

DEMOKRATI I LEWIN-TRADITIONENS TEORI OG PRAKSIS

Benedicte Madsen

I forhold til demokratispørgsmålet er Lewin-traditionen mest kendt for forsøgsrækken med demokratisk, autokratisk og laissez-faire ledelsesstil og for den voksenpædagogiske laboratoriemetode, der som udløber af den lewinske gruppedynamik skulle tjene til genopdragelse til demokrati. Disse og lignende bidrag er behandlet i det foregående, idet artiklen koncentrerer sig om demokratiske forholdemåder i uddannelses- og arbejdslivet.

Demokrati var for Lewin og hans arvtagere et spørgsmål om bevægelsesfrihed og frihed til at vælge mellem alternativer; konsensusorienterede gruppebeslutninger, ligeværdige ledelses- og samarbejdsformer og aktiv deltagelse. I dette tankesæt var der en nær sammenhæng mellem demokrati og videnskabelig tænkning, og man anså videnskaben for at være en afgørende kraft i samfundenes demokratisering. Jeg formulerede et demokratisk-videnskabeligt værdikompleks, der bl.a. omfatter generaliserende bestræbelser, udforskende tilgang, forankring i realiteter og i relevante erfaringer, respekt for alternative fortolkningsmuligheder, klarhed og gennemsigtighed, forpligtelse på en kritisk dagsorden, frivillighed og ejerskab, rationelle og samarbejdsorienterede beslutningsprocesser og konsensusorienteret validering

Lewins feltteori blev defineret som en forståelsesramme, hvor individuelle ændringsprocesser ansues som resultatet af mentale repræsentationer og deres komplekse samspil i et multidimensionelt psykologisk system kaldet det psykologiske felt alias lifespace. Der blev argumenteret for, at denne teori kan give en uddybet forståelse af de demokratiske forholdemåder. I den forbindelse sattes spot på begreber som kognitiv og motivationel læring, klarhed og fluiditet, individuelle og gruppemæssige beslutningsprocesser. Hertil kom Lewins antagelse om, at lifespace kan være mere eller mindre i trit med realiteterne. Endelig fik bebarriererne barrierer og råderum tildelt en central rolle. Komplementariteten mellem på den ene side de rammer eller barrierer, som er repræsenteret i feltet, og på den anden side det oplevede råderum antages at være afgørende for personens bevægelsesfrihed. I Lewins optik tenderer uklare grænser med brede græzoner til at skabe spændinger og konflikter i feltet. Rammesætning handler i høj grad om den måde grænsesætteren kommunikerer på, og det handler om (u)gennemsigtighed. Når den ene part ikke begrunder sig, så bliver barriererne i den andens lifespace let uskarpe. Den demokratiske stil er gennemsigtig.

Demokratisk organisering indebærer ifølge Lewin-traditionen, at alle uanset deres hierarkiske position eller særlige rolle får tid og rum til refleksioner i tillid til, at det ikke er tabu at problematisere hverken organisationsformen eller navngivne parters rolleudførelse. Demokrati fordrer kritik og herunder selvkritik, og refleksioner over individuelle såvel som kollektive erfaringer er forholdemåder, som kan sikre denne værdi.

1. Indledning

Der er mange afgrænsninger af demokratibegrebet, og mange aspekter. Denne artikel beskæftiger sig ikke med demokratiske styreformer eller formel medbestemmelse, ej heller med de måder, demokratiet udfolder sig på i det offentlige rum. Fokus ligger på demokratiske værdier og forholdemåder i menneskers dagligdag, først og fremmest uddannelses- og arbejdslivet. Det var de sider af demokratiet, som Lewin og miljøet omkring ham dyrkede, teoretisk såvel som praktisk.

Kurt Lewin blev født i Tyskland i 1890. I 1933 forlod han som jødisk emigrant Hitlers antidemokratiske regime og tilbragte de sidste år af sit liv i USA, hvor han døde 57 år gammel i 1947. Forud for 1933 var han knyttet til det psykologiske institut ved Berlins Universitet, hvor han arbejdede tæt på den toneangivende gestaltpsykologi og påbegyndte udviklingen af sin egen variant, feltteorien. Efter at have forladt Tyskland udvidede han sin interessefelt til at omfatte grupper og organisationer og blev hovedmanden bag nogle forsøgsrækker, som senere fik klassikerstatus. En af dem handlede om betydningen af gruppeatmosfære med særlig vægt på demokratisk ledelsestil. En anden undersøgte den særlige rolle, som gruppeprocesser kan spille i social forandring, konkret belyst gennem ændring af madvaner; som vi skal se indgår gruppebeslutninger i det lewinske demokrati-univers. I forlængelse af disse eksperimenter blev han inddraget i aktionsforskningsprojekter på store virksomheder, hvor der blev eksperimenteret med ledertræning, selvstyrende team og participation – det, som senere blev kaldt demokrati på arbejdspladsen. I 1940'erne grundlagde han et forskningsområde, ja en hel bevægelse, som han kaldte gruppedynamik; den såkaldte laboratoriemetode blev en af de markante praktiske udløbere. Lewins interesse for demokrati udvikledes i en periode, hvor fascisme og andre antidemokratiske strømninger var en påtrængende realitet, og hele den gruppedynamiske bevægelse var præget af demokratiske værdier.¹

1 En del af stoffet i denne artikel har jeg behandlet andetsteds, og der er tekstlige overlap med Madsen 2001, 2001/2002, 2004 og 2003/2006. I nogle henseender fortolker jeg Lewin ret frit, samtidig med at jeg forsøger at fastholde ånden i hans værk. De rent biografiske oplysninger er hentet fra Marrow 1969.

2. Det demokratisk-videnskabelige værdikompleks

»To believe in reason means to believe in democracy« kunne Lewin finde på at sige, som her i en artikel om demokratisk ledelsesstil (1939/1948:83). I hans tankesæt var der en nær sammenhæng mellem demokrati og videnskabelig tænkning, og han anså videnskaben for at være en afgørende kraft i samfundenes demokratisering.

Ingen kan være i tvivl om, at Lewins teoretiske og empiriske livsværk var gennemsyret af en videnskabelig ånd. Men desforuden var der en demokratisk grundtone. Gennem studenterårene engagerede han sig i kvindefrigørelse, arbejderuddannelse og læreranstaltens åbning mod samfundet. Som ung universitetslærer blev han kendt viden om for sin usædvanlige demokratiske stil. Allerede før sin flugt til USA berømmede han den amerikanske samfundsform og mente, at demokratisk sindelag og opdragelsesform frem for noget adskilte USA fra Tyskland.

Inden for dette tankesæt var demokrati et spørgsmål om bevægelsesfrihed og frihed til at vælge mellem alternativer; om muligheden for at forfølge egne mål i egen rytme – med skyldig hensyntagen til andre mennesker; om gruppebeslutninger med tid til at endevende alle aspekter og nå frem til konsensus; om ligeværdige ledelses- og samarbejdsformer; om aktiv deltagelse. Demokratibegrebet henviste til et kulturelt mønster, der ideelt set skulle gennemsyre hvert enkelt menneskes værdier såvel som alle dele af samfundet. Og demokratisk organisering måtte indebære, at alle, uanset deres hierarkiske position eller særlige rolle, kunne få tid og rum til refleksioner, i tillid til at det ikke var tabu at problematisere hverken organisationsformen eller navngivne parterers rolleudførelse.

Disse principper er fuldt forenelige med den indflydelse, der er forbundet med lederskab. »A democratic leader is neither a man without power nor a traffic policeman nor an expert who does not affect group goals and group decisions« (Lewin 1951:160). Den Lewinske forståelse sætter altså ikke lighedstegn mellem flad struktur og demokrati.

I lyset af erfaringerne fra Anden Verdenskrig spurgte Lewin, hvordan samfundet kunne ændres i demokratisk retning. Det stærkeste modtræk mod autoritære strømninger antoges at være en kombination af demokratiske og videnskabelige værdier. Og befolkningen skulle opdrages. For mens auto-kрати er noget, der påtvinges individet, skal demokrati *læres*.

»Learning democracy means, first, that the person has to do something himself instead of being passively moved by forces imposed on him. Second, learning democracy means to establish certain likes and dislikes, that is, certain valences, values, and ideologies. Third, learning democracy means to get acquainted with certain techniques, such as those of group decision« (Lewin 1951:76).

Gruppen opfattedes som det afgørende bindeled mellem individ og samfund, og de demokratiserende bestræbelser måtte i første omgang rettes mod samfundets ledere, på alle planer og i alle sektorer. En sådan pædagogisk tanke var den egentlige drivkraft bag udviklingen af laboratoriemetoden. »Innovation in re-education« som det hedder i undertitlen på det mest autoritative værk om denne voksenpædagogiske metode: *T-Group Theory and Laboratory Method*, redigeret af Leland Bradford, Jack Gibb & Kenneth Benne (1964). Bogen blev skrevet af folk med rødder i Lewins helt specielle forsknings- og praksismiljø, og Lewin selv stod i 1946 bag forløberen for det første egentlige laboratorium.

Overordnet set skulle laboratoriemetoden fungere som træning i demokrati. Men den byggede også på videnskabelige principper og fik sit navn med henvisning til, at deltagerne skulle udforske deres reaktioner i gruppesammenhænge, næsten som om de var forskere i et videnskabeligt laboratorium. Metoden blev et praktisk eksempel på mødepunktet mellem demokratiske og videnskabelige værdisæt. Ifølge de folk, som videreudviklede den, skete det da også »in the spirit of science and democracy« (Bradford et al. op.cit.:vii). Sammenhængen, både hvad angår principper og metode, uddybes i følgende udpluk:

»The innovators of the training laboratory saw a large degree of coincidence between the democratic ethic and the scientific ethic. A reality orientation in facing difficulties and problems, an objectivity which extends to one's own assumptions, perspectives, and preferences as factors in problem solving, and a commitment to rational collaboration in problem definition and solution are obviously scientific in mood and temper, and they are also requirements of a democratic morality. ... It is important to emphasize that democratic methodology is seen as closely akin to scientific methodology. Both depend ultimately upon consensual validation of results achieved. Both build safeguards against »false« consensus into their ways of operating. Both are experimental in approach. Both are committed to incorporating a maximum induction from relevant individual experiences and from alternative modes of interpretation into learning results sought. Both insist on public processes of validation« (Bradford et al. 1964:10+35).

Nedenfor har jeg formuleret et demokratisk-videnskabeligt værdikompleks med støtte i Lewins egne tekster foruden Bradford, Gibb & Benne 1964.²

2 Jeg har desuden hentet inspiration i Robert Mertons (1973) teori om den videnskabelige etos og i en artikel af Boje Katzenelson om erkendelse og interesser (1984). Principperne er naturligvis ideale og efterleves ikke altid i praksis.

Et demokratisk-videnskabeligt værdikompleks

1. Almengørende og universaliserende bestræbelser
2. En udforskende og eksperimenterende tilgang
3. Forankring i realiteter og relevante erfaringer
4. Saglighed og god argumentation
5. Sagen snarere end personen og dennes sociale position afgør argumentets vægt
6. Respekt for alternative fortolkningsmuligheder
7. Klarhed og gennemsigtighed
8. Forpligtelse på en kritisk – og selvkritisk – dagsorden
9. Frivillighed og ejerskab
10. Rationelle og samarbejdsorienterede beslutningsprocesser
11. Høj grad af deltagelse
12. Offentlig og konsensusorienteret validering

De tre sidste principper kalder på uddybning. Pkt. 10 taler om samarbejdsorienterede beslutningsprocesser. Disse har deres indlysende plads i demokratiet, og Lewins tiltro til gruppebeslutninger er allerede antydnet. Også inden for det videnskabelige samfund med dets store vægt på forskerteam er denne type beslutninger en dyd, om end man sagtens kan finde eksempler på det modsatte.

For så vidt, man tænker på den udforskede parts deltagelse (punkt 11), indgår deltagelsesidealet ikke i traditionel forskning. Det gør det derimod inden for aktionsforskning, en af Lewins mange kreationer. I sin mest udbyggede form indebærer aktionsforskning to slags deltagelse. På den ene side er forskerparten selv med til at frembringe de handlinger, han udforsker; han deltager med andre ord i almindelig praksis, vel at mærke med sin forskerkasket på. På den anden side deltager den udforskede part i planlægning og gennemførelse af forskningsprocessen. Forskerparten opnår at få adgang til at studere sociale processer, som det ellers er svært at komme på tæt hold af, og han får mulighed for at eksperimentere med det praktiske livs forandringsprocesser. Den udforskede part får – stadig ud fra en ideel betragtning – højt kvalificeret konsulentbistand og en mulighed for at se med forskerøjne på sig selv og sin praksis. Principperne om forskerens deltagelse i det selv samme sociale liv, som han udforsker, og om den udforskedes rolle, som medforsker vidner om, at aktionsforskningen helt fra starten var indskrevet i et demokratisk projekt. I de første år, dvs. i 1950'erne, blev der i øvrigt knyttet aktionsforskning til alle træningslaboratorier.

Pkt. 12 udpeger offentlig og konsensusorienteret validering som et af de mange fællestræk for demokrati og videnskab. Offentlighed er en ubetinget værdi i begge sammenhænge; tænk blot på forskerens pligt til at lade offentligheden få adgang til sine mellemregninger. Hvorvidt man inden for det videnskabelige samfund vil skrive under på princippet om konsensusorienteret validering, afhænger derimod af ens videnskabsteoretiske ståsted.

Nok så vigtigt er det, at såvel det videnskabelige som det demokratiske konsensusprincip bør tage højde for, at kollektivet kan fejle:

»Democracy stresses the potential ability of people collaboratively to define and solve the problems they encounter in trying to live and work together. It posits that common problems cannot be well solved without the participation of those affected by the solution. This view of democracy assumes a procedure of *consensual validation* as the final arbiter of the rightness of any collective judgement or arrangement. This does not mean that any psychological 'consensus' at any given time is necessarily *right*. The democratic principle of 'consensus' assumes that group agreements can be *wrong* and incorporates important safeguards against 'tyranny' and 'mistakenness' of the majority or indeed of the entire group« (Bradford et al. op.cit.: 34, mine fremhævelser).

En af de omtalte sikringer mod flertalsdominans er respekten for det bedre argument, for nu at bruge en formulering fra Jürgen Habermas (1984) – jf. også pkt. 4. Habermas er kendt for en diskursetik, hvis centrale antagelse er, at det moderne samfund kun kan fungere ved at give plads – og stadig mere plads – til rationelle kommunikationsformer, hvor det er sagligheden og argumenterne, der tæller.

3. Feltteorien

Lewins væsentligste teoretiske bidrag var den individualpsykologiske feltteori. Jeg vil demonstrere, at denne indfaldsvinkel kan uddybe både hans demokratiforståelse og slægtskabet mellem videnskabelighed og demokrati.

Feltteorien anskuer individuelle ændringsprocesser som resultatet af mentale repræsentationer og deres komplekse samspil i et multidimensionelt psykologisk system, som Lewin skiftevis kalder *lifespace* og det psykologiske felt³. Repræsentationerne gælder den fysiske og den sociale omverden såvel som personen selv. Alt hvad der har »psykologisk eksistens« for individet rummes i *lifespace*, også vage fornemmelse og ikke-bevidste sansninger. »Lifespace guide our action«, som Lewin ofte sagde.

Ligesom gestaltpsykologerne tog han udgangspunkt i organiserede helheder. Feltet er en sådan helhed og skal forstås som et mentalt univers, der eksisterer parallelt med omverdenen og i en eller anden forstand repræsen-

3 Definitionen dækker den individualpsykologiske feltteori, som i hovedsagen udvikledes, mens Lewin stadig var i Berlin. I USA-perioden udvidede han sin interessesfære til også at gælde socialpsykologien, og han gjorde nogle efter min mening halvhjertede forsøg på at udstrække selve feltteorien til også at dække over-individuelle fænomener. For nærværende holder jeg mig til den oprindelige udgave af teorien.

terer denne omverden. Dette multidimensionelle system omfatter kognitive og motivationelle strukturer, tids- og realitetsstrata, mentale stier, barrierer og råderum og meget mere. I næste afsnit ser vi nærmere på komplementariteten mellem barrierer og råderum, men først lidt om de kognitive og motivationelle strukturer og om feltets forskellige tilstandsformer.

Feltets enkeltelementer og -regioner, personens antagelser om indbyrdes sammenhænge samt det tilsvarende meningsindhold udgør den kognitive dimension. Denne struktur kan have mange tilstandsformer, og en af de interessante i vores sammenhæng er klarhed.

»It is typical of the process of orientation in a new environment that the regions which are at first *unclear* gradually becomes *clearer*. The *degree of clearness* is an essential determinant of the cognitive structure of the life space. It is closely related to the degree to which one can differentiate the life space into different regions and is therefore of great importance for learning and insight. It is essential for all situations in which practical tasks are to be completed. The *definiteness* or *indefiniteness* of a situation plays a great role in the making of decisions, in the general firmness of an individual's behaviour, in his inclination to enter into a fight, or his aptitude for leadership. We are therefore dealing with important characteristics of every situation« (Lewin 1936:39f, mine fremhævelser).

Kognitiv klarhed må siges at være en forudsætning for såvel videnskabelighed som demokratisk tankegang, jf. især pkt. 7 i det foregående.

Lifespace fungerer også som et spændings- eller kraftfelt. Til given tid har et givet område af det psykologiske felt en bestemt positiv eller negativ ladning, som Lewin kalder valens. Valenserne hæfter på repræsentationer i feltet, der af feltets ejermand opleves at kunne tjene til behovstilfredsstillelse eller det modsatte. Værdier og mål er eksempler på relativt komplekse valenser. Valenserne motiverer til bevægelse, og heri ligger den dynamiske kraft – drivkraften. Mønstret af valenser og feltkræfter udgør tilsammen den motivationelle struktur. Nogle spændingsmønstre er af relativt permanent art og karakteriserer personen snarere end de aktuelle forhold. Andre er processuelle og situationsafhængige. Lewin forholder sig primært til sidstnævnte, altså til de spændingsopbygninger og -udløsninger, som uafledeligt foregår i feltets nu. Dynamiske processer er i evig vekslen mellem stabilitet og fluktuation, og for så vidt feltet eller bestemte regioner overhovedet kommer i balance, vil denne tilstand altid være rent midlertidig: en kvasistationær ligevægtstilstand.

Graden af ligevægt er en tilstandsdimension, og det samme gælder graden af klarhed, som jeg netop var inde på. En tredje tilstandsdimension vedrører spørgsmålet om, hvor flydende hhv. fastfrosset en given region er. Feltets fluiditet er ifølge Lewin større i leg og eksperimenter og i situationer, som

markerer overgangstilstande og kriser. Den er også større i de faser af en beslutningsproces, som ligger forud for den endeligt truffe beslutning, mens omvendt den fuldførte beslutning er ensbetydende med et skift til mere fast form. Han interesserer sig endvidere for bestemte typer situationer eller forløb, som er egnet til at skabe fluiditet, tøjfeltet op og mindske modstanden mod forandring⁴, og han kalder dem 'cultural islands'. Førnævnte træningslaboratorium er et prototypisk eksempel på en sådan kulturel ø.

»The effectiveness of camps or workshops in changing ideology or conduct depends in part on the possibility of creating such »cultural islands« during change. The stronger the accepted subculture of the workshop and the more isolated it is the more will it minimize that type of resistance to change which is based on the relation between the individual and the standards of the larger group« (Lewin 1947/1951:232-233).

Lewins kendte trefasede ændringsmodel: *Unfreeze-Move-Freeze* præsenteres i samme artikel. Ændringer af faste mønstre i lifestrum kan bedst ske, hvis feltet flyder, eller bringes til at flyde via intervention fra en ændringsagent⁵. Fastfrosne vaner tøs da op, og i den optøede fase kan lifestrum ændre sig: der kan ske en bevægelse, f.eks. i form af differentiering eller omstrukturering. Men sådanne ændringer er flygtige, mennesker har det med at falde tilbage i gamle rutiner. Skal sandsynligheden for mere varige forandringer optimeres, må feltets nydannede kognitive og motivationelle strukturer atter fastfryses, nu på et justeret niveau. Når dette sker, er der dannet nye mentale eller sociale vaner.

Feltteorien opererer med en indre og en ydre verden. Den indre verden svarer til det multidimensionelle felt. »Psychology has to design a separate space to each single individual and his own environment. Each such space corresponds to the totality of a psychobiological world. From the point of view of theory of science it is equivalent to the whole physical world«, sagde Lewin således (1936:75); her taler han kun om den fysiske verden, men andre steder sonderer han mellem den fysiske og den sociale verden.

Det store spørgsmål er nu, hvad man kan sige om forholdet mellem den indre og den ydre verden. Lewin forestillede sig muligheden for korrespondens – mange slags korrespondens. Og han forudsatte, at grupper og hele samfund kunne være ude af trit med realiteterne – »out of step«, »out of touch«, »not in line«. »The need for re-education arises when an individual or group is out of step with society at large« (Lewin 1948:56). Den nazistiske bevægelse vurderedes i denne forstand som galt afmarcheret – for nu at bruge en passende martialsk metafor. Men også det enkelte individ har brug for (re)socialisering,

4 'Modstand mod forandring' er et af de begreber, som Lewin har introduceret.

5 Begrebet 'change agent' er endnu et af Lewins bidrag til vore dages vokabular.

(gen)opdragelse og (gen)uddannelse, hvis det skal udvikle og løbende justere sit lifespace. Sådanne processer kan i større eller mindre grad omfatte refleksioner over egne erfaringer, noget, vi skal vende tilbage til.

Her er vi tæt på den del af det demokratisk-videnskabelige værdikompleks, som omfatter forankring i realiteter og erfaringer (punkt. 3). Forestillingen om at være mere eller mindre 'i trit' forudsætter på ingen måde en nøjagtig genspejling af omverdenen i den enkeltes lifespace. De to niveauer skal blot på én eller anden måde korrespondere. Hvad dette mere præcist og epistemologisk vil sige, det føler Lewin sig ikke kaldet til at udrede.

4. Barrierer og råderum

Det psykologiske felts strukturering sker gennem et nærmest uendeligt antal grænsedragninger. Nogle grænser har karakter af barrierer, og en barriere defineres som en grænse i lifespace, der yder modstand mod personens frie bevægelighed (se f.eks. Lewin 1936:124). Barrieren har typisk en rumlig udstrækning, dvs. den er en grænsezone i feltet. Nogle barrierer hænger sammen med personens egne begrænsninger i henseende til egenskaber og ressourcer. Andre stammer fra vedkommendes mere eller mindre realistiske oplevelse af begrænsninger i den fysiske verden. Atter andre skyldes de dele af den sociale omverdens påbud og forbud – Lewin taler om sociale induktioner – som personen har taget til sig. En barriere kan være mere eller mindre ugennemtrængelig hhv. passabel, mere eller mindre skarp hhv. vag og mere eller mindre klar hhv. uklar. Et nutidigt synonym for barrierer er rammer; rammer eksisterer dels i den fysiske og sociale omverden, dels som oplevelsesdimensioner i lifespace.

Komplementært til barriere-begrebet har vi det, Lewin kalder 'space of free movement', altså råderum med fri bevægelighed. Det defineres som et område i det psykologiske felt, hvor personen har »the possibility to set himself goals and to act freely according to his own needs and his own judgment« (1936:177). Han insisterer på, at mennesket har en vilje, som det i en vis udstrækning kan sætte igennem – over for sig selv, over for andre mennesker eller over for den fysiske omverden. Viljen kombineret med eksistensen af råderum i personens lifespace er ensbetydende med, at mennesket kan foretage valg og træffe beslutninger⁶. Hverken barrieren eller den frie bevægelighed er et enten/eller, men et gradsspørgsmål.

Lewins opfattelse af barrierer og råderum kan illustreres ved at udbygge et af hans egne eksempler (1936:123ff). En dyb flod viser sig som en abso-

6 Felteorien har ikke rigtig plads til de dele af menneskets adfærds- og handlingsliv, som udfolder sig spontant, uden forudgående beslutning, og som dog kan siges at være udtryk for, at personen følger sin egen indre drift. Efter min mening hører også denne type livsytringer hjemme i feltets 'spaces of free movement'.

lut barriere for den person, som ikke kan svømme og ikke har adgang til et fartøj. Derimod er floden, trods en vis modstand, passabel for svømmeren og for den, som råder over en båd; her er der altså tale om råderum. Personen vil opleve floden, sig selv og sin relationen til floden på en ganske bestemt måde, mere eller mindre i overensstemmelse med de objektive realiteter. Og det er netop *oplevelsen*, ikke de person-uafhængige realiteter, der styrer hans bevægelser i nuet. Han kan ud fra tidligere erfaringer eller vand-overfladens udseende vurdere, at det er muligt at vade over, og så er det dén udgave af floden, som lige nu har psykologisk eksistens i hans lifestspace, og som giver ham et (tilsyneladende) råderum. Først når han stikker i til halsen, ændres flodens repræsentation i feltet, og først da kan han forhåbentlig nå at justere sine handlinger i overensstemmelse med fakta. En anden variant: Personen bilder sig fejlagtigt ind, at han er en god svømmer, og således kan den del af feltet, der rummer hans repræsentation af sig selv, vise sig at blive fatal – medmindre han i tide når at justere sit lifestspace og bringe sig bedre i trit med realiteterne.

Komplementariteten mellem på den ene side de barrierer, som er repræsenteret i feltet og på den anden side det oplevede råderum antages at være afgørende. Lewin argumenterer for, at uklare grænser med brede gråzoner tenderer til at skabe spændinger i feltet.

»Pedagogically it is of great importance whether the regions of play, eating, sleeping, and working in the life space of a child are clearly and sharply separated or whether there exist broad regions of unclear transitions. The same is true of the regions of the permitted and the forbidden, of freedom and coercion. *Unclear zones of unsharp transitions lead more often to tension and conflicts*« (Lewin 1936:122, mine fremhævelser).

I dette citat tænkes på spændinger og konflikter i den enkeltes lifestspace, men Lewins senere forskning tydeliggør, at en tilsvarende sammenhæng gælder på overindividuel plan: uklar og ugenomsigtig rammesætning har tendens til at skabe konflikter i gruppen.

Set fra barnets perspektiv er den voksne en altafgørende del af de sociale omgivelser, ligesom voksenverdenen har en formende indvirkning på barnets fysiske omgivelser. Den voksne kontrollerer begrænsninger og betingelser og råder i det hele taget over »instruments of power« i kraft af den magt, der knytter sig til hans sociale position. Magten kan bruges såvel som misbruges til at implantere egne mål i den andens felt. Denne sociale induktion foregår på mangfoldige måder. Længe før de berømte gruppeeksperimenter om ledelsesstil var Lewin optaget af den voksnes virkemidler. Benyttes tvang, straf, belønning, diskussion eller eksemplets magt? Når opdragelse er baseret på straf og lydighedskrav, bliver barnets realitetsfor-nemmelse konformt og uselvstændig, hævdede han.

Hidtil i dette afsnit har fokus ligget på relationen mellem barnet og den voksne; her var Lewin mest eksplicit. Men tankegangen ligger også bag hans demokratiopfattelse, som nødvendigvis må udstrækkes til alle slags sociale relationer på mikro- såvel som makroplan. Vi så tidligere, at demokrati for Lewin og hans medarbejdere var et spørgsmål om bevægelsesfrihed, frihed til at vælge mellem alternativer og muligheden for at forfølge egne mål i egen rytme. Feltteorien implicerer, at store råderum indrammet af klare, og klart begrundede, barrierer er en slags forudsætning for demokrati. Omvendt implicerer den, at en demokratisk kultur kan frisætte menneskets potentiale for at foretage beslutninger og valg.

5. Beslutninger på individ- og gruppeniveau

Blandt meget andet var demokrati for Lewin også et spørgsmål om at beherske gruppebeslutningsteknikker. I sin mest kendte artikel om madvaneforsøgene (1947/1958) tog han udgangspunkt i et piloteksperiment, hvor tre ud af seks grupper hørte et oplysende foredrag og i tilgift fik opskrifter med hjem, så de kunne prøve at tilberede hjertes, brisler og nyrer i egne husholdninger. Andre tre grupper blev efter en kort introduktion engageret i gruppediskussioner og drog i øvrigt hjem med de samme opskrifter som »foredragsgrupperne«. De efterfølgende forskelle var dramatiske: kvinder der havde været involveret i en gruppediskussion var langt mere tilbøjelige til at indføre den nye mad end personer fra foredragsgrupperne.

Umiddelbart efter diskussionerne var der indlagt en fase, hvor deltagerne skulle tilkendegive, hvem der var indstillet på at prøve de nye retter, inden gruppen atter mødtes en måneds tid senere. Det var denne offentlige håndoprækning, som for Lewin begrundede betegnelsen gruppebeslutning, og fasen forud herfor omtaltes som gruppediskussion, mens vendingen »group carried decisions« henviste til processen i sin helhed. Hvis man med gruppebeslutning mener en situation, hvor gruppen har en fælles målsætning, som medlemmerne dernæst med konsensus- eller flertalsafgørelse forpligter sig på, var der *ikke* tale om gruppebeslutninger i madvaneforsøgene, hvilket Lewin var helt på det rene med. Snarere kan man tale om gruppefaciliterede individuelle beslutninger. Men begge former for beslutningsproces er vigtige demokratiske ingredienser.

Enhver individuel beslutning foregår i personens livespace. At beslutte sig forudsætter en grad af frihed, og det har personen per definition i feltets forskellige råderum – spaces of free movement.⁷ Man skal tænke sig en situation, hvor der over tid er sket en vis spændingsopbygning, enten som

7 Katzenelson (2000) argumenterer for, at man først kan tale om valg og beslutninger, når de er *realiseret i handling*, og at kun et fåtal af alle handlinger forudgås af det, som Lewin kalder beslutninger; tiden og stedet er dog ikke til at forfølge dette spor.

følge af de altid pågående dynamiske forskydninger i personens livespace eller på grund af udefrakommende forandringer. En beslutning forstået som et valg mellem alternativer er da én måde at ophæve spændingen på og (midlertidigt) genskabe en ligevægt. Nu kan man så at sige slappe af i den pågældende feltregion og koncentrere sig om andre sager.

I selve beslutningsfasen har feltet høj fluiditet. Kræfterne i den relevante region kan ligesom ikke bestemme sig for at pege i en bestemt retning, flere forskellige alternativer virker lige attraktive eller lige ubehagelige. Det svarer til, at feltet befinder sig i en spændingsfuld tilstand. Ethvert valg indebærer et »spring«. I det øjeblik beslutningen tages, ændres mange valenser og kræfter i løbet af relativt kort tid. Der sker en nedtoning af valenser, som knytter sig til ikke-valgte alternativer, kræfterne samler sig i en bestemt retning, og helheden falder på plads i et ændret leje. En beslutning er således forbundet med en omstrukturering af feltet. Denne tankegang bliver meget tydelig i Leon Festingers teori om kognitiv dissonans (1957); Festinger var en af Lewins nære medarbejdere.

Men hvad sker der, når en gruppediskussion skydes ind som fase i den individuelle beslutningsproces? Og hvorfor er gruppen tilsyneladende så effektiv som katalysator for ændringer? Ifølge Lewin er personligt engagement afgørende for mange former for forandring. I relation til madvaneforsøgene bemærker han da også, at *graden af deltagerinvolvering* var klart større i gruppesituationen end under overværelsen af foredrag. Her har vi én af de mulige forklaringer på, at gruppeprocesser kan befordre ændringer.

En anden faktor er *samspillet mellem individuelle og grupperelaterede normer*. Skal personer bringes til at ændre f.eks. madvaner, må der ske en ændring i deres opfattelse af rigtig, attraktiv eller sund hhv. forkert, anstødelig eller skadelig menneskeføde. Og eftersom den slags antagelser og normer er sociale fænomener, der påvirkes og understøttes af gruppeprocesser, må også ændringsstrategien have et socialt element. Ændringsagenter, der tror, de kan flytte på folks socialt skabte vaner ved at henvende sig til dem som isolerede individer snarere end som gruppemedlemmer, er ifølge Lewin nærmest dømt til fiasko.

En tredje faktor kunne kaldes *kognitiv berigelse*. Via en gruppediskussion med flere perspektiver er der mulighed for at nuancere og kvalificere det fælles tema. »As a rule, group discussion brings out a richer, better balanced, and more detailed picture of the situation. The atmosphere of openness which is possible in group discussion as opposed to the secrecy so characteristic of individual information giving is very important« (Lewin 1944/1948:132). Vender vi blikket mod det demokratisk-videnskabelige værdikompleks, finder vi noget tilsvarende i pkt. 7 om åbenhed og i pkt. 10 om rationelle og samarbejdsorienterede beslutningsprocesser.

Pkt. 12 samme sted, om offentlighed, minder til gengæld om en fjerde forklaringsfaktor, nemlig den *offentliggørelse*, som føromtalt håndop-rækning indebar. Ikke blot var denne handling resultatet af en individuel

beslutning, hvor den enkelte skulle afgøre med sig selv om hun ville tilkendegive et handleforsæt eller ej. Beslutningen blev tillige verbaliseret i andres nærværelse, så hun senere skulle stå til regnskab over for gruppen i henseende til intentionens indfrielse. Begge dele må formodes at have haft en fastfrysende effekt på feltets struktur og på selve vaneændringen.⁸

Lewin beskæftigede sig ikke meget med gruppeprocessens bagsider, herunder risikoen for forenklinger, ansvarsforflygtigelser, depersonaliseringer og andre former for »groupthink« (Janis 1982) eller for irrationelle gruppeprocesser (Bion 1961). Hans tro på gruppebeslutningens velsignelser var en kende naiv. Så er Bradford et al. (op.cit.) mere afbalancerede, jf. den tidligere fremhævede påpegning af, at kollektivet kan tage fejl, og at demokratiet må sikre sig mod bagsiderne ved konsensuel validering.

6. Demokratisk ledelsesstil

I 1930'ernes berømte forsøgsrække udestillerede Lewin og hans medarbejdere tre stilarter og kaldte dem demokratisk, autokratisk⁹ og laissez-faire. Eksperimenterne tog afsæt i frivillige gruppeaktiviteter for 11-årige drenge og illustrerer dermed ikke blot erhvervslederens, men især den pædagogiske parts forholdemåde. Pædagogik er også ledelse!

Ifølge instruktionen til de forsøgsledere, der agerede som demokratiske ledere, skulle de lægge flest mulige emner ud til gruppediskussion og gruppebeslutning og komme med opmuntring og støtte, f.eks. i forbindelse med den fælles afklaring af gruppens mål. I mere tekniske anliggender blev de bedt om at skitsere flere alternative muligheder for derpå at overlade den konkrete stillingtagen til gruppen. De skulle sikre, at børnene selv valgte dem, de arbejdede sammen med. Og de blev bedt om at begrunde deres dispositioner og lægge deres vurderingskriterier åbent frem; de skulle med andre ord forholde sig gennemsigtigt¹⁰. Modsætningsvist skulle de autokratiske ledere stort set tage alle beslutninger selv og formidle deres dispositioner ét skridt ad gangen, således at børnene aldrig blev i stand til at gennemskue det videre forløb. Også hvad begrundelserne for ros og ris angik, skulle de holde kortene tæt til kroppen.

8 Se især Lewin 1947/1951. Marrow (1969:144) citerer ham for følgende udsagn: »The decision seems to have a 'freezing' effect which is partly due to the individual's tendency to 'stick to his decision', partly to the 'commitment to a group'«.

9 Se f.eks. Lewin 1939/1948; Lewin, Lippitt & White 1939; Lippitt & White 1947/1958. Lewin og hans kreds bruger 'autokratisk' og 'autoritær' synonymt i relation til denne forsøgsrække. Jeg foretrækker førstnævnte, da det er mindre værdiladet.

10 Dette er ikke Lewin-traditionens egen formulering; forpligtelsen på begrundelser svarer til (aspekter af) den gennemsigtige forholdemåde, som er udviklet inden for min egen dialogiske orientering (se f.eks. Madsen & Willert 1993; Madsen 1996).

Baggrunden for forsøgsrækken må søges i Lewins kritik af den autoritære atmosfære i hjemlandet. Ved flere lejligheder fortalte han sine amerikanske læsere, hvordan Hitler i uohørt grad dikterede lydighed fra elev til pædagog og fra underordnet til leder. »Ever since Hitler came to power, the nursery school teacher, for example, has been instructed never to explain an order to a child, even if he could understand the reason, because the child should learn to obey blindly« (1948:122). Dette var for ham at se autokratisk ledelsesform i sit ekstrem. Lydighedskrav og tilbøjelighed til at holde sine egentlige motiver, vurderingskriterier og handlebegrundelser skjult sås altså som en del af autokratiets væsen. Autokratisk ugennemsigtighed giver den magtfulde part indflydelse ved at afskære den anden mulighederne for at argumentere og tage rationelt motiverede forholdsregler, og den kan bruges manipulatorisk.

I forsøgsrækken inducerede autokratiske og laissez faire-ledere på hver deres måde utydelige eller ugennemsigtige barrierer i børnenes lifespaces. Den demokratiske leder opererede derimod med klare grænser, hvilket var ensbetydende med klart afgrænsede råderum for børnene, og han holdt fingrene fra det område, hvor børnenes egen vilje og valg skulle udfolde sig. De forskellige former for rammesætning påvirkede børnene på karakteristiske måder. Hvor atmosfæren i de autokratiske ledede grupper overvejende var præget af jeg-følelse, udviste de demokratiske ledede grupper en højere grad af vi-følelse samtidig med at de gav rum for individualitet. Der var et højere spændingsniveau i autokratiske og laissez faire-grupper, hvilket bl.a. viste sig ved en større forekomst af fjendtlige dominanshandling. Børnene udviste også mere irritation og aggression over for hinanden, og der var flere konflikter, mens demokratiske ledede deltagere til gengæld krævede større opmærksomhed og ros fra hinanden. Når de blev frustrerede, rettede de demokratiske grupper overvejende deres reaktioner direkte mod kilden til frustration. På dette punkt var resultaterne i de autokratiske grupper mindre entydige. Én tendens var at producere en syndeboek internt i gruppen, noget, der så godt som aldrig forekom i demokratiske grupper. En anden var at reagere aggressivt over for andre grupper, mens en tredje reaktionsform var at vende aggressionen indad i apati. Når individuelle børn blev flyttet fra den ene slags gruppe til den anden, eller når en gruppe blev udstyret med en ny ledelsesstil, ændredes børnenes adfærd også ret hurtigt og kom til at afspejle den nye stil.

Har disse sammenhænge relevans for andre slags rollerelationer end den mellem pædagogiske ledere og pre-pubertetsdrengene eller for den sagskyld mellem forældre og børn? Hele min erfaringsbaggrund som lærer, leder og konsulent fortæller mig, at tilsvarende sammenhænge kan findes i voksenpædagogisk, organisatorisk og konsultativ praksis. Alle disse steder gør det pokker til forskel, om den ansvarlige part forholder sig demokratisk, autokratisk eller laissez faire.

7. Case: Demokratisk håndtering af en arbejdspladskonflikt

Dette afsnit beretter om, hvordan en konsulent hjalp en virksomhed med at løse en konflikt¹¹. Nærmere betegnet, hvordan han gik til værks for at facilitere de mentale og sociale bevægelser, som endte med at opløse et stærkt modsætningsforhold på medarbejderniveau. Vi skal helt tilbage til tiden omkring 1940. Konsulenten hed Alex Bavelas. Da han sidst i 1930'erne blev Lewins forskningsassistent i madvaneforsøgene, var han fra sidelinjen vidne til forskningen vedrørende gruppeatmosfære og ledelsesstil. Han gættede på at man ville kunne træne autokratiske ledere til at opføre sig demokratisk. Det fik han lejlighed til at prøve, da han gennem Lewin blev aktionsforsker på tekstilvirksomheden Harwood. Sammen med ledelse og medarbejdere gennemførte han eksperimenter med demokrati på arbejdspladsen og kunne vise, at indførelse af selvorganisering og gruppebeslutninger øgede produktiviteten betydeligt.

Caseeksemplet demonstrerer, hvordan nogle af de demokratiske forholdemåder også fik relevans, da Bavelas gik ind i en konsulentrolle.

På virksomheden havde der længe ulmet et modsætningsforhold mellem en kvindelig arbejdsleder og en mandlig mekaniker. Arbejdslederen havde ansvaret for et par hundrede kvindelige maskinoperatører, og mekanikeren var som den eneste ansat til at reparere de mange maskiner. Konflikten kulminerede en dag, hvor arbejdslederen følte sig anklaget af mekanikeren for at lyve. Hun blev såret og vred og opsøgte direktøren for at sige op. Direktøren overtalte hende til i det mindste at tage en snak, hvor også mekanikeren var til stede. Da mekanikeren kom, var han mindst lige så oprevet. Han følte sig beskyldt for at lyve, hans ære var gået for nær, og også han truede nu med at tage sin afsked. I det samme kom Bavelas forbi på gangen og blev straks kaldt ind på kontoret. »Dette er vist lige en sag for dig« sagde direktøren, synligt lettet.

Bavelas startede med at interviewe arbejdslederen og mekanikeren hver for sig, idet han koncentrerede sig om faktuelle forhold, gik uden om følelsesmæssige reaktioner og omhyggeligt undgik at fokusere på, hvem der havde ret og ikke ret i anklagerne. Der var altså intet pres på parterne i retning af at ændre opfattelse eller adfærd, og derfor fik de heller ikke brug for at mobilisere deres modstand. Selv om arbejdslederen og mekanikeren i udgangspunktet gav forskellige versioner af hændelsesforløbet, lykkedes det via interviewingen at få de to billeder til at konvergere til én historie. Denne historie holdt konsulenten for sig selv, men den formede sig som nedenfor beskrevet.

11 Alex Bavelas nedfældede oprindeligt case-forløbet. Lewin gengav senere historien og indflettede sine egne overvejelser (1944/1948), og min version er frit gengivet efter denne kilde.

En af de ansatte var kommet til arbejdslederen og havde klaget over, at hendes maskine ikke fungerede. Måske og måske ikke havde medarbejderen mumlet, at mekanikeren nægtede at reparere den. Arbejdslederen mente at vide at noget tilsvarende var sket ved mange tidligere lejligheder. Hun var så gået til mekanikeren og havde refereret, hvad medarbejderen (måske) havde sagt. Mekanikeren var blevet rasende, for han havde i hvert fald aldrig nægtet at reparere maskinen, blot sagt, at han ville gøre det senere. Da arbejdslederen forlod værkstedet, tilkaldte mekanikeren den pågældende medarbejder, som bedyrede, at hun aldrig havde sagt dét, arbejdslederen citerede hende for. Sammen var de gået til arbejdslederen og havde konfronteret hende med »løgnen«. Arbejdslederen følte sig forrådt, hun havde jo først og fremmest ønsket at hjælpe medarbejderen til ikke at blive unødigt sinket og derved tabe på akkorden. Det var på dét punkt, at hun havde besluttet sig for at gå til direktøren.

Indtil videre har konsulentten kun undersøgt sagen, ikke »gjort noget ved den«. Og så dog. Lewin bemærker, at Bavelas via sin udspørgen foranlediger en kognitiv omstrukturering af parternes syn på sagen. Ikke ved at give dem nye facts, men ved at opmuntre dem til at interessere sig for »den objektive situation«. Den enkeltes opmærksomhed reorienteredes, flyttedes væk fra de motivationelle områder af lifespace, som implicerer personlige og stærkt emotionelle forhold, og hen i retning af mere faktuelle kendsgerninger, altså den kognitive struktur. Konsekvensen var, at parterne fik større personlig distance til forløbet, at de bedre kunne se det i sin helhed, og at de blev mere parate til at tage hinandens perspektiv. Herved konvergerede de individuelle felter rent indholdsmæssigt. »The life-spaces which guide the action of these persons have become more similar although the persons themselves are not yet aware of this similarity« (Lewin 1944/1948:129).

Ifølge Lewin opstår der spændinger i en gruppe, når parternes respektive mål opleves at være modstridende, dvs. ikke at kunne realiseres samtidig og i samme grad. I en sådan situation sætter A barrierer for Bs målsøgende bevægelse og indskrænker råderummet for vedkommende. Hvorvidt modsætningen fører til en social konflikt, afhænger i høj grad af, hvordan B forholder sig til denne indskrænkning. Hvis han forstår og accepterer As perspektiv, fører råderummets indsnævring nok til en vis spænding, men ikke nødvendigvis konflikt. »Within the group life conflicts depend upon the degree to which the goals of the members contradict each other and upon *the readiness to consider the other person's point of view*« (Lewin 1948:89-90, min fremhævelse). En social konflikt er kun en realitet i den grad, parterne oplever, at deres mentale eller handlemæssige bevægelsesfrihed hæmmes *på urimelig vis* af den anden. Det er en almindelig erfaring, at jo mere en konflikt er kørt op, jo mindre er parterne i stand til, og villige til, at tage hinandens perspektiv. I denne proces fremtræder den andens udsagn og handlinger som tiltagende urimelige, hvilket virker optrappende på kon-

flikten. Hvis parterne omvendt hjælpes til gensidig perspektivtagning, er der en fair chance for, at konflikten kan opløse sig.

Tilbage til caseeksemplet. Næste skridt var at få de to hovedpersoners accept af, at konsulent interviewede nogle af medarbejderne. Da han havde snakket individuelt med en del af medarbejderne, samlede han de mest utilfredse til en gruppediskussion. Temaet var mulighederne for en rimelig og retfærdig løsning på det problem, som alle var enige om, nemlig at der var for stort pres på mekanikeren i det øjeblik, flere maskiner brød sammen samtidig (et fælles præmis for diskussionen var, at det pga. krigsmobiliseringen ikke var muligt at skaffe endnu en mekaniker). Ud af gruppediskussionerne voksede en enkel plan for, i hvilken rækkefølge mekanikeren skulle reparere maskinerne, når flere brød samme på én gang: Hvis maskinerne var lige vigtige for produktionen som helhed, gjaldt reglen om »først til mølle«, men ellers skulle den vigtigste maskine serviceres først. Altså en konsensuel gruppebeslutning uden noget mærkbart ydre pres, hverken i retning af at der nødvendigvis *skulle* findes en løsning, eller mht. løsningens *art*.

Lewin påpeger, at allerede det at engagere sig i en gruppediskussion implicerer en samarbejdsånd, som er med til at befordre den videre proces. Det var også afgørende, at han fik arbejdslederens tilladelse til at kontakte medarbejderne, så hendes autoritet ikke undermineredes; det bidrog til at sikre, at også hun til sidst kunne identificere sig med løsningen. I og med at de ansatte nederst i hierarkiet deltog i de processer, som endte med en løsning, var de helt anderledes motiveret, end hvis de havde fået den nye procedure trukket ned over hovedet; det var ifølge Lewin en af forudsætningerne for at opnå »full co-operation«.

Men endnu kunne medarbejdernes forslag ikke kaldes en løsning, dertil krævedes de to hovedpersoners accept. Efter en kort snak med konsulenten erklærede mekanikeren sig helt indforstået med forslaget. Han foretrak, viste det sig, ikke selv at skulle træffe beslutninger om, hvilken maskine der skulle klares først. Det måtte være arbejdslederens ansvar, sagde han og tilføjede, at hun nu nok ville have svært ved at acceptere løsningsforslaget. Næste skridt for konsulenten var at gå til arbejdslederen. Hun reagerede ved at udbryde, at de ansattes plan svarede til lige netop det, hun altid havde efterlyst, men hun forudså, at man ikke bare lige kunne diktere mekanikeren. Sammenfattende oplevede hverken arbejdslederen eller mekanikeren, at de havde givet afkald på magt eller status ved at acceptere de ansattes forslag. Med andre ord: de gik med af egen drift. Der fulgte endnu et par skridt i konsulentens pendulfart mellem parterne, hvorefter den nye procedure kunne sættes i værk.

Hvad skete der så siden på virksomheden? Alle noterede sig en forandring til det absolut bedre i forholdet mellem arbejdsleder og mekaniker. Og mekanikeren var mindre tidspresset. Ved et uafhængigt interview tre måneder senere vurderede han, at han nu blev tilkaldt gennemsnitligt ti mod tidligere femten gange dagligt, og at reduktionen gjaldt de mere trivielle tilkald.

Konsulentens gennemgående strategi var at mindske presset på arbejdslederen og mekanikeren, bl.a. ved at garantere frivillighed og koncentrere sig om de rent kognitive aspekter. Lewin selv noterer, at arbejdet med at finde frem til de faktiske kendsgerninger blev en hjørnesten i forandringsprocessen. Han er i det hele taget begejstret for ordet 'fact-finding' og pointerer, at denne forholdemåde er andet og mere end en distancerende, ikke-indgribende metode. Den, der går i lag med en undersøgelse af facts, omstrukturerer umærkeligt sit psykologiske felt, så det bliver mere realistisk og korresponderer bedre med de objektive realiteter. Herved påvirkes indirekte den motivationelle struktur og de faktiske handlinger. Også på andre måder optrådte Bavelas som en demokratisk (proces)leder. Han sikrede en høj grad af deltagelse og ejerskab. Han indlagde gruppebeslutninger uden udefra- eller ovenfrakommende pres i retning af bestemte løsninger. Han gik nysgerrigt undersøgende til værks og inviterede til saglighed og forankring i realiteterne hos de øvrige deltagere. Og han gav parterne et tydeligt råderum, så de af egen drift kunne vælge mellem forskellige alternativer. Man genkender en række punkter fra det demokratiske-videnskabelige værdikompleks.

8. Laboratoriemetoden som demokratisk projekt

Jeg rekapitulerer: I sine sidste leveår stod Lewin fadder til et helt nyt område kaldet gruppedynamik, som omhandlede samspil og ændringsprocesser på gruppe- og organisationsplan. For ham og hans kreds var dette område ikke blot en videnskabelig disciplin og et professionelt praksisfelt, men også et demokratisk projekt. Dette gjaldt i særdeleshed den voksenpædagogiske laboratoriemetode, der i sin spæde start i 1946 havde Lewin som idémand. Store dele af den vestlige verden havde sat demokrati højt på dagsordenen som værn mod autoritære strømninger. Metoden skulle fungere som en slags genopdragelse til demokrati. Den byggede tillige på videnskabelige principper og var et konkret eksempel på mødepunktet mellem demokratiske og videnskabelige værdier. For Lewin og hans kreds var gruppen det vigtigste formidlende led mellem individ og samfund – et medium for genopdragelse og læring, en krumtap i samfundets reformering og et strategisk element i demokratiseringsprocessen (Bradford et al., op cit.:5). Laboratoriemetoden med dens stærke indslag af gruppetræning blev et vigtigt bud på vejen, ad hvilken samfundets ledere kunne kvalificeres til en aktiv rolle i disse processer.

For skaberne af laboratoriemetoden var det et pædagogisk ideal at styrke deltagerens evne til at forholde sig objektivt og realistisk. Man rammesatte læringsprocesserne, sådan at folk blev ansporet til at undersøge og reflektere over deres egen sociale virkelighed og til at nuancere vanetænkningen. Deltagerne blev hjulpet til en bedre forståelse af sammenhængen, eller manglen

på sammenhæng, mellem følelser, kognitioner, værdier og adfærd, og de fik et skærpet blik for konsekvenserne af deres handlinger. Et af målene var med andre ord omstrukturering af deltageres livespaces i retning af større konsistens, konsonans, kongruens. »When inner and outer forces are discrepant or dissonant, the learner seeks to make changes in himself or in his environment which will establish greater congruence« (Bradford et al., op.cit.:18). På et træningslaboratorium fik man lejlighed til at undersøge og revurdere sine egne værdier og man arbejdede frem mod højere grad af integration, selvindsigt og social forståelse. Noget af det, man havde lært i sin hidtidige tilværelse, antoges at være blevet dysfunktionelt, og på et laboratorium kunne sådanne mekanismer undersøges nærmere, vurderes og sorteres. Det skete blandt andet ved at animere deltagerne til at afklare deres personlige værdier og mål, så de kunne blive »consonant with a democratic and scientific approach to problems of social and personal decision and action« (ibid.:16).

Demokrati handler blandt andet om, hvordan mennesker lever sammen og organiserer sig, og hvordan de samarbejder om at definere og løse deres problemer. Træningslaboratoriet skulle skærpe opmærksomheden omkring hæmmende og fremmende faktorer i gruppeprocesser og beslutningstagning. Ifølge de demokratiske værdier kan problemer ikke løses uden den aktive deltagelse af de mennesker, som berøres af problemerne. Laboratoriemetoden gik ud fra, at participationsforståelse og ditto færdigheder bedst læres ved, at den lærende selv involverer sig i den proces, hvor læringen skal ske. Man håbede også at kunne styrke deltageres handledygtighed og mulighed for at fungere som kompetente ændringsagenter. Og der blev lagt vægt på et ansvarligt og forpligtende engagement, ikke kun mens deltagerne opholdt sig på den »kulturelle ø«, som laboratoriet repræsenterede, men også som et ideal for deres involvering i samfundet generelt.

Et metamål vedrørte forholdet til ledelsesmæssig autoritet (Bennis 1962). Inden for Lewin-traditionen er det opfattelsen, at ledelse kan og bør forvaltes som en samarbejdsrelation, hvor lederens legitimitet beror på opgavens rette løsning. Begge parter skal anerkende komplementariteten i deres rollerelation, men de må også anerkende hinanden som menneskelige væsner med hver deres styrker og svagheder. En lignende opfattelse lå bag begrebet demokratisk ledelse, til forskel fra autokratisk og laissez-faire-ledelse. Autoritetsudøvelse og autoritativ optræden er som bekendt noget helt andet end autokrati, for ikke at tale om autoritanisme (se f.eks. Heinskou & Visholm 2004).

Ét er målsætninger, noget andet er den faktiske praksis – Lewin var selv den første til at pege på forskellen. Man kan også kritisere metoden for med tiden at have svækket koblingen til samfundet og udartet i individualistisk retning¹². Det falder dog uden for rammerne at gennemføre en kritisk evalu-

12 Denne kritik blev fremført med stor styrke af den nu afdøde socialpsykolog Gunnar Hjelholt, som selv havde rødder i Lewin-traditionen og den gruppedynamiske bevægelse; se især kapitel 2 i Madsen & Willert 2006. Se også Madsen 2006.

ering af, hvorvidt og i hvilket omfang de meget ambitiøse mål er blevet indfriet op gennem laboratoriemetodens historie. Sigtet har været at indkredse *det demokratiske projekt* hos Lewin og hans efterfølgere.

9. Reflekteret erfaringslæring som demokratisk forholdemåde

I nogle perioder af et træningslaboratorium dominerer her og nu-processer, mens andre perioder er sat af til refleksioner over erfaringerne herfra, dvs. refleksioner over egen læring. Hermed er refleksionstemaet bragt på banen. Det følgende handler om, hvordan Lewins læringsbegreb kan relateres til erfaringsdannelse og refleksion og om erfaringsrefleksion som en demokratisk forholdemåde.

Læring repræsenterer en bevægelse i lifespace. I feltteorien er 'bevægelse' den almene ækvivalent for alle ændringsformer. Der opereres med mange andre slags ændringer: udvidelse og justering af lifespace, ændring af mentale stier (oplevede handleveje), differentiering og integration, af-differentiering og disintegration, justering og omstrukturering, indsigt og udvikling, optøning og (gen)frysning. En del af dem har været berørt i det foregående. Her skal vi se nærmere på læringsbegrebet.

Hos Lewin optræder indsigt og læring ofte sammen: »Insight is an example of learning in the sense of change in cognitive structure« (1951:255). Han forstår læring som en proces, der bidrager til et bedre »fit« mellem lifespace og de verdener, det repræsenterer. Synspunktet, som også fremgår af følgende citat: »Realistic fact-finding and evaluation is a prerequisite for any learning« (Lewin 1947/1948:201), gælder både kognitiv og motivationel læring (se især 1942/1951:66). Det er umiddelbart forståeligt, at man kan definere kognitiv læring som et spørgsmål om at få sine repræsentationer til at korrespondere mere præcist med de verdener, som feltet repræsenterer. Mere usædvanligt er det at definere motivationel læring efter nogenlunde samme princip, og det er, hvad Lewin gør. Den motivationelle struktur- valenserne, målene, værdierne og deres indbyrdes relationer – kan være ude af trit med den fysiske og sociale verden, og læring består i at få feltet indrettet på en mere hensigtsmæssig måde. Eksempelvis har man lært noget, når man bliver i stand til at sætte sit ambitionsniveau rigtigt, ikke for højt og ikke for lavt ift. egen formåen og ydre vilkår (Lewin 1942/1951). Kognitiv og motivationel læring går ofte hånd i hånd.

Demokratisk (gen)opdragelse omfatter såvel kognitiv som motivationel læring og ikke mindst det sidste, eftersom demokrati i høj grad handler om værdier.

Kognitive og motivationelle strukturer, som er resultater af social induktion, erfaringsdannelse og andre former for læring, får karakter af mentale vaner. Men vaner kan vise sig at blive dysfunktionelle, de kommer ud af trit med realiteterne. I første omgang begrænses vores handlinger kun af de

oplevede barrierer, og de muliggøres kun af de oplevede råderum. For så vidt vi har *mis*opfattet muligheder og begrænsninger i den ydre verden eller hos os selv, så opdager vi det normalt ikke, før vi gennem aktivitet støder på det uventede, og først da er der anledning til at justere feltets indhold og struktur – noget, der typisk foregår ganske spontant. Det svarer til almindelig erfaringslæring.

Det er imidlertid muligt at stoppe op og vurdere sine umiddelbare oplevelser og hidtidige erfaringer. Mennesker kan reflektere! Når refleksionen bruges til at bringe lifespace bedre i trit med realiteterne, kalder jeg det for reflekteret erfaringslæring. Lewin har ikke refleksion i sit vokabular, men taler f.eks. om teoretisk analyse, også hvor det drejer sig om noget, der foregår uden for videnskabeligt regi. Han bruger heller ikke begrebet erfaringslæring, men hele hans forståelse retfærdiggør denne betegnelse. 'Experiential learning' anvendes da også af hans efterfølgere i relation til laboratoriemetoden.¹³

I refleksionen dominerer en kognitiv modus, mens de motivationelle dele af lifespace for en tid træder i baggrunden; Lewin taler om »that relative detachment and inward retirement from the valence which are so favorable to perception of the whole situation and hence to the transformation of the total field« (1935:84). I case-eksemplet undgik konsulenten f.eks. omhyggeligt spørgsmål om konfliktparternes motiver og skyld. Ved selv at vælge en kognitiv forholdemåde og ved at rette opmærksomheden mod de kognitive dele af parternes lifespace forebyggede han den modstand, som næsten altid aktiveres når folk føler sig presset og bebrejdet. Hvis ændringsagenten inviterer den anden part til tendentielt og ganske midlertidigt at frakoble sin motivationelle struktur, kan denne strukturs ellers så magtfulde indvirkning på kognitionerne dæmpes. Hvilket frisætter personen til at foretage adækvate omstruktureringer *både* i den kognitive og den motivationelle struktur. Sammenlign principperne om saglighed og rationalitet i det demokratisk-videnskabelige værdikompleks.

Refleksion forudsætter ikke blot »detachment«, men også distance, hvilket Lewin her kommenterer i relation til læring og opgaveløsning: »Gaining sufficient psychological distance from the problem and getting an over-all view of a broader area are usually more helpful for creating that change in cognitive structure which corresponds to the solution of a task« (1951:75). Undersøgelse og selvundersøgelse kræver, at man til en vis grad distancerer sig fra sit tid-, sted- og personbundne perspektiv. At man med andre ord forholder sig mere alment, end folk mestendels gør i hverdagen. Deltagerne

13 Den pædagogiske psykolog David Kolb har publiceret en toneangivende bog med titlen *Experiential Learning*, hvor en vigtig inspirationskilde er Lewin. »Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience«, siger Kolb (1984:38). 'Experience' på engelsk henviser både til oplevelser og erfaringer, og 'experiential learning' kunne muligvis også oversættes til oplevelseslæring.

i madvanestudierne blev f.eks. ikke bedt om at diskutere deres egne holdninger, men situationen for husmødre i almindelighed. Denne modus bidrog til at kunne forholde sig fordomsfrit til fakta. Sammenlign første punkt i det demokratisk-videnskabelige værdikompleks, der taler om almengørende og universaliserende bestræbelser.

En af betingelserne for reflekteret erfaringslæring er, at personen bevæger sig af egen drift. Under visse omstændigheder kan ændringsagenter tvinge deres vilje igennem og afstedkomme ændringer i andres lifestrum, f.eks. ved at lokke, tvinge eller manipulere. Men en forudsætning for ægte læring er, at ændringen ikke påtvinges personen. »Objectivity cannot arise in a constraint situation; it arises only in a situation of freedom« (Lewin 1935:177). Det er naturligvis sat på spidsen, og der findes mange sære miks af frivillighed og tvang, men Lewin synes at se »learning by force« som ren pseudolæring. Sagt med vore dages professionelle jargon: personen skal have ejerskab – eller i det mindste *tage* ejerskab.

10. Sammenfatning

Artiklen handler om demokratiforståelsen inden for den tradition, som Kurt Lewin grundlagde forud for Anden Verdenskrig. Som teori- og praksisområde kan det synes forældet, men det fortjener fornyet opmærksomhed, og min indkredsning af demokratiske værdier og forholdemåder forekommer mig at have stor relevans både for dagens og morgendagens tilværelse.

Lewin-traditionen er kendt for forsøgsrækker om demokratisk ledelses betydning for gruppeatmosfære og gruppebeslutningers betydning for parternes senere handlinger. Hertil kommer den voksenpædagogiske laboratoriemetode, som udsprang af den lewinske gruppedynamik, og som sammen med aktionsforskningskonceptet var indskrevet i et demokratisk projekt. Disse og andre bidrag sammentænkes i artiklen, idet fokus ligger på demokratiske forholdemåder i uddannelses- og arbejdslivet.

Demokrati var for Lewin og hans arvtagere et spørgsmål om bevægelsesfrihed og frihed til at vælge mellem alternativer; om konsensusorienterede gruppebeslutninger; om ligeværdige ledelses- og samarbejdsformer; om aktiv deltagelse og en hel del mere. Man så videnskaben som en afgørende kraft i samfundenes demokratisering, og artiklen videreudvikler det, jeg har kaldt et demokratisk-videnskabeligt værdikompleks.

Lewins feltteori anskuer individuelle ændringsprocesser som resultat af mentale repræsentationers samspil i »lifestrum«. Artiklen demonstrerer, at tankesættet kan føre til en dybere indsigt i mekanismerne bag demokratiske forholdemåder, bl.a. via begreber som kognitiv og motivationel struktur, klarhed, fluiditet, læring og beslutningsprocesser, hvortil kommer antagelsen om, at lifestrum kan være mere eller mindre i trit med realiteterne. Komplementariteten mellem rammer (barrierer) og råderum ses endvidere

at være afgørende for personens bevægelsesfrihed. I Lewins optik risikerer uklare barrierer med brede gråzoner at skabe konflikt, intra- såvel som interpersonelt. Omvendt er rummelige råderum, indrammet af klart begrundede barrierer, befordrende for demokrati. Og demokratisk kultur kan frisætte menneskets potentialer for at træffe beslutninger og valg.

Rammesætning handler i høj grad om ændringsagentens kommunikation, herunder graden af gennemsigtighed. I artiklen argumenteres der for, at ugenomsigtighed kan bruges som magt- og manipulationsmiddel og er karakteristisk for den autokratiske stil; gennemsigtighed er derimod en vigtig demokratisk forholdemåde.

Demokrati fordrer refleksion over individuel såvel som kollektiv erfaringsdannelse. Og demokratisk organisering indebærer, at alle uanset deres hierarkiske position og særlige rolle har tid og rum til at reflektere, i tillid til, at det ikke er tabu at problematisere hverken organisationsformen eller navngivne parters handlinger. En sådan reflekteret erfaringslæring kan sikre almengørelse, forankring i realiteterne, saglighed, respekt for alternative fortolkninger og ikke mindst en kritiske såvel som selvkritisk dagsorden – alle principper som indgår i det demokratisk-videnskabelige værdikompleks.

REFERENCER

- BENNIS, W.G. (1962): Goals and metal-goals of laboratory training. *NTL Human Relations Training News*, vol.6 (3), 1-4.
- BION, W. (1961): *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications. (Dansk oversættelse: *Erfaringer i grupper*. København: Reitzel, 1993).
- BRADFORD, L.P., Gibb, J.R. & Benne, K.D. (eds) (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-Education*. New York: Wiley.
- FESTINGER, L. (1957): *Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, Ill.: Row/Peterson.
- HABERMAS, J. (1984): *The Theory of Communicative Action, vol.1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press (orig. 1981).
- HEINSKOU, T. & VISHOLM, S. (red.) (2004): *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. København: Reitzel.
- JANIS, I.L. (1982): *Groupthink*. Boston: Houghton Miffling.
- KATZENELSON, B. (1984): Erkendelse, interesser og forskningspolitik. *Psyke & Logos*, vol.5 (2).
- KATZENELSON, B. (2000): Handling og adfærd. In B. Katzenelson, *Psykologisk indblik. Artikler gennem tyve år (73-97)*. København: Dansk Psykologisk Forlag (orig. 1996).
- KOLB, D.A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- LEWIN, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers*. New York: McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1936): *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1939/1948): Experiments in social space. *Harvard Educational Review*. Gengivet i Lewin 1948:71-83.

- LEWIN, K. (1942/1951): Field theory and learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1942, 41. Gengivet i Lewin 1951:60-86.
- LEWIN, K. (1944/1948): The solution of a chronic conflict in industry. *Proceedings of Second Brief Psychotherapy Council*, 1944. Gengivet i Lewin 1948:125-141.
- LEWIN, K. (1947/1951): Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, vol. 1. Gengivet i Lewin 1951: 188-237.
- LEWIN, K. (1947/1958): Group decision and social change. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley, E.L. (Eds). *Readings in Social Psychology* (3rd ed., 197-219): New York: Henry Holt, 1958.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (posthumt redigeret af Gertrud Weiss Lewin). New York: Harper & Brothers.
- LEWIN, K. (1951): *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers* (posthumt redigeret af Dorwin Cartwright). Chicago: The University of Chicago Press.
- LEWIN, K., Lippitt, R. & White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created »social climates«. *Journal of Social Psychology*, vol. 10, 271-299.
- LIPPITT, R. & WHITE, R.K. (1947/1958): An experimental study of leadership and group life. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds), *Readings in Social Psychology* (3rd ed., 496-511). New York: Henry Holt, 1958.
- MADSEN, B. (1996): Organisationens dialogiske rum. In H. Alrø (red.), *Organisationsudvikling gennem dialog* (9-40). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- MADSEN, B. (2001): Organisation og værdier i voksenpædagogikken – med inspiration fra Lewin. *Nordisk Pædagogik*, vol. 21, 251-262.
- MADSEN, B. (2001/2002): *En feltynamisk teori om individ og gruppe. Gensyn med Kurt Lewin*. Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling, Aarhus Universitet (2002-versionen er en afkortet og mere gennemarbejdet version; den kan ses på www.psy.au.dk/cfs).
- MADSEN, B. (2003/2006): *Forståelsesorienteret konsultation perspektiveret gennem Kurt Lewins feltteori* (manuskript under udarbejdelse; en videreudvikling af *Dialogisk genbrug af Lewin: Konsultativ praksis spejlet i Kurt Lewins teori og forskning*, som kan downloades fra www.psy.au.dk/cfs).
- MADSEN, B. (2004): Gruppearbejde i pædagogisk regi. Funktion, proces og rammesætning. In M. Hermansen & E. Jensen (red.), *Udfordringer til undervisningen – i didaktisk perspektiv* (199-228). København: Alinea.
- MADSEN, B. (2006). Den amerikanske rugekasse. *Psykolog Nyt*, vol. 60(11), 10-15.
- MADSEN, B. & WILLERT, S. (1993): Dialogiske hjælpersamtaler. In I.-M. Ahlgren (red), *Kommunikationsspør i socialpædagogik* (130-142). Socialpædagogiske Tekster 9. København: Socialpædagogisk Højskole.
- MADSEN, B. & WILLERT, S. (eds.). (2006): *Working on Boundaries. Gunnar Hjelholt and Applied Social Psychology*. Aarhus University Press (in press).
- MARROW, A.J. (1969): *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.
- MERTON, R.K. (1973): *The Sociology of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.