

Naslov članka/Article:

Skupinska dinami(ti)ka v razredu: kako lahko pedagogi z naslavljanjem protiskupinskih procesov podpremo kreativni potencial razreda

*Group Dynami(TI)cs in Class: How Pedagogues Can Support the
Class's Creative Potential by Addressing Anti-Group Processes*

Avtor/Author:

Anja Gruden

<https://doi.org/10.59132/viz/2021/1-2/25-29>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 1-2/2021, letnik 52

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

SKUPINSKA DINAMI(TI)KA V RAZREDU: KAKO LAHKO PEDAGOGI Z NASLAVLJANJEM PROTISKUPINSKIH PROCESOV PODPREMO KREATIVNI POTENCIAL RAZREDA

Group Dynami(TI)cs in Class: How Pedagogues Can Support the Class's Creative Potential by Addressing Anti-Group Processes

IZVLEČEK

Protiskupinski procesi so krovni pojem za različne destruktivne procese, ki potekajo v skupinah, naslavljaajo ambivalentnost in nezaupanje do skupin in skupinskega dela, kar je del vsakršne skupinske in torej tudi razredne dinamike. V prispevku predstavljam nekaj primerov odzivanja v različnih skupinskih situacijah, iz katerih lahko prepoznamo delovanje protiskupinskih procesov, ki se v skupinah lahko pojavljajo s strani posameznika, podskupin in skupine kot take. Primere skušam povezati s šolskimi situacijami in vlogo pedagoga kot vodje, čigar zelo pomembna kompetenca je dobro poznavanje in senzibilnost za skupinsko dinamiko. Vzporejanje destruktivnosti s kreativnim potencialom omogoča specifičen način prepoznavanja in soočanja z (običajno neprijetnimi) dogodki v razredni skupini, ki nas napotujejo k pravočasnemu prepoznavanju, razumevanju in odzivanju. Tako udejanjamo zaupanje v *skupino kot vir podpore* in skozi 'znanje za ravnanje' utelešamo zgled 'šole za življenje'.

Ključne besede: razred, skupinska dinamika, protiskupina, emocije, težavno vedenje, vodenje

ABSTRACT

Anti-group processes are an umbrella term for various destructive processes taking place within groups, and address the ambivalence and distrust of groups and group work, which is part of any group dynamics and, consequently, of classroom dynamics. I'm giving a few examples of responses in different group situations from which we can recognize the working of anti-group processes that can be carried out within groups by an individual, by subgroups, and by the group itself. I attempt to link these examples to school situations and to the role of the pedagogue as a leader, whose good knowledge of and sensitivity to group dynamics is a very important competence. Such parallels between destructiveness and creative potential enables a specific way of identifying and dealing with (usually unpleasant) events in the classroom group, which aids us in the timely identification, understanding and response. This way, we bring about trust in the *group as a source of support* and through 'knowledge for behaviour' embody the 'school for life'.

Keywords: class, group dynamics, anti-group, emotions, problematic behaviour, leadership

PROSTORI SOCIALNEGA UČENJA

Šolski razredi so, poleg vsega drugega, seveda tudi 'prostori socialnega učenja' (Kobolt, 2009), kot lahko tudi opredelimo skupine. Znotraj teh potekajo raznoliki in kompleksni procesi sprememb in drugih aktivnosti v skupini, kar navadno umestimo v pojem skupinske dinamike. Za pe-

dagoginje in pedagoge je poznavanje zakonitosti slednje ključnega pomena.

V članku predstavljam praktično vrednost koncepta Morri-sa Nitsuna (1996, 2015a, 2015b), ki potencialno destruktivno dinamiko v skupini razlaga skozi – dosledno skupinski – koncept *protiskupinskih procesov*¹, ki jih lahko prepoznamo

1 V slovenskem prostoru je avtorica v literaturi in pretežno edukacijsko-kliničnih kontekstih zasledila uporabo naslednjih terminov: *protiskupina*, *protiskupinski fenomeni in procesi*, *protiterapevtski dejavniki* (vsi po: Matjan Štuhec, 2002), tudi *antigrupa* (Mandarić, 2020). Protiskupinskost oz. protiskupinski procesi ne označujejo nespremenljive, statične lastnosti neke skupine, temveč naslavljaajo tisti del procesov v vseh skupinah, ki so destruktivni ali potencialno destruktivni in usmerjeni v nazadovanje skupine ali celo v njeno ukinitve.

kot del prav vsake skupine; skupine se med sabo razlikujejo le po času in naporu, ki je potreben za naslavljanje in preusmeritev omenjenih procesov. V nekaterih skupinah se tovrstne težnje sproti razrešujejo, na videz brez posebnega napora, spet v drugih gre lahko za zelo napete situacije, v katerih je skupina blizu eksplozivnim vedenjskim izbruhom, ki lahko – če pride do njih – pustijo trajne posledice v smislu izgube občutka varnosti v skupini, česar si pedagogi ne želimo in je zato potrebno premišljeno odzivanje.

Pedagogi učimo z zgledom, zato se zdi, da lahko uspešno podprta zahtevna situacija v skupini pomeni močno neposredno izkušnjo za vse vpletene.

Čeprav si v nadaljevanju pri osrednjih uporabljenih pojmih v precejšnji meri pomagam s psihoanalitično usmerjenimi avtorji, skozi predstavljene praktične primere takih skupinskih procesov poizkušam izpeljati potencialno vrednost le-teh za praktično področje pedagoškega dela s skupinami oz. razredi.

SKUPINE SO POLNE NASPROTIJ

Nemogoče je, da se znotraj kake skupine ne bi pojavljali vsaj določeni tip konflikta. Smith in Berg (1988; po Nitsun, 1996) govorita o težnjah v skupinah, da se probleme, ki so nastali zaradi skupine, ignorira, medtem ko se pozornost posveča problemom, ki jih bo razrešila prav skupina. Namenjanje pozornosti zahtevnim vsebinam v skupini, povezanim z medsebojnimi odnosi in delovanjem skupine, v resnici omogoča boljše delovanje skupine, a zahteva precejšnjo mero zaupanja v skupino in vztrajnosti ob soočanju z neprijetnimi občutki, ki so vselej neizogibni spremljevalec tovrstnega delovanja.

Kot trdi Vec (2000: 2), gre »vsaka skupina v svojem razvoju skozi relativno podobne faze razvoja skupinske dinamike«, pa vseeno ne moremo reči, da »razumevanje splošnih zakonitosti in procesov že omogoča, da bi se enkrat za vselej naučili delati s skupinami« (Kobolt, 2009: 11). Že zato ne, kar ima vsaka skupina svojo neponovljivo nadidentiteto. Če so »razumevanja skupin raznovrstna, izhajajoč iz izpostavljanja različnih pomembnih vidikov dogajanja v skupinah« (Vec, 2008: 2), in so opredelitve skupin in teorij skupinske dinamike mnogoštevilne (Kobolt, 2009), pa velja, da je ena najbolj uporabnih za razumevanje kompleksnega delovanja skupin sistemska paradigma, ki poudarja pomen poznavanja skupine kot celote (Vec, 2008). Za potrebe članka se poleg omenjene paradigme v nadaljevanju pretežno osredotočam na *konfliktni model skupine*, ki »prepoznava nenehno pojavljanje konfliktov, povezanih z razdelitvijo ugodnosti, pozornosti, simpatij, moči, vpliva« (Kobolt, 2009).

V nadaljevanju predstavljeni primeri skupinskih situacij so vzeti iz različnih kontekstov, pri katerih je, če diferenciram s pomočjo Veca (2008), večji poudarek na neformalnih značilnostih skupine (na odnosni naravnosti) kot pa na formalnih (na razumevanju skupine kot *delovne skupine*).

Navajam nekatere značilnosti skupin, ki lahko prispevajo k vzniku destruktivnih procesov v skupini (Nitsun, 1996):

- **skupina je skupek ljudi, ki se (bolj ali manj) poznajo**, in tako omogoča medosebne situacije, v katerih čutimo nelagodje, sočasno pa od nas zahtevajo sodelovanje, vključenost, izkazovanje lastnih (akademskih in, upam, drugih) sposobnosti;
- **v skupinah, ki nimajo jasne strukture**, se poveča možnost konflikta in doživljanje ne-varnosti, negotovosti;

- **skupino soustvarjajo njene članice in člani**: skupina je konstrukcija psiholoških prizadevanj in projekcij njenih članov; na paradoksalen način je obstoj in razvoj skupine odvisen od prispevkov le-teh; ko prevladuje t. i. »konvencionalna družbenost«, katere vezivo predstavlja vljudnost, izmenjava ljubeznivih besed in uslug, a pri tem »vsakdo misli le nase« (Stritih, 1992; po Kobolt, 2009), razred lahko fizično obstaja, a če učenci medsebojno ne čutijo povezanosti in pripadnosti, na ravni skupine prevladujejo protiskupinski procesi, ki onemogočajo konstruktivno sodelovanje;
- **skupina je javna arena**: skupino se pogosto zaznava kot javni in ne kot zasebni prostor, kar izzove občutke strahu pred izpostavljenostjo, pred ponižanjem, lastno izgubo nadzora ali pred možnimi agresivnimi reakcijami drugih;
- **skupina je večplastna entiteta** in vir različnosti; predstavlja priložnost za raziskovanje »skupine znotraj posameznika«, ki pomeni predstave in pričakovanja glede povezovanja z drugimi, lastnega »pravilnega« (pričakovanega) ravnanja in »pravilnega« ravnanja drugih v skupini, ki jih ima posameznik v povezavi s skupino, z medosebnimi odnosi v skupini in skupinskim delom. Prvi »notranji model skupine« dobimo z izkušnjo v primarni družini, ki pa se dopolnjuje z izkušnjami iz drugih skupin. Ustvarja medosebno polje velike kompleksnosti in raznolikosti, medtem ko člani skupine pogosto lahko iščejo ravno obratno – enostavnost, enotnost, enost;
- **skupina je kompleksna izkušnja**; kljub bogastvu, ki ga tovrstna večnivojskost ponuja, pa lahko obenem povzroča zmedo, deluje kot motnja;
- **skupina kot kontekst za vznik medosebnih napatosti**: ustvarjajo jih situacije, v katerih je še posebej močno medsebojno primerjanje in kjer prevladujejo: tekmovalna klima, zavist, pozicioniranje v smislu bodisi dominantnosti bodisi podrejenosti; kritikantstvo; v komunikaciji lahko prepoznamo hitro zavračanje in zelo togo postavljanje meja ter hitro obrambno naravnost; skupinski pritiski, iskanje krivca, različni odtenki in intenzitete doživljanja sovražnosti. Doživete napatosti lahko sprožijo nenadne in burne »eksplozije« v skupini, ki lahko zmotijo stabilnost skupine, lahko so skrite ali podtalne, kar vodi do neprijetnih zastojev v razvoju skupine;
- **skupina je nepredvidljiva**: izostanki delujejo za skupino moteče; ti se lahko še stopnjujejo v slabše povezanih skupinah, ki se še vzpostavljajo;
- **skupina niha v razvoju**: izmenjujejo se obdobja napredka, statusa-quo in nazadovanj. Splošna razvojna stanja ustrezajo tistim, ki so jih opisali različni modeli razvojnih stanj skupine (več v Vec, 2008). Ranljivost skupine se kaže v občutljivosti na izgube, prelome, najrazličnejše dogodke v skupini, ki zmotijo delovanje skupine (npr. Hawkins, 1986; v Nitsun, 1996);
- **skupina je nedovršena izkušnja** (izvir. *incomplete*): tudi zelo dobro delujoče skupine morajo negovati svoje funkcioniranje; ni mogoče, da bi enkrat in za vselej dosegli neki nivo delovanja skupine, saj se skupina, skupaj s člani in članicami, spreminja. Kar je v enem obdobju skupini pomagalo (npr. spontani odmor), lahko v drugem trenutku deluje kot ovira.

NEIZBEŽNOST PROTISKUPINSKIH PROCESOV V SKUPINAH

V skupinah se pojavljajo odpori do sodelovanja v skupini, strah in antipatija do skupin; občutja sovražnosti in jeze, ki so lahko potencialno destruktivna za celotno skupino; spirálnodestruktivni procesi, ki jih je težko obvladovati ali preseči s ‚klasičnimi‘ skupinskimi prijemi oz. načini ravnanja, izhajajoč iz razumevanja konfliktov ali razvojnih faz skupine. Tovrstni pojavi so slabše opisani v literaturi. Ormont (1984; v Nitsun, 1996) opaža pomanjkanje pisanja o agresivnosti, ki se jo enači z jezo in sovražnostjo. Hawkins (1986; prav tam) poudarja manko pisanja o skupinah, ki se nahajajo v fazi nestabilnosti. Nitsun (2015) dodaja, da se raziskave navadno omejujejo na agresivnost v skupini, ki se kaže v obliki jeze, sovražnosti in tekmovalnosti med člani. Kar izstopa kot manjkajoče, je pojav agresivnosti nasproti sami skupini. S konceptom protiskupinskih procesov bi morda ta manko lahko zapolnili.

»Protiskupinski procesi označujejo destruktivne procese v skupinah, ki ogrožajo integriteto skupine. Ne označujejo statičnega pojava, ki se v različnih skupinah pokaže na isti način, temveč niz stališč in vzgibov, zavednih in nezavednih, ki se na različne načine kažejo v različnih skupinah.« (Nitsun, 1991: 7–8). V splošnem tovrstni procesi označujejo ambivalenten odnos in nezaupanje, ki ga doživljamo do skupinskega dela, do skupin in povezanosti s skupino (izvir. *group relatedness*; v Nitsun, 1996: 274). Navezujejo se na dinamične prispevke s strani podskupin, celotne skupine in posameznika. Uspešno obvladovanje protiskupinskega procesa je tudi ključna točka v razvoju same skupine oz. razreda. Ko skupini pomagamo, da prepozna in zadrži (izvir. *contain*) vsebine svojega protiskupinskega procesa, se ne samo zmanjšajo možnosti za stopnjevanje konfliktov in napetosti, temveč se tudi sama skupina okrepi, tako se sprostitijo njeni kreativni potenciali (Nitsun, 2015).

KAJ KONKRETNO POMENIJO PROTISKUPINSKI FENOMENI IN SKOZI KATERA VEDENJA JIH LAHKO PREPOZNAME

Začetne faze razvoja skupine so po Nitsunu (1996) ključne pri napovedovanju potencialnega protiskupinskega razvoja skupine. Pri tem so pomembni naslednji vidiki: *kontekst, selekcija in priprava skupine*, če je to mogoče. Dodaja, da skupina potrebuje, da njeni člani in članice aktivno prispevajo k njenemu preživetju in krepitvi. Obsto skupine lahko pod vprašaj postavi vedenje posameznikov, pri katerih lahko pričakujemo, da bodo ‚napadali‘ skupino. Kontekst pomeni stabilnost prostora, časa, odpovedi, prostega časa, stroškov, institucije oz. širše umeščenosti skupine. Spreminjajoče se razmere in spreminjajoča se lokacija lahko bistveno prispevajo k vzniku protiskupinskih pojavov.

V nepredvidljivem kontekstu skupine se skozi različne oblike odpora do skupinskega dela in sodelovanja v skupini kažejo vedenja, ki so lahko destruktivna za celotno skupino; taka so različna (ponavljajoča se) pasivna vedenja članov – pozabi se na obveznosti, na učno in študijsko gradivo, nihče ne spregovori; ko damo možnost izbire, je občutek, kot da je vseeno, kot da je vsa odgovornost na vodji skupine; občutimo tišino, ki je neprijetna; pojavljajo se nasprotovna vedenja; dozdevna hiperaktivnost članov,

ki pa ne služi skupinskim ciljem in v resnici ni produktivna; odvisnost od mnenja vodje skupine (Tylim, 1999; po Matjan Štuhec, 2010). Če gre za prostovoljno skupino, so izrazito pomenljive odsotnosti članov, posebno če pri tem opazimo tudi pomanjkanje komuniciranja oz. odnos do tega v smislu ‚saj ni nič takega‘, zato nima smisla pojasnjevati ali se opravičiti za odsotnost ipd.

Prav vsi imamo lahko bojzani glede morebitnih negativnih skupinskih izkušenj. Občutja zavisti so zelo močne sile v skupini, ki pa so največkrat tabuizirane, zanikane, skrite znotraj takih vzorcev v skupini, kot je izmenjevanje občutij zavisti med člani (Bowden, 2002). Pred zavistnimi napadi drugih lahko čutimo bojazen. Nekateri s tem povezani strahovi v skupini se navezujejo na doživetja stigmatiziranosti, sramu, bojzani pred razkritjem. Individualna občutja zavisti v odnosu do skupine lahko vodijo v razbitje ideje o dobri skupnosti, ki omogoča varno soustvarjanje skupinske izkušnje.

Odzivi, ki izvirajo iz sramu, zadrege oz. tesnobe, onemogočajo oblikovanje vzdušja, ki bi zagotavljalo optimalno učenje (Altfield, 1999; po Matjan Štuhec, 2010).

Komunikacijske ovire, težave pri ubesedenju in deljenju doživljanja ter komunikacijski nesporazumi so del skupinske dinamike, ki lahko prispeva k vzniku protiskupinskih procesov. Skozi t. i. *kontaminirano komunikacijo* (Nitsun, 1996) lahko skupina sramoti tiste, ki želijo sodelovati in se samorazkrivati.

Roberts (2015) poudarja, kako pomembno za skupine je, da imajo kapaciteto za diskusije, ki ‚prosto tečejo‘.

Različne vrste agresivnega vedenja so do določene mere v skupinah povsem običajne. Skozi komunikacijo je možno energijo, ki jo prinašajo, preoblikovati v konstruktivno izražanje le-teh. Ugotavljamo, da protiskupinski procesi pravzaprav pomenijo različne oblike agresivnega vedenja, ki se pojavljajo v skupini, zaradi skupin in ki so usmerjene v skupino.

Raznolike izraze sovražnosti lahko pogosto podcenjujemo. Nitsun (1996) trdi, da odprto izražanje sovražnosti lahko razumemo tudi kot izraz (za)upanja: jeza lahko izzove spremembo, vodi k odpuščanju, reparaciji, krepitvi medsebojnih vezi.

Če bi se osredotočili na vloge, ki se pojavljajo v skupinah, kot jih je, denimo, opisal Schindler (1957; v Vec, 2008), bi lahko prepoznali *omego* kot nasprotujočega t. i. *alfi* (pomeni vodjo, ki ima največ vpliva na čustvenem področju – več v Vec, 2008). Vloga ‚omege‘, ki se uveljavlja z upiranjem in izražanjem nasprotnih stališč, se kot taka ujema z vlogo posameznika v skupini, ki – če se držimo skupinskega razumevanja, morda simbolizira, celo kanalizira, protiskupinska stališča celotne skupine. Sploh če gre za ponavljajoča se vedenja, lahko prepoznamo, da je tako vedenje posameznika pravzaprav v funkciji skupine – namreč, če ne drugače, skupina potrebuje nekoga, skozi katerega je dovoljeno izraziti npr. bes in nezadovoljstvo (nemara lahko prepoznamo skupinske situacije, v katerih smo računali na določeno osebo, da se bo na neposreden način pred skupino razjezila še namesto nas).

V kolikšni meri se bodo protiskupinska stališča lahko izrazila v skupini, je pomembno odvisno od stališč pedagoga glede na to, kaj sprejema in kakšen odnos ima v prvi vrsti do skupine in lastne udeležnosti v skupinskem procesu,

do pojavljanja problemskih situacij v skupini in možnosti za soočanje z njimi, do vprašanja, ali se je za razrešitev konflikta treba strinjati; do vprašanja potencialne konstruktivnosti agresivnega vedenja v skupini, do sprejemanja kritike, ki onemogoča polarizacijo; njegova teoretična stališča do teh vprašanj nimajo tolikšnega pomena kot praktični odziv.

Zelo pomembna dejavnika sta *zaupanje* v skupino in zmožnost *empatije*, ki se izkazuje na ravni same skupine. Učinki protiskupinskih procesov se prepoznajo v tem, da preusmerjajo pozornost od skupine k posameznikom, parom, podskupinam in tako šibijo moč zaupanja v skupino.

Matjan Štuhec (2010) poudarja pomembnost vzdrževanja meje med didaktičnimi in emocionalnimi komponentami skupinskega procesa. Preveč meja lahko pomeni skupinsko delo, ki temelji skoraj izključno na kognitivnem, premalo meja pa lahko pomeni občutek zmede, premalo strukture in zato pomanjkanje varnosti. Vse to omogoča kontekst, v katerem skupino laže ,povleče' v protiskupinske procese. Če parafraziram avtorja, naj pedagogi v razredu omogočimo skupinsko izkušnjo, ki je emocionalno doživeta in kognitivno osmišljena.

KRATEK PREGLED RAZLIČNIH SKUPINSKIH SITUACIJ, KI OPISUJEJO ODZIVANJE NA PREPOZNANE PROTISKUPINSKE PROCESSE

V tem razdelku bom na kratko predstavila nekaj konkretnih primerov skupinskih situacij iz literature, ki izkoriščajo Nitsunovo konceptualizacijo.

Broeng in Frimann (2014) opišeta primer vznika protiskupinskih procesov v organizaciji pred kadrovskimi spremembami, ki so razkrile kompleksne težave med vodstvom in zaposlenimi. Avtorici sta v tem primeru, ko je šlo za protiskupinskost v smislu odsotnosti komunikacije med vodstvom in zaposlenimi, predlagali začasno *neodločnost pri vodenju* kot načinu podpiranja odkrite komunikacije, ki omogoča sprejemanje kritik in konstruktivno razpravo, upoštevajoč nezavedno dinamiko organizacije. Govorimo lahko tudi o pomenu t. i. *negativne zmožnosti* (izvir. *negative capability* po Keatsu, 2004; prav tam), ki pomeni sposobnost vodje, da sprejme položaj negotovosti in v njem vztraja brez potrebe po umiku v prisiljeno odločitev. Predstavljam si potencialne pedagoške situacije, v katerih bi tovrstni položaj lahko bil smiseln, tako na ravni razredne kot šolske skupnosti. **S psihodinamične perspektive lahko vsako organizacijo, kot je šola, razumemo sočasno kot kreacijo – zrcalo njenih članov in članic (oz. zaposlenih, učencev in učenk ipd.), njihovih prepričanj, fantazij, misli, ki se jim porajajo v povezavi z njihovim delovnim mestom oz. šolo (Nitsun, 1998; po Broeng in Frimann, 2014).**

Haen in Weil (2010) podata primer razpršene skupine mladostnikov, ki se je, polna jeze in nezadovoljstva, odzvala povabilu k ,namišljenemu telefoniranju'. Po burnem odzivu, v katerem se je prostor odprl izražanju jeze in sovražnosti, je vodja omogočil spremembo sovražnega tona: »Čeprav zares sovražim vaše ure, moram priznati, da ste dobri v ...« ali »Čeprav ste pomembno prispevali k ...,

sem jaz odgovoren za ...« Gre za primer uporabe *lestvičenja*, ki pomeni preoblikovanje skupinske izkušnje skozi modularizacijo premočnih odzivov, ki bi lahko vodili v okrepljeno sovražnost, pa zaradi učinkovitega vodenja niso.

Dos Santos (2019) prav tako izpostavlja podoben primer raziskovanja ,uporabnosti' agresivnega vedenja in izraznih moči agresivnosti v glasbenih delavnicah s postajajočimi najstniki. Agresivnost razume kot sredstvo za ,omogočanje', utrjevanje ,pravil za dobro življenje', spreminjanje kontekstov, za ustvarjanje občutka pripadnosti, za postajanje biti vreden in okrepljen, biti dinamičen – namesto ,ujet', privoščiti si ugodje. Tovrstno vsebina bi, ustrezno prilagojeno, pedagogi lahko uporabili v kakih ,posebnih kotičkih' razreda ali pri posebnih šolskih urah, namenjenih takemu raziskovanju.

Yvonne Agazarian (1997; v Weisbord in Janoff, 2010) piše o tem, da skupine razvijajo novo kapaciteto, ko odkrivajo in integrirajo medsebojne razlike. Ko nekdo izreče izjavo, npr. »Samo čas zgubljam s takimi nalogami« ali »Ni mi vseč, kar počnemo«, ki pri preostalih vzbudi nelagodje, tvega, da bo ignoriran, kritiziran ali zasmehovan. V trenutku se ustvarijo podskupine, ki se glede takih izjav opredelijo, skupina pa se spontano preusmeri stran od njenih ciljev.

Vse, kar skupine potrebujejo v takih trenutkih, da ,ostanejo cele' in ohranijo osredotočenost na delovne naloge, je kontekst, v katerem nihče ne ostane ,zunaj' oz. osamljen v svojih stališčih. To naredimo tako, da podskupino učencev in učenk, ki si delijo izražene občutke, naredimo vidno: »Se še kdo tako počuti?« ali »Ali je še kdo, ki meni ...?« Ko učenci, ki so ,v škripcih', pridobijo zaveznike, je večja verjetnost, da se preostali nanje ne bodo odzvali oz. se bo konflikt zmanjšal. V situacijah, ko zgornje odzivanje ne bi prišlo prav zaradi tveganja skupinskega upora (in bi se, denimo, prav vsi ali vsaj velika večina odzvala, da je dejavnost nesmiselna ipd.), je smotrno pomagati skupini, da izrazi celoten spekter misli in občutij, ki se jim pojavljajo v odnosu do tematike.

Gornje dobro posnema naslednji citat Donohueja in Kolta (1992; Vec, 1993: 194), da sta »čas in komunikacija najpomembnejša nasprotnika destruktivnim konfliktom«. Izjavi sta skupna zavezanost k dejanjem – odzivanju skozi komuniciranje – in čas kot metafora za vztrajnost, zaupanje, optimizem, ki ga pedagogi vzdržujemo v odnosu do skupin (zaupamo, da bo razredna, šolska skupnost vzdržala) in skupinskega dela.

K ZAKLJUČKU

»Motnje, ki so nastale v skupini, se lahko ozdravijo samo s skupino.«

Cody Marsh (1909; po Vec, 2000)

Delo učiteljic in učiteljev večinoma poteka v razredih, torej v skupinah. Vsi procesi, krize, ki se tam dogajajo, se navezujejo na skupinskodinamične vidike delovanja skupin. Pomemben del slednjih so tudi protiskupinski procesi. V situacijah, ko pedagogi ne naslovijo sovražnosti, manjka komunikacije, odsotnosti zaupanja v skupino, odporov, bojev, agresivnosti, apatije, težave s samorazkrivanjem itd..., prevladuje skriti kurikulum v obliki, denimo, strahu pred agresivnim vedenjem, dajanje prednosti ignoriranju in izogibanju, usmerjanje v utelešanje t. i. prilagojenega otroka, ki lahko vzdržuje bodisi nerešeno implicitno sovražnost ali

manifestno pasiven odnos do šolanja. Pasivna agresivnost je mnogo bolj družbeno sprejemljiva kot ‚aktivna‘, neposredna, kar predstavlja vsaj neizkoriščen potencial za razred in za celotno skupnost. Odsotnost prepoznavne in prav tako ideje o destruktivnosti kot *viru* moči za skupino (ki se lahko razreši, a pod določenimi pogoji) ohranja vzorec nesoočanja z destruktivnimi težnjami in zasleduje gotovo usodo najmanj spregleda potenciala, v najslabšem primeru pa možnosti izbruhov po stopnjevanju napetosti.

Pedagogi smo naturalizirani skupinski vodje. Naši stili udeležnosti v skupini predstavljajo kulminacijo naših izkušenj, ki jih imamo s skupino, začeni s tisto primarno (družino).

Raziskave učiteljevega stila udeležnosti v skupini skozi projekcijsko risanje podobe ‚notranje skupine‘² so na španskem primeru (Loscertales in Guil, 1999) pokazale, da so učitelji, v primerjavi z drugimi poklici, morda bolj usmerjeni k soodvisnosti, bolj izkazujejo potrebo po potrditvi s strani drugih; težje si dovolijo občutiti tesnobo in negotovost, ki se tako ne more izraziti drugače kot skozi telesne odzive.

Če svojo profesionalno identiteto gradimo na podobi brezhlebnega profesionalca, vsezalne osebe, ki ne čuti strahu, tesnobe ali negotovosti, gre za idealizirano poklicno identiteto. V tem primeru je naša ‚prava podoba sebe‘ kontrolirana skozi različne mehanizme – npr. skozi racionalizacijo, zanikanje, potlačevanje ipd., ki obenem tudi blokirajo našo spontanost, kreativnost, senzibilnost in

zmožnost soočanja v situacijah, ko jih najbolj potrebujemo – za, denimo, pravočasno prepoznavanje protiskupinskih procesov v razredu (Abraham, 1972; prav tam).

Ko govorimo o poznavanju skupinske dinamike, pravzaprav govorimo o bolj ali manj razvidnem delu »šole za življenje«. Učenci in učenke, ki skupinsko ‚prestanejo‘ izkušnjo potencialne destruktivnosti, ki se transformira v skupinski vir kreativne moči, so bolj pripravljeni za podobne situacije v prihodnje; večina, po nekaterih raziskavah kar 80 %, se bo namreč zaposlila v skupinskih kontekstih (Attle in Baker, 2007; po Taylor, 2011). Kot, denimo, pozivajo avtorji Blatchford idr. (2003), je v pedagoških kontekstih potrebno sistematično upoštevanje socialnega konteksta, kar je, poleg konstruktivističnega učenja in učenja, ki temelji na vztrajnosti, tretja ključna sestavina ‚nove pedagogike‘. Ko procese v učilnici zožimo na bodisi učinek učiteljevih metod, tehnik in odzivov na učence bodisi na učenčevu, učenkinu uspešnost pri usvajanju znanja, umanjka prepoznavanje značilnosti in učinka specifičnega konteksta, ki se poraja v učilnici in pomaga oblikovati individualno in skupinsko izkušnjo (Pellegrini, Blatchford, 2000; prav tam). Pomembno je, kakšna ponotranjena osebna pojmovanja in iz njih sestavljene subjektivne teorije kot pedagogije in pedagoginje imamo v odnosu do skupine in sebe ter do dela v skupini. Pri tem pa gre ne samo za kognitivne vidike ‚upoštevanja socialnega konteksta, temveč za razširitev zavedanja in (že dostopne) senzibilnosti, ki poleg konceptualnega vedenja upošteva tudi utelešeno in emocionalno kot enakovredno prvemu (Peile, 1998).

VIRI IN LITERATURA

- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8).
- Bowden, M. (2002). Anti-Group Attitudes at Assessment for Psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 16(3). <https://doi.org/10.1080/14749730210163453>.
- Broeng, S., Frimann, S. (2014). Anti-groups and action research in organizations. V: M. Kristiansen, M., in Bloch-Poulsen, J. (ur.). *Participation and power: In participatory research and action research*. Aalborg: Aalborg Universitet, Universitetsforlag, 145–171.
- Del Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score. Brain, mind and body in the healing of trauma*. New York: Penguin Group, 268.
- Dos Santos, A. (2019). The usefulness of aggression as explored by becoming-teenagers in group music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29 (2), 150–173.
- Haen, C., Weil, M. (2010). Group Therapy on the Edge: Adolescence, Creativity, and Group Work. *Group*, 34 (1), 37–52. <https://doi.org/10.2307/41719263>.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–382.
- Loscertales, F., Guil, A. (1999). Teachers' Inner Group and Professional Identity: A Study Based on the DAG Model. *Group Analysis*, 32, 349–364.
- Matjan Štuhec, P. (2010). Skupinski in protiskupinski fenomeni kot vzporedni proces med psihoterapevtsko in supervizijsko skupino. *Kairoi* 4 (1-2), 17–28.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Nitsun, M. (2015a). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. V: Maratos, J. (ur.). *Foundations of Group Analysis for the Twenty-first Century*. London: Karnac Books, 235–248.
- Nitsun, M. (2015b). *Beyond the Anti-Group: Survival and Transformation*. New York: Routledge.
- Peile, C. (1998). Emotional and Embodied Knowledge: Implications for Critical Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 25 (4), 4.
- <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol25/iss4/4>.
- Roberts, J. (2015). Destructive phases in groups. V: Maratos, J. (ur.). *Foundations of Group Analysis for the Twenty-first Century*. London: Karnac Books, 71–80.
- Stevenson, H. (2004). Paradox: A Gestalt Theory of Change. Fagan, J., in Lee Shepherd, I (ur.). *Gestalt Therapy Now*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 77–80.
- Taylor, A. (2011). Student Centered Education. Top 10 reasons students dislike working in small groups ... and why I do it anyway. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39 (3), 219–220.
- Vec, T. (1993). Agresivni otroci in mladostniki v skupini. *Psihološka obzorja*, 2(3/4), 189–199.
- Vec, T. (2000). Skupinsko-dinamični procesi v skupini disocialnih mladostnikov. *Panika*, št. 1, letnik 5, 10–18.
- Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. V: Kranjčan, M., Zorc Maver, D., Bajželj, B. (ur.) *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, 143–164.
- Vec, T. (2018). *Delovno gradivo za vaje pri predmetu socialna interakcija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Weisbord in Janoff (2010). *Keeping Difficult Situations from Becoming Difficult Groups*. V: Schuman, S. (ur.). *The Handbook for Working with Difficult Groups. How they are difficult, why they are difficult and what you can do about it*. San Francisco: Jossey Bass, 1–16.

2 ».../Notranja skupina pomeni skupek notranjih podob skupinskih situacij, ki so zaznamovane z občutki ugodja in bolečine, s specifičnimi tesnobami in odnosnimi vzorci, ki so se razvili skupaj z varnostnimi mehanizmi, ki zmanjšujejo tesnobo, z namenom soočanja s skupino in njenimi izzivi /.../« Gre za pridobljeno intrapsihično strukturo, ki opredeljuje, kakšen je pomen skupine za posameznika, kakšen odnos ima do skupine, narekuje matrico medosebnih interakcij znotraj le-te.« (Abraham, 1990; v Loscertales in Guil, 1999).