eller om der skal findes alternative tilbud. Det skal her understreges, at det er Sjakket, der sætter sig selv ”på prøve” over for den unge.
4. Den unge, kontaktpersonerne og Lokalcentret indgår nu en aftale, hvor Sjakkets aktiviteter ses som en del af en handlingsplan for den unge, hvor tiden i Sjakket også er mere målrettet til at finde en reel handlingsplan. Sjakket arbejder målrettet på, at den unges drøm kan realiseres efter den unges egne ønsker og interesser.
5. Den unge indgår nu i dagligdagen i et struktureret forløb. Der er løbende kontakt mellem Sjakket, den unge og Lokalcentret, som eventuelt justeres i forhold til udviklingen i den unges situation. Gennem aktiviteterne findes der ud af hvad den unge vil fremover, samt hvilke talen-

ter/evner den unge er i besiddelse af. Dette kan så bruges som en form for brobygning mellem den unge og uddannelses-/erhvervssystemet fremover.

6. Hvis det lykkes at fastholde den unge i aktiviteterne, kommer der et tidspunkt, hvor den unge skal videre. Dette understøttes af Sjakket, Lokalcentret og den unge i et samarbejde for at finde en relevant mulighed, uddannelse, skole eller egentligt arbejde.

Efter et endt forløb vil der oftest være kontakt mellem den unge og Sjakket. Den unges tidligere kontaktpersoner vil være en slags "personlig rådgiver" i op til flere år efter forløbet, såfremt den unge selv ønsker det. Kontaktpersonerne vil således støtte med råd og vejledning samt fastholdelse i den løbende udvikling i forhold til job og uddannelse i det nødvendige omfang. Målet med denne udslusningsstrategi er at den unge på denne måde bevarer det netværk, som er blevet opbygget gennem forløbet i Sjakket.

Oprettet d. 04/07/2002. Sidst opdateret 13/04/2005

Kilde: <http://www.sjakket.dk/info/kommune>

Bilag 2

HVORDAN ETABLERES KONTAKTEN MELLEM DE UNGE OG SJAKKET?

VISITATION

De unge bliver henvist til Sjakket fra sagsbehandlere, skolelærere eller deres familie tager dem med til den første kontakt. De unge, der allerede er indskrevet i Sjakket, tager også initiativ at præsentere Sjakket for andre unge.

Hele visitationsfasen er en proces, som tidsmæssigt kan variere fra ung til ung.

Første skridt er en individuel samtale mellem den unge og den pædagogiske socialarbejder i ledelsesteamet.

I samtalen er omdrejningspunktet en gensidig førstehåndsafklaring om hvorvidt Sjakket er det rigtige for ham og om den unge er den rigtige for Sjakket. Er det her han hører til? Det er væsentligt, at den unge ikke føler det som en straf eller sanktion, men starter i Sjakket frivilligt. Vi vurderer i fællesskab om de kan trives her, om de kan blive glade for at være her, så de starter i Sjakket af lyst.

Den unge skal bruge 2 til 3 uger til at se os an og vurdere om tilbudet svarer til ønskerne.

I denne periode fokuseres der på den unges adfærd og ønsker. Den unge skaber naturlige kontakter med enkelte af de voksne og ud fra denne kontakt afgøres det hvem, der skal være tættest på og være den unges mentor i starten.

I **anden** del af processen indgår den unge, Sjakket og de sociale myndigheder en aftale, hvor Sjakkets aktivitetstilbud ses som en del af en handlingsplan for den unge. Tiden i Sjakket er også mere fokuseret på at finde en fremtidig individuel handlingsplan for den unge. Sjakket arbejder målrettet på, at den unges drøm kan realiseres efter den unges egne ønsker og interesser.

I processen **tredje** fase deltager den unge nu i et struktureret forløb under Ghetto Hero – Netværksprojektet (beskrives senere). Der er kontinuerligt kontakt mellem Sjakket, den unge og Lokalcetret, hvor eventuelle justeringer foretages under hensyn til den unges udvikling. I aktiviteterne; "den fælles tredje", viser det sig hvilke ressourcer, talenter og kompetencer den unge er i besiddelse

af, og dette kan så bruges som brobygning mellem den unge og uddannelse/erhvervssystemet fremover.

Den **fjerde** del af processen handler om tiden hvor den unge skal videre. Her intensiveres samarbejdet mellem Sjakkets, de sociale myndigheder og den unge, for at finde en relevant mulighed for videre uddannelse, skole eller egentligt arbejde.

Processen stopper ikke, selvom den unge fortsætter sit liv i andre rammer udenfor Sjakkets.

I den **femte** fase, hvor den unge "skal stå på egne ben" har kontakten til Sjakkets stor betydning.

Den unges mentor, som har været en slags "storebror" under hele processen, er fortsat en omsorgskilde i denne fase af den unges liv. Denne person og andre af Sjakkets medarbejdere vil således være en personlig rådgiver i op til flere år efter forløbet i Sjakkets. Der gives støtte med råd og vejledning, både i forhold til job og uddannelse, men også på det personlige plan, i det nødvendige omfang. Målet med denne udslusningsstrategi er, at den unge på denne måde bevarer det netværk, som er blevet opbygget gennem forløbet i Sjakkets.

Kilde: Sjakkets Beretning 2005:12f.

Bilag 3

Sokratisk Dialoggruppe

”At undersøge sammen”

20 gode råd for deltagelse i en sokratisk dialog

At tænke sammen:

1. Fælles-tænkning med ét hoved.
2. Se dine egne udtalelser som en brik til det fælles puslespil.

At stille spørgsmål:

3. Stil spørgsmål til hinanden.
4. Stil spørgsmål til emnet.

At svare:

5. Sig kun hvad du virkelig selv tror og mener og ikke hvad andre mener eller har sagt. F.eks. lærere eller forældre.
6. Brug eksempler fra dit eget liv.

At lytte:

7. Afbryd ikke de andre når de taler.
8. Hvis du kommer i tanke om noget, mens en anden snakker, så skriv nogle huske-ord ned på et stykke papir.
9. Tjek at du virkelig forstod, hvad den anden sagde. Spørg til det!

At undre sig:

10. Husk at, spørgsmål er vigtigere end svar!
11. Accepter ikke for hurtigt hvad nogen siger. Spørg hvorfor de mener det de siger.

Skab overblik over samtalen:

12. Forsøg at gentag det de andre har sagt, med dine egne ord.
13. Forsøg at holde dig til et diskussionsemne ad gangen.
14. Kom evt. med forslag til hvordan samtalen mellem jer kan blive bedre.

Opfør dig ikke egoistisk:

15. Husk at de andres udtalelser er ligeså gode som dine egne udtalelser.
16. Lad være med at kritisere de andres meninger, men forsøg at forstå dem, ved at stille spørgsmål til dem.
17. Begynd ikke at forsvare dig selv.
18. Træk dig ikke ud af samtalen, bare fordi de andre ikke giver dig ret med det samme eller fordi det ikke er dig selv der taler.

Kilde: Baseret på de "24 gode råd for deltagelse i en sokratisk dialog" i Hansen 2000:116ff.

Bilag 4

Interviewguide til evalueringsinterview med de unge i Sjakket

Max tid en ½ time pr. person

Interviewet startes med at rose den enkelte og sige at jeg har nogle forventninger om at den enkelte vil kunne bidrage med noget godt og sagligt til din undersøgelse som meget kort beskrives.

Åbningsspørgsmål:

Der startes med at stille nogle overordnede spørgsmål til deres oplevelser fra forløbet omkring de sokratiske dialoggrupper i Sjakket.

- Hvordan var det at se dig selv på video?
- Hvad kan du bedst huske fra forløbet med Sokratiske Dialoggrupper?

A: Indholdet

Hvad har de unge fået ud af at deltage i Sokratiske dialoggrupper?

Antagelse1: De emner vi har talt om i den sokratiske dialoggruppe fordi de handler om situationer i de unges liv og de unge vil derfor kunne overføre de forskellige betragtninger og relationer til deres eget liv.

Legen

- Vælg et af de 3 emner (du skal have deltaget i gennemgangen af dette emne)
- Fortæl om noget du kan huske at der blev talt om i forbindelse med dette emne?
- Hvad er din holdning til dette emne? (ståsted)
- Hvorfor er dette emne interessant?
- Hvad betyder dette emne for dig?
- I hvilke situationer i dit liv ((i eller) udenfor Sjakket) ser du at dette emne er interessant?

Se på de 3 emner igen

- Hvad var det bedste emne? – Hvorfor?
- Hvad var det dårligste emne? – Hvorfor?

- Har du tænkt/reflekteret over dette emne efter Dialoggruppen?
- Har du talt med andre om dette emne efter Dialoggruppen?

Antagelse 2: De unge har udviklet deres etiske, eksistentielle, sociale og demokratiske bevidsthed. Jeg antager at de har lært noget af at deltage og at de kan sætte ord på noget af dette.

Spørgsmål:

- Hvad er dialog?

Hvilke af disse elementer er væsentlige når man forsøger at være i dialog?

- opførsel
 - lytte til andre
 - selv få lov at tale
 - Respektere hinanden
 - forståelse af hvad der siges
 - Stille spørgsmål til andre
 - At kunne forklare sig
-
- Hvad synes du, du har lært noget om? (Udpeg sedler)
 - Hvilke af disse ting synes du, du kan gøre brug af udenfor Sjakket? (Udpeg sedler)

B: Oplevelsen af at deltage i den sokratiske dialoggruppe:

Hvordan oplevede de unge at deltage i Sokratiske Dialoggruppe?

Spørgsmål:

Dig selv:

- Hvordan synes du det var at skulle stille spørgsmål til det de andre sagde?
- Prøv at fortælle om et eksempel hvor du synes du stillede et godt spørgsmål?
- Prøv at fortælle om et eksempel hvor du synes det var svært at stille spørgsmål?
- Hvordan var det at skulle argumentere for sine holdninger? - Kom med et eksempel
- Hvordan reagerede du hvis der var noget du var uenig med?

De andre:

- Hvordan var det at de andre stillede spørgsmål til det du sagde?

- Var der nogen du synes var bedre til at stille spørgsmål end andre?
- Var der nogen der sagde mere end andre?

Lærer – elev forholdet:

Hvad var de unges oplevelse af lærernes og deres egen roller?

Spørgsmål:

- Var det anderledes at tale om emner fra jeres eget liv, som f.eks. kriminalitet, når vi var i dialoggruppen end når I f.eks. taler med lærerne om det ved middagsbordet nedenunder? – Giv eksempel.
- Var det svært at være ærlig?
- Hvordan var det at lærerne også fortalte om ting og eksempler fra deres eget liv?
- Fortæl om en situation hvor du synes det var fedt at have lærerne med?
- Fortæl om en situation hvor du synes det ikke var fedt at have lærerne med?
- Hvordan var det at lærerne sad med rundt om bordet sammen med jer?
- Synes du at lærernes holdninger blev taget mere alvorligt end jer elevs?

Hvordan fungerede det at 'lave' sokratiske dialoggrupper i Sjakket:

- Hvordan syntes de unge det var at deltage?
- Hvad synes du var anderledes ved at lave dialoggrupper i forhold til almindelig undervisning?
- Synes du det var sjovt – hvad var det sjoveste?
- Var der noget du syntes var kedeligt? – hvilket og hvorfor?
- Var der noget du syntes var fedt? – hvilket og hvorfor?

Fremtidsperspektiver:

Hvordan kan metoden benyttes i fremtiden blandt disse unge?

- Hvis vi skulle lave Sokratiske dialoggrupper igen, hvordan mener du så at forløbet kunne forbedres?
- Hvilket emne kunne du så tænke dig at tale om? (Vælg evt. emner)
- Ville det kunne lade sig gøre uden lærerne? – hvorfor/ hvorfor ikke? - ville I lave for meget ballade?
- Hvis man tager disse ting med, kunne du så forestille dig at prøve det en anden gang?

Interviewet afsluttes med at spørge om de har mere at tilføje til spørgsmålet - Og måske en rosende kommentar.

Bilag 5

Interviewguide til gruppe-evalueringsinterview med medarbejderne i Sjakket.

- 3 min Der indledes med at forklare lærerne om intentionen med gruppeinterviewet:
- Intentionen med undersøgelsen er at få indsigt i jeres oplevelser omkring forløbet med de sokratiske dialoggrupper i Sjakket, således at jeres oplevelser kan bidrage til en diskussion om, hvordan den sokratiske dialoggruppe kan bidrage til læring og udvikling hos de unge i Sjakket, samt til udviklingen af den pædagogiske praksis i Sjakket.
- 8 min Herefter indledes med at deltagerne siger noget på skift så alle fra en start er med i samtalen.
- Fortæl på skift om en oplevelse I hver især kan huske I har hæftet jer ved i forløbet med Sokratiske Dialoggrupper
- 35 min **Herefter vises filmen**
- 10 min Herefter diskuteres der mellem lærerne omkring følgende temaer:
- Hvad var *det interessante i arbejdet* med Sokratiske Dialoggrupper? (Herunder kan der f.eks. tales om:)
 - Hvordan oplevede I det, at rummet var indrettet på en anden måde end ellers og at I som lærere sad nede ved bordet sammen med eleverne og at jeres holdninger og synspunkter i princippet var på lige fod med elevernes udtalelser? F.eks. I form af ligeværdighed, gensidig respekt?
 - Blev oplevelser omkring specifikke episoder talt om på en anden måde end hvis de var blevet talt om på det tidspunkt hvor episoden fandt sted? F.eks. i forbindelse med et brud på skolens regler? Hvilke fordele/ulempes var der evt. i det?

Kunne det evt. medføre større forståelse fra lærernes side?

- Fik I som lærere nogle nye indsigter i hvordan de unge oplever deres verden?, som dermed også kunne føre til en større forståelse af de unge i forhold til fremtidige konflikter?
- Åbnede forløbet med Sokratiske Dialoggrupper for samtaler der ellers ikke ville blive taget i undervisningen eller ved middagsbordet?
- Havde samtalen blot en anden karakter end ellers? Hvordan? Var den f.eks. mere dybdegående?
- Havde den sokratiske dialoggruppes samtaleform nogen anden indvirkning på forholdet mellem elever og lærere?
- Er der blevet arbejdet med eller diskuteret nogen emner eller spørgsmål efter forløbet med SD som ellers ikke ville være blevet taget op?

20 min Gruppe-opgave

1. Diskuter på hvilke af disse områder I mener den sokratiske dialoggruppe kan bidrage til de unges udvikling.
2. Opstil sedlerne i rækkefølge, efter hvor I mener den SD har størst potentiale
 - Argumentationsfærdigheder
 - Demokratiske færdigheder – dialog fremfor vold
 - Sprogliggørelse af erfaringer

 - Finde eget ståsted gennem etisk refleksion og stillingtagen til forskellige konkrete dilemmaer o.l.? (demokratiske spilleregler)
 - Gensidig respekt
 - Forståelse
 - Ligeværdighed

Ser I yderligere potentialer i den Sokratiske Dialoggruppe?

20 min Der diskuteres herefter videre, med udgangspunkt i følgende:

- Hvordan kan den sokratiske dialoggruppe bidrage i det pædagogiske arbejde med de unge i Sjakket?
 - På hvilke punkter ser I nogen ligheder mellem den sokratiske dialoggruppe og den pædagogik som Sjakket ellers står for?
 - Kunne den afvikles med en jævn frekvens, sådan at de unge bliver bekendt med metoden og trænet løbende i argumentation o.l.
 - Bør det være en lærer der afvikler den sokratiske dialoggruppe eller bør det være en med filosofiuddannelse? – Fordele/Ulemper
 - Kan I komme i tanke om andre ting som kunne forbedre metoden i forhold til at benytte den med unge som dem i Sjakket?
 - Hvilke muligheder mener I der for at de unge kan inddrage det de har talt om i sokratiske dialoggruppe i andre sammenhænge?
 - Hvad synes I om ideen med at gøre den sokratiske dialoggruppe til en del af den obligatoriske undervisning?
 - Er de faglige færdigheder, som det at læse og regne, nok i sig selv, for at gøre sig forhåbninger om at kunne klare sig i ude i samfundet i dag, eller er det netop et samspil mellem disse faglige færdigheder og nogle sociale, demokratiske, etiske og eksistentielle færdigheder, som de unge mangler for at komme videre i deres liv?
- I så fald, hvilke muligheder mener I den sokratiske dialoggruppe har for at bidrage den denne udvikling hos de unge?

Bilag 6

Interviewguide til forhåndsinterview med de unge i Sjakket

Jeg kommer fra Roskilde universitet, hvor jeg selv går i skole og har til opgave at finde ud af hvad I, som kommer i Sjakket kan bruge det til i jeres liv og hvad I synes er fedt – eller mindre fedt ved at være her. Jeg er derfor interesseret i at høre din mening om, hvordan det er at være i Sjakket og om du kan bruge dine oplevelser og erfaringer herfra til noget, i forhold til dit liv uden for Sjakket. Derfor vil jeg også stille dig nogle spørgsmål om dit liv generelt. Jeg er desuden interesseret i at vide noget om, hvilke kvaliteter du lægger vægt på hos dig selv og andre.

Jeg vil lige først gøre dig opmærksom på, at du i dette interview vil optræde anonymt, sådan at man ikke vil kunne kende hvem du er. Du har desuden til hver en tid har mulighed for ikke at svare eller komme med ændringsforslag til et spørgsmål.

Hvem er de unge:

- Hvad er dit navn?
- Hvor gammel er du?
- Hvor længe har du været i Sjakket?
- Hvad lavede du inden du startede i Sjakket?
- Hvad er grunden til at du startede i Sjakket? Hvilke problemer havde du? (Faglige/ sociale/ kulturelle)
- Hvem henviste dig til sjakket?
- Prøv at fortælle om en dag i di liv (F.eks. i går?) Hvad lavede du? Morgen, Formiddag, Eftermiddag, Aften. Hvor var du? Hvem var du sammen med? Var der andre end dig selv der bestemte hvad du skulle? Hvem?
- Fortæl om noget godt der skete i går?
- Fortæl om noget dårligt der skete i går?
- Hvad er det vigtigste for dig i dit liv?

Hvad betyder Sjakket for de unge:

- Hvordan ser en normal dagligdag i Sjakket ud?
- Hvilke slags projekter ud over skolen kan man lave i Sjakket?
- Har du selv været med i nogen projekter? Hvilke?
- Hvordan har I selv indflydelse på jeres hverdag i Sjakket?
- (Hvem tager initiativer til aktiviteter eller projekter?)
- Hvilke problemer har du oplevet der kan opstå i dagligdagen i Sjakket? (eksempler)
- Hvad betyder det for dig at være i Sjakket?
- Hvor ville du være idag, hvis du ikke var i startet i Sjakket?
- Hvad lavede du i din fritid, inden du startede i Sjakket? Har noget ændret sig? Hvorfor?

De unges forhold til medarbejderne i Sjakket:

- Hvad er dit forhold til de forskellige medarbejdere i Sjakket? Stoler du på dem?
- Er der noget du ikke kan fortælle dem om?
- Synes du lærerne altid er retfærdige overfor jer elever? Hvorfor? Hvorfor ikke? (eksempler)
- Er der forskel på hvordan det er at have en mand eller en kvinde som lærer? Hvorfor? Hvordan?

Hvordan er forholdet mellem de unge i Sjakket:

- Hvilken betydning har de andre unge i Sjakket for dig? Venner? /Fjender? (Eksempler)
- Er der nogen af de andre du ser uden for Sjakket? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Synes du at der er nogen der bestemmer over de andre eller er leder i gruppen? (eksempler)
- Hvem er den ældste i Sjakket? Hvem er den yngste? Synes du at alder har indflydelse på hvem der har mest at skulle have sagt?
- Siger du altid selv din mening? (eksempler)
- Synes du der er nogen der ikke siger deres mening? (eksempler)
- Er der nogen af de andre der siger for meget? (eksempler)
- Er der stor forskel på hvordan du er i og udenfor Sjakket? (eksempler)
- Er der nogen af de andre du bedst kan lide? Hvorfor?

Skolen:

- Hvad synes du om at gå i skole i Sjakket?
- Hvordan adskiller Sjakket sig fra de/den skoler du har gået på før?
- Hvorfor er Sjakket bedre/dårligere end de andre Skoler du har gået på?
- (Mener du at unge med anden etnisk baggrund oplever nogle specielle problemer i den danske folkeskole, som danske unge ikke støder på? Hvilke? Hvorfor?)
- Hvilke fag bliver du undervist i, i Sjakkets skole?
- Hvad er dit yndlingsfag? Hvorfor?
- Skal du op til eksamen i nogle af fagene til sommer?

Familie – religion – samfund:

- Bor du sammen med begge dine forældre?
- Hvad laver dine forældre?
- Hvornår kom du eller dine forældre til Danmark?
- Hvilket land kom de/I fra?
- Hvor mange søskende har du? Hvor gamle er de og hvad laver de?
- Hvordan har du det med dine forældre? - og Søskende?
- Hvad er det vigtigste element fra din baggrund at holde fast i for dig?
- Gør du altid hvad dine forældre siger? Hvorfor?/ Hvorfor ikke?
- Stiller dine forældre nogle krav til dig som du ikke synes du kan leve op til?
- Er der nogle ting de siger som du ikke synes er rimelige?
- Hvem er den vigtigste person for dig i din familie? Hvorfor? – Hvem i din familie ser du mest op til?
- Hvem er den vigtigste person for dig udenfor familien? Hvorfor?
- Hvem ser du mest op til udenfor din familie?
- Hvem er dine tre bedste venner?
- Hvor meget tid bruger du sammen med dine venner?
- Hvad laver I når I er sammen? (eksempler)
- Kender du nogen der har røget hash? Har du selv prøvet det? Hvor tit?
- Kender du nogen der har taget stoffer? Hvilke? Har du selv prøvet det? Hvilke? Hvor tit?
- Kender du nogen der har været indblandet i noget kriminelt? Hvad? Har du selv været det? Hvad og hvornår? Evt. hvorfor?

- Er der forskel på hvordan du er derhjemme og når du er i Sjakket eller sammen med dine venner? (søskende)?
- Ser du dig selv som dansker? Hvorfor? / hvorfor ikke? Eller hvordan? /Hvad ellers?
- Er du muslim?
- Hvad betyder det for dig at være muslim, når du bor i Danmark? Er der nogen problemer forbundet hermed?
- Hvad er det vigtigste element i din tro for dig at holde fast i?
- Er der nogle krav som lærere eller andre personer udenfor din familie stiller til dig, som du ikke synes er rimelige?
- Hvad oplever du selv som den største sejr du har haft i dit liv? – Hvorfor var det det?
- Hvad oplever du selv som det største problem du har haft i dit liv? – Hvorfor var det det?

Hvad kan Sjakket – og hvad kommer efter Sjakket:

- Ved du hvor længe du skal være i Sjakket?
- Hvad er dine planer efter Sjakket?
- Hvilket job kunne du godt tænke dig når du bliver voksen? – Hvor ser du sig selv om 10 år?
- Hvad er din største drøm? – Hvad er dit mål i livet?

Etiske spørgsmål til debat:

Du bedes nu ganske kort svare på en række forskellige spørgsmål:

- Ved du hvad moral er? Hvis ja, forklar? God / dårlig moral
- Ved du hvad demokrati er? Hvis ja, forklar?
- Hvad er et godt menneske?
- (Hvad er god integration?) – Hvad vil det sige at være dansker?
- Hvad er den gode skole?
- Hvad er det gode liv?
- Hvad er en god ven?
- Hvad er succes?
- Hvad er en *Ghetto Hero*?
- Hvad er respekt?

Bilag

- Hvad vil det sige at være moden?
- Hvad er ansvar? Hvad vil det sige at opføre sig ansvarligt?
- Hvilke andre emner kunne du selv foreslå, som du synes er spændende/ interessant?
- Er der noget du vil tilføje i forhold til nogle af de ting vi har snakket om, eller er der noget andet du gerne vil sige?

Bilag 7

Interviewguide til forhåndsinterview med Sjakkets ledere og medarbejdere

Jeg kommer fra Roskilde universitet og jeg er interesseret i at høre din mening om, hvordan det er at være i Sjakket og om hvad du mener de unge kan bruge Sjakket til i forhold til deres øvrige liv.

Derfor er jeg interesseret i at høre om dit indtryk af de unge, både i og udenfor Sjakket.

Til lærerne: Jeg er desuden interesseret i at vide noget om deres forhold til nogle etiske spørgsmål, som jeg vil komme ind på til sidst i interviewet.

Jeg vil lige først gøre dig opmærksom på at du, til en hver tid, har mulighed for ikke at svare på eller at korrigere et spørgsmål.

- Hvad er dit navn?
- Hvad er din arbejdsfunktion i Sjakket?
- Hvor længe har du været i Sjakket?
- Hvad var det i første omgang der gjorde at du søgte arbejde i Sjakket?
- Hvad synes du er det bedste ved dit job?
- Hvad synes du er det mest udfordrende? – eller vanskelige?

Hvilken betydning har Sjakket for de unge:

- Hvordan er de unges dagligdag struktureret i Sjakket?
- Hvordan foregår projektarbejdet?
- Hvordan får de unge medindflydelse på deres hverdag i Sjakket? – Hvem tager initiativer til aktiviteter eller projekter?
- Hvilke problemer har du oplevet der kan opstå for de unge i Sjakket? (f.eks. de unge indbyrdes eller mellem de unge og lærerne?)
- Hvad betyder det for de unge, at de får penge for at møde i Sjakket?
- Er der nogen ulemper – eller fordele ved det?
- Hvad stiller I op hvis den unge bliver væk? Har I nogen yderligere sanktionsmuligheder end at fratage dem deres penge?

- Kan de unge blive smidt ud af Sjakket?
- Hvad laver de når de ikke er i sjakket?

Hvordan er forholdet mellem de unge i Sjakket:

- Hvor længe har de unge der er i Sjakket for øjeblikket været her?
- Hvad er aldersfordelingen mellem de unge?
- Hvordan er forholdet mellem de unge indbyrdes?
- Hvilken betydning har de for hinanden? Er de venner? Eller fjender?
- Ses de udenfor Sjakket?
- Har de mange venner udenfor Sjakket? Hvilke?

Til lærerne:

- Hvem af de unge skal op til 9. klasse eksamen til sommer?
- Hvilke fag skal de op i?
- Er de alle sikre på at bestå?

Til alle:

- Hvad betyder det for de unge at de får en eksamen?
- Har I haft unge der aldrig er kommet igennem 9. klasse eksamen? I så fald, hvad sker der så?
- Er der noget hierarki imellem de unge? Hvordan udspiller det sig?– Er dette forbundet med alder? –
- Er rollerne altid ens fordelt? Hvilken betydning har deres forskellige kultur-baggrund for deres indbyrdes forhold?

Forholdet mellem de unge og medarbejderne:

- Hvordan er forholdet mellem de unge og medarbejderne i Sjakket? (eksempler)
- Har de unge tillid til medarbejderne? Kan de fortælle dem alt? (Eksempler)
- Er der nogen lærere der har mere at skulle have sagt/ større autoritet overfor de unge end andre? Hvorfor?
- Har du nogensinde oplevet at en af de unge trådte over dine egne grænser? Hvordan? Hvornår? Hvordan taklede du situationen? Hvordan kom ”I” videre?
- Hvad er den største udfordring ved at arbejde med unge med anden etnisk baggrund end dansk?
- Hvad er en god dag i Sjakket for dig?

- Hvad er en dårlig dag i Sjakket for dig?
- Er der forskel på hvordan de unge opfatter kvindelige og mandlige medarbejdere?

Hvem er de unge:

- Hvad er typisk årsagen til at de unge kommer(starter) de unge i Sjakket?
- Hvem henviser dem til sjakket?
- Hvilken baggrund har de unge? – Hvilke lande kommer de/ deres forældre fra? Hvornår er de kommet til Danmark? Er de 1. eller 2.generationsindvandrere? – Hvor gamle er de? - Hvilken uddannelsesbaggrund har de.– Evt. hvilken kriminel baggrund har de unge?
- Hvor mange af de unge som går/kommer i Sjakket har/ har haft noget med stoffer at gøre? Hvilke stoffer? Hvorfor tror du det er sådan?
- Hvor mange af de unge har været/er indblandet i kriminalitet? Hvordan? Hvornår? Hvorfor tror du det er sådan?
- Hvilke (andre (afhængigt af hvor meget de selv allerede er kommet ind på emnet)) problemstillinger rør sig i de unges liv som kommer i Sjakket?
- Hvor mange af de problematikker som rør sig i de unges liv mener du er kulturelt betingede?
- Hvilke årsager kan der være til at de er i Sjakket?
- Er de unge alle fagligt svage?
- Er der forskel på de problemer som de danske unge der kommer i Sjakket kommer med og de problemer som de unge med anden etnisk baggrund kommer med?
- Tror du generelt at indvandrere unge oplever nogle specielle problemer i den danske folkeskole, som danske unge ikke oplever? Hvorfor?
- Kan du sige noget generelt om hvad der mangler i de unges liv – for at ruste dem til at deltage i det øvrige samfund – f.eks. at gå på en almindelig folkeskole?

Familie – religion:

- Hvilken familiemæssig baggrund har de unge? Bor de sammen med begge deres forældre? Hvad laver forældrene?
- Har de søskende? – ældre? /yngre? /begge dele?/ hvor mange? Hvad laver de?
- Hvor meget tid bruger de unge derhjemme/ sammen med deres familie?
- Hvordan har de det med deres forældre?

- Ser de meget op til deres fædre eller evt. ældre brødre?
- Hvem ser de ellers op til?
- Hvilken betydning har familien på de unges liv? Forældre? / Søskende?
- Hvor mange af de unge er muslimer?
- Hvor meget betyder religion i de unges liv? Hvor mange af dem holder f.eks. Ramadan? (den er i gang nu – og jeg undrer mig over at det ikke virker som om der er nogen af disse unge der overholder fasten?)
- Ser de unge med anden etnisk baggrund end dansk, sig selv som danskere? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hvad betyder det for de unge, at de har flere forskellige kulturelle tilknytninger – dels deres baggrund (forældrene) og dels det danske?
- Er der forskel på hvordan de unge med anden etnisk baggrund opfører sig i og udenfor hjemmet? Hvordan?

Hvad kan Sjakket – og hvad kommer efter Sjakket:

- Hvordan beskriver de unge sig selv?
- Hvordan er de unges mål i livet?
- Er der nogen generelle faser eller forløb, som de unge gennemgår mens de er på Sjakket? – (henvisning til § 40 forløbet, som der henvises til på Sjakkets hjemmeside)

Hvad betyder Sjakket for de unge:

- Hvordan ville det gå med de unge, hvis de ikke havde mulighed for at komme i Sjakket?
- Hvad er fremtiden for de unge 'efter Sjakket'?
- Hvordan forbereder I de unge på en 'udslusning' fra Sjakket?
- Hvad er succes for de unge der bruger sjakket? - hvorfor er dette en succes?
- Fortæl det bedste eksempel på en af de unge der har haft succes efter at have været i sjakket –
- Hvorfor har denne person haft succes?

- Hvad er den største udfordring Sjakket står overfor lige nu?
- Eller:
- Hvad ser du som den største udfordring for arbejdet med de unge i Sjakket?

Afslutning

Er der afslutningsvis noget du gerne vil tilføje eller noget andet du gerne vil sige?

Til lærerne:

Etiske og eksistentielle spørgsmål til debat i den sokratiske dialoggruppe:

Hvad synes du om de forskellige nedenstående emner, som forslag til dialoggrupperne med de unge i Sjakket? (Kommentér kort på de enkelte – fordele/ ulemper)

- Hvad er god moral? – Hvad er et godt menneske?
- (Hvad er god integration?) – Hvad vil det sige at være dansker?
- Hvad er den gode skole?
- Hvad er det gode liv?
- Hvad er en god ven?
- Hvad er succes?
- Hvad er en *Ghetto Hero*?
- Hvad er respekt?
- Hvad vil det sige at være moden?
- Hvad er ansvar? Hvad vil det sige at opføre sig ansvarligt?
- Kunne du selv foreslå andre mulige emner? – gerne indenfor feltet kultur og etik

Bilag 8

Cd - rom med filmen:

”Sokratiske dialoggrupper i Sjakket”

Filmen er optaget under afviklingen af de tre sokratiske dialoggrupper i Sjakket.

Filmen viser en række udvalgte klip fra forløbet, og er bygget kronologisk op efter faserne i den sokratiske dialoggruppe (jf. afsnit 5.3.1 i specialet).

OBS: For det bedste mulige udbytte af filmen, bør den ses efter læsningen af specialet.

Bilag 9

Cd - rom med interviewtranskriptioner
af forhåndsinterview og evalueringsinterview
med unge og medarbejdere i Sjakket.

Af hensyn til informanterne er alle navne i interviewene anonymiseret.