

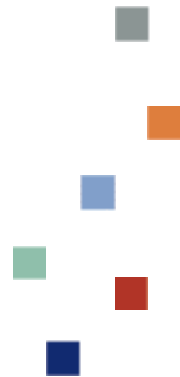
MASTERA VH ANDLING

Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøyskolen?

Utarbeidet av:
Jan Sjøberg

Fag:
Organisasjon og Ledelse

Avdeling:
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2008



Forord

Jeg vil takke for uvurderlig hjelp fra mine to veiledere: Bjørn Gustavsen fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) som med sin solide bakgrunn og erfaring innen dialog, dialogkonferanser og aksjonsforskning, har hjulpet meg, gitt støtte og vist engasjement. Jeg har fått gode råd i forhold til metodisk tilnærming og til det å lage et håndterbart design. Veiledningen har også vært viktig i forhold til det å skape forståelse av datamaterialet, og i forhold til hvordan strukturere rapporten, dvs. denne avhandlingsteksten. Dette har gitt meg lærdom innen selve det å forske og det å skrive – noe som jeg er takknemlig for å ha med meg videre. Tom Gundersen fra Høgskolen i Østfold (HiØ) har fra studiestart fulgt og inspirert meg i hele prosessen med avhandlingen, hele tiden med utgangspunkt i de problemstillinger og utfordringer som har vært aktuelle. Veiledningen har vært av både faglig og motiverende betydning, der bl.a. sammenhengen mellom vitenskapelig og personlig kunnskapstilegnelse har vært tema for utforskning – noe som har bidratt til en integrert forståelse som grunnlag for valg underveis.

Jeg vil videre framheve og takke spesielt rektor ved folkehøgskolen der undersøkelsen ble gjennomført. Han har gjort en stor innsats i form av omfattende tilrettelegging og planlegging slik at gjennomføring av undersøkelsen ble mulig. Jeg vil også rette en stor takk til elevene som ved sin deltakelse og innsats har skapt selve datamaterialet for undersøkelsen.

Videre vil jeg også takke andre i folkehøgskolemiljøet for bidrag i form av tilrettelegging, diskusjoner, inspirerende samtaler, engasjement og gode råd underveis: Skolene der forundersøkelser ble gjort, folkehøgskolekontoret sentralt (NF), lærere og andre som jobber i folkehøgskolen, og elever / tidligere elever. I tillegg vil jeg nevne viktige samtaler jeg har hatt med nære personer som ikke har direkte tilknytning til folkehøgskolemiljøet.

Selv om jeg har fått god hjelp i form av veiledning og inspirasjon, står innholdet i denne avhandlingen fullt og helt for min egen regning.

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
SAMMENDRAG	5
1. INNLEDNING: HVORDAN FORSKE PÅ DIALOG SOM FENOMEN?	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG UNDERSØKELSEARENA	6
1.2 FILOSOFISKE, TEORETISKE OG METODISKE VURDERINGER.....	7
1.3 FOLKEHØYSKOLEN SOM ARENA FOR DIALOG	19
1.4 PROBLEMSTILLING, AVGRENSING OG PRAKTISK UTFORMING	22
2. UNDERSØKELSENS DESIGN OG FORLØP	29
3. RESULTATER OG DISKUSJON	46
3.1 BESKRIVELSE OG ANALYSE AV FORLØPET TIL DE ENKELTE GRUPPENE.	47
3.1.1 <i>Gruppe M</i>	47
3.1.2 <i>Gruppe K</i>	51
3.1.3 <i>Gruppe S</i>	55
3.1.4 <i>Gruppe O</i>	59
3.2 HVORDAN GJØRES DIALOGER I FOLKEHØYSKOLEN? – PÅ BAKGRUNN AV UNDERSØKELSESMATERIALET	64
3.2.1 <i>Hverdagsdialoger</i>	64
3.2.2 <i>Er folkehøyskoleelevene i undersøkelsen gode på dialog?</i>	78
3.3 HVORDAN UTVIKLES DIALOGER? – PÅ BAKGRUNN AV UNDERSØKELSESOPPSETTET	86
3.3.1 <i>Hvordan utviklet dialogene seg fra D1 og D2?</i>	86
3.3.2 <i>Hvordan bidro praktisk samhandling og refleksjon til forbedring av dialogferdigheter og til utvikling av dialogene?</i>	87

3.3.3	<i>Er folkehøyskoleelevne gode på å reflektere og å lære fra egne erfaringer?.....</i>	101
3.3.4	<i>Deltakernes egen læring</i>	102
4.	AVSLUTNING OG VIDERE PERSPEKTIVER	106
4.1	HVORDAN GJØRES OG UTVIKLES DIALOGER I FOLKEHØYSKOLEN? – PÅ BAKGRUNN AV UNDERSØKELSESMATERIALET	106
4.2	GENERALISERING, SPREDNING OG NYTTE FOR FOLKEHØYSKOLEN	110
4.3	TEORETISKE, ERFARINGSMESSIGE OG FRAMOVERSKUENDE REFLEKSJONER UT FRA UNDERSØKELSEN 121	121
	LITTERATURLISTE.....	129

Sammendrag

Denne masteravhandlingen handler om å undersøke dialoger mellom elever i en folkehøyskolekontekst. Avhandlingen søker å gi svar på problemstillingen: Hvordan dialoger i folkehøyskolen gjøres, og hvordan de utvikles og evt. forbedres. Innledningsvis drøftes ulike sider ved dialog som fenomen og hvordan dette kan studeres med tanke på at dialog er innvevd i og vokser ut av menneskers livsverden. Undersøkelsen er derfor valgt med tanke på å komme tett på dialoger fra elevenes hverdag ved at de snakker sammen i smågrupper om fritidsorienterte og mellommenneskelige tema og praktiske gjøremål. Undersøkelsen har et pragmatisk utgangspunkt med aksjonsforskning som ramme, og en del av analysen innebærer også en fenomenologisk tilnærming. Undersøkelsen er lagt opp med tanke på muligheter for utvikling og forbedring av dialogene gjennom refleksjon og det å gjøre noe sammen. I dette vektlegges både bevisstgjøring som grunnlag for læring av dialogferdigheter og læring fra erfaringer som det å utføre noe praktisk sammen gir. Kriterier for demokratisk dialog anvendes som et utgangspunkt for analyse.

Det argumenteres for at dialogene i undersøkelsen viser likhetstrekk med hverdagsdialoger ellers på folkehøyskolen. Analysen gir eksempler på hvordan disse dialogene gjøres, der ulike aspekter ved måter å ha dialog på trekkes fram, bl.a. ved å se på oppgaveorienterte og relasjonsmessige sider ved dialogutførelse. Det vises videre til eksempler med tilhørende argumentasjon for betydningen av refleksjon og det å gjøre noe sammen som viktig for utvikling av dialogene.

Til slutt diskuteres muligheter for å kunne overføre resultater og prosesser fra undersøkelsen til andre sammenhenger og kontekster, bl.a. med tanke på utviklingsmuligheter for dialoger i folkehøyskolen generelt. Det legges her vekt på både konkret opplæring i dialog i tråd med undersøkelsens tilnærming, og på å skape gode rammer for dialogutvikling slik at dette inkluderes i den daglige praksis av gjøremål i skolehverdagen. Undersøkelsen kan tjene som inspirasjon og eksempel i forhold til dialog og dialogutvikling i folkehøyskolen, med mulig relevans også for andre sammenhenger.

1. Innledning: Hvordan forske på dialog som fenomen?

1.1 Bakgrunn for valg av tema og undersøkelsesarena

Ulike tilnærminger og egne erfaringer

Dialog er et begrep som brukes i mange sammenhenger. I media brukes begrepet ofte når det handler om å skape løsning eller forsoning, i litteraturen viser det ofte til nære og personlige samtaler, og i kreative sammenhenger brukes begrepet ofte i forbindelse med nyskaping og utvikling. I min egen undervisning i konflikthåndtering og fredsarbeid i folkehøyskolen gjennom mer enn ti år, har jeg sett på dialog som uatskillelig knyttet til fredsarbeid og også til demokrati og demokratiutvikling (utdyping av sammenhengen mellom dialog og demokrati gis bl.a. av Räftegård, 1998). Jeg har lenge vært opptatt av hva dialog er og hvordan man kan skape gode dialoger. Disse spørsmålene har preget undervisningsopplegg jeg har hatt med elever, der jeg har brukt erfaringsbasert tilnærming med bl.a. workshop-metodikk, slik at elevene har lært ut fra seg selv og i samtale med andre (Sjøberg, 2000a og b) – i samsvar med hva som kan anses å være folkehøyskolepedagogikk. Da jeg var veileder for ”Prosjekt Gatemebling” ved Konfliktrådene i Oslo¹ var også workshop-metodikk og opplæring i dialog sentrale elementer, og her kom jeg i kontakt med aksjonsforskning som metode, som var en viktig inspirasjonskilde for prosjektets opplæringsprogram. Min egen måte å undervise på i folkehøyskolen hadde likhetstrekk med denne tilnærmingen.

Min tilnærming til å forstå og undersøke dialogen har altså i utgangspunktet vært gjennom egen erfaring og refleksjon og gjennom undervisningsopplegg jeg har hatt for andre. Disse undervisningsoppleggene har gitt erfaringsnær kunnskap om fenomenet via dialogisk tilnærming med elever og deltakere. I tillegg har jeg også lært fra seminarer og kurs og gjennom lesing av bøker. Men det er først gjennom arbeidet med denne avhandlingen at jeg

¹ Jeg var veileder i en tidlig fase av prosjektet, i perioden 1999 – 2002, ved siden av folkehøyskolejobben. Se Dale, 2006, for nærmere beskrivelse av prosjektet og dets metodikk.

har søkt kunnskap om dialog på en strukturert forskningsmessig måte i form av en undersøkelse – med en tilnærming som har til hensikt å også skape kunnskap hos deltakerne som er involvert. Hvordan denne undersøkelsen er lagt opp, vil jeg komme nærmere inn på seinere i dette innledningskapitlet.

Folkehøyskolen som arena for undersøkelsen

Som bakgrunn for å lage denne undersøkelsen om dialog hadde jeg et ønske om å gå mer i dybden av hva dialog innebærer i praksis - ut over det å betegne dialog som ”den likeverdige samtalen” (se kapittel 1.3). Denne interessen ble først og fremst skapt i mitt virke i folkehøyskolen, derfor ønsket jeg å studere fenomenet dialog innenfor dette skoleslaget. Valget av folkehøyskolen som arena for studiet av dialog, var også nærliggende på bakgrunn av at jeg kjente skoleslaget godt, med de fordeler det innebar å forstå den kulturen og den konteksten dialogen skjer innenfor. Min bakgrunn i folkehøyskolemiljøet bidro også til en enklere prosess med å få tilgang til å gjøre undersøkelsen. Ut fra undersøkelsens tilnærming, er denne tilknytningen til skoleslaget forbundet med mindre grad av ulemper sammenliknet med mer tradisjonelt rettede forskningsdesign, jfr. det å bli ”blind” i egen kultur og forholdet mellom nærhet og distanse (Repstad, 1998; Wadel, 1991; Skjervheim, 1996). Disse forhold kommer jeg nærmere inn på i de følgende avsnitt av innledningen, med videre utdyping i kapittel 2.

I folkehøyskolesammenheng snakkes det ofte om dialogens sentrale plass i skoleslaget, og jeg har ut fra dette ønsket å se nærmere på hvordan dialoger praktiseres i hverdagen på skolene. Videre har jeg via denne undersøkelsen ønsket å kunne bidra til utvikling og forbedring av dialogene. Jeg ville altså studere dialoger slik de foregår i praksis, og jeg har valgt å studere dem i en folkehøyskolesammenheng.

1.2 Filosofiske, teoretiske og metodiske vurderinger

Dialog som begrep og fenomen

Denne masteravhandlingen handler altså om dialog, et vidtfaende begrep som brukes i en rekke forskjellige sammenhenger. En leksikalsk definisjon er ”samtaler, mellom to eller flere personer” (Store Norske Leksikon, 2006), det vil si en ganske vid og åpen definisjon. Det ville føre for vidt, i en avhandling som dette, å foreta en gjennomgang av alle de teoretiske

og ideologiske sammenhenger hvor tanker om dialog inngår. En slik gjennomgang har i og for seg heller ikke annen funksjon enn å gi en oversikt, det er ikke slik at de ulike måter å bruke begrepet på nødvendigvis konkurrerer og at det finnes en "beste måte" å benytte begrepet dialog på. Bortsett fra en viss rammedefinisjon av leksikalsk natur, velger jeg å ikke ha et forhåndsbestemt dialogbegrep. Begrepets nærmere innhold må ses ut fra den sammenheng der dialogen skjer og i forhold til konkrete praktiske situasjoner. Dette er i tråd med Gustavsen (2004), å definere begrepene ut fra den praktiske virkelighet framfor å definere dem ut fra andre begreper eller ut fra teorier.

Det er fullt mulig å gjennomføre en mer eller mindre omfattende diskusjon også av denne versjon av tanken om dialog - som pragmatisk og med et demokratisk siktemål - men siden denne tilnærmingen tar sitt utgangspunkt i "hva som virker" i gitte praktiske situasjoner, vil en mer teoretisk diskusjon falle på siden av poenget.

Men hvordan studere et fenomen som dialog, som arter seg så ulikt avhengig av hvem som er i dialog, hvor dialogen foregår, i hvilken sammenheng og kontekst dialogen skjer, og avhengig av hva slags tema dialogen omhandler? Videre, hvordan studere fenomenet dialog når det ikke bare er en måte å snakke sammen på (bl.a. utdypet av Gustavsen, 1992 og av Linell, 1998), men også er en forutsetning for kommunikasjon, samhandling og språk (utdypet bl.a. i Bråten (ed.), 1998). Bakhtin uttrykker det på en altomfattende måte slik: "*Life by its very nature is dialogic.*" (1984, s. 293). Hvordan altså studere et fenomen som til de grader er innvevd i våre liv?

Dialog forankret i livsverden

Hos bl.a. Habermas forankres dialog i menneskenes livsverden (jfr. kommunikativ handling, Habermas, 1999a). I livsverden inngår handlingskoordinering og gjensidig forståelse, som handler om å skape og reproducere kultur (viten), samfunn (regulere tilhørighet til sosiale grupper gjennom legitime ordninger) og sosialisering (personlig identitet) (Habermas, 1999b). Dialogens rolle i livsverden er å bygge relasjoner mellom menneskene, ikke minst gjennom å legge grunnen for felles språk. Dersom man, med utgangspunkt i Wittgenstein, ser språk som noe som vokser fram som følge av praktiske behov (Wittgenstein, 1958; Räftegård, 1998), er språk det instrument som gjør menneskene i stand til å skape felles og koordinerte former for praksis. Dette betyr imidlertid at de sosiale mekanismer som skal skape språk, må fylle en rekke sosiale funksjoner, spesielt den funksjonen å skape tillit. En

fungerende hverdagskommunikasjon er basert på at man, i hvert fall i utgangspunktet, kan stole på det andre sier. Dette gjelder i forhold til at den andre virkelig mener det han eller hun sier, at vedkommende snakker sant og ikke lyver eller skrøner (ett av Habermas' gyldighetskrav, i Habermas, 1999a). Men det å stole på innebærer også å kunne ha tillit til et felles språk, at vi kan forutsette at den andre har noenlunde lik oppfatning av hva ordene og språket betyr, at den andre for eksempel ikke har konstruert et helt eget privat språk. Kommunikasjon har derfor tillit som en sentral underforstått forutsetning. Uten tillit er verken felles mening eller felles språk mulig.

Hverdagspråk som forutsetning for teorispråk

Språk må derfor bygges opp over lang tid i prosesser hvor praktiske utfordringer, språklige uttrykksformer og tillit veves sammen i et hele. Slike prosesser må ha kommet langt i sin utvikling før slike fenomener som "teori" blir mulig. Dersom dialog ses som den sentrale mekanismen i denne sammenheng, betyr det at hverdagspråk blir en forutsetning for teorispråk. Hverdagspråket forbinder så å si praksis og teori. Gustavsen sier det slik:

"Any theory – however formalized – ultimately depends, for its meaning, on everyday language, while the tentacles of everyday language are at the same time inextricably interwoven with practice." (Gustavsen, s. 36, 1992)

Når det gjelder det å teoretisere omkring fenomenet dialog, oppstår det dermed prinsipielle problemer, siden teoretiseringen ikke kan frikoples fra de forutsetninger som gjør teori mulig.

Denne form for problem er i seg selv teoretisk og prinsipiell. Det er ikke slik at man, ut fra eksistensen av dilemmaer av denne type, kan si at dialog ikke kan gjøres til gjenstand for teori. Poenget er at når man skal nærme seg et fenomen som dialog forskningsmessig, må dilemmaer av denne typen tas i tankene. Hva man nærmere bestemt skal gjøre i en konkret forskningssammenheng, må vurderes ut fra denne sammenhengen, og under hensyn til de mer prinsipielle problemene som foreligger.

Forholdet mellom teori og praksis

Dialog reiser ikke bare spørsmålet om teoretisering omkring en pre-teoretisk prosess, det reiser også spørsmålet om hvordan skillet mellom teori og praksis skal håndteres. En studie av dialog blant reelle aktører går inn i disse aktørenes livsverden. I denne verden brukes dialog i arbeidet med å identifisere og løse praktiske problemer. Dermed blir de

forståelsesformer som kan forbindes med dialogbegrepet, uløselig vevet sammen med erfaringer fra ulike dialogformers evne til å håndtere praktiske problemer.

Spørsmål knyttet til dialog kan derfor vanskelig rives ut av konteksten og besvares i rein abstrakt form. Ved studiet av dialog i folkehøyskolen, blir derfor et nærliggende spørsmål hva slags kontekst folkehøyskolen innebærer. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 1.3.

Individuelt, relasjonelt og strukturelt nivå

Det er i denne sammenheng nyttig å trekke inn Wadels forståelse av ulike nivåer i samfunnsforskning: Det individuelle, det relasjonelle og det strukturelle nivået (Wadel, 1990). Det individuelle nivået blir relevant når det gjelder læring og personlig utvikling av bl.a. dialogferdigheter. Tyngdepunktet i denne avhandlingen legges på det relasjonelle nivået, i og med at dialog, ut fra den forståelsen jeg her velger, i sitt vesen handler om samspill med andre mennesker. Ved vektlegging av de kontekstuelle sidene og hvilke vilkår og betingelser dialogen foregår innenfor, får også det strukturelle nivået en viktig plass i forståelsen av dialog.

Et viktig spørsmål blir hva slags metodisk tilnærming som kan gripe disse ulike nivåene i et hele. Hvordan forhindre at det individuelle nivået forsvinner selv om det relasjonelle får hovedtyngden av oppmerksomheten? Hvordan ivareta det praktiske og det situasjonsavhengige som dialoger opptrer innenfor? Hvordan kan det lokale og det kontekstavhengige ved dialogen få plass? Med bakgrunn i pragmatisk teori og aksjonsforskning vil jeg i det følgende begrunne hvordan disse forhold kan bli ivaretatt i den metodiske tilnærming.

En metodisk tilnærming atskilt fra den tradisjonelle

I en tradisjonell forskningstilnærming til et fenomen legges hovedvekten på å avklare fenomenets kjennetegn og identifisere de vilkår som avgjør når og hvor fenomenet opptrer eller forekommer. I visse tilfeller, dersom det er et ønsket fenomen, undersøkes også hvordan fenomenet kan fremmes. En vanlig forskningsmessig tilnærming kunne vært for eksempel en løsrevet intervjuform. Ved en slik intervjuform bes de berørte aktørene om å besvare spørsmål stilt av forskeren i en situasjon som ikke har andre formål enn å få fram svar på forskerens spørsmål. Svarene en får vil lett kunne bli av generell art, der det

situasjonsspesifikke ved dialogen får mangelfull oppmerksomhet. Svarene blir i stor grad avhengige av deltakernes hukommelse, refleksjonsnivå og bevissthet i forhold til dialoger de har deltatt i, noe som kan innebære mangelfull informasjon ved at det kan være misforhold mellom egen oppfatning - som kan være påvirket av idealtypiske ideer om hva dialog er - og faktisk utførelse. Siden temaet dialog innebærer sterke bindinger til praksis, vil rene intervjusituasjoner kunne bli problematiske på grunn av dette løse forhold til den konkrete praksis som dialogene opptrer i. Dette ville kunnet gi uheldige utslag i en studie av hvordan dialoger gjøres i praksis, og hvordan de utvikles. Det er ikke mulig å vite dette sikkert på forhånd, men det er rimelige grunner til å velge en forskningssituasjon som i størst mulig grad er, eller overlapper, reelle praksissituasjoner.

Den tilsynelatende enkle og greie tradisjonelle prosedyre er derfor ved nærmere ettertanke, ikke så enkel og grei allikevel. Det har vært reist en rekke innvendinger mot den (for eksempel Shotter, 2007; Esmark, Laustsen & Andersen, 2005), som forskningsprosedyre generelt og når det gjelder et fenomen som dialog, spesielt. Ved at fenomenet dialog skaper, reproducerer og foregår i livsverdenen (Habermas, 1999b), og at dialog i seg selv er forutsetning for teori, i tillegg til at dialog er nært forbundet med praksis i bestemte kontekster, har jeg derfor valgt en forskningsprosedyre som atskiller seg fra den tradisjonelle.

Det er rimelig å velge en forskningsmetode som til en viss grad samsvarer med det som skal studeres. I forhold til temaet dialog, har aksjonsforskning den fordel at forsker og deltakere sammen frambringer kunnskap og forståelse framfor en tradisjonell tilnærming der det er forskeren som skaper kunnskap ved å beskrive eller å forklare en virkelighet utenfor seg selv (Shotter & Gustavsen, 1999; Bakhtin, 1984; Hem, 2003). Denne studien er derfor lagt opp i tråd med aksjonsforskning. Denne forskningstilnærmingen beskrives nærmere nedenfor.

Jeg benytter observasjon som metode i forhold til regisserte dialoger, og intervju i nær tilknytning til disse gjennomførte dialogene. Observasjon og tolkning skjer i stor grad sammen med deltakerne, og intervjuene får et nærmere forhold til praksis enn den løsrevne intervjuformen gir.

Pragmatisk utgangspunkt

I det prosjektet som ligger til grunn for denne avhandlingen, er utgangspunktet pragmatisk. En pragmatisk forståelse gis av for eksempel Rorty (1991). I en pragmatisk definisjon av

ordet dialog er utgangspunktet alltid praktiske utfordringer og problemer; forskning har som oppgave å bedre menneskenes evne til å finne svar på utfordringene. Det finnes et utall situasjoner, små som store, hvor et antall personer er involvert og hvor det foreligger praktiske utfordringer som bare kan møtes dersom de berørte blir enige. Denne oppfatningen harmonerer med den bruk som er vanlig i politikk, i media og på andre arenaer hvor praktiske problemer presser seg på: vi har et problem, vi trenger dialog. Hvorvidt dialog finnes eller ikke, om den er bra eller mindre bra, viser seg på denne bakgrunnen i evnen til å løse praktiske problemer.

Den mest omfattende og konsistente bruk av et pragmatisk dialogbegrep innen norsk samfunnsforskning finnes innenfor programmet "Verdiskaping 2010/Virkemidler for regional innovasjon" (Gustavsen, 2002). Dette er et program som tar sikte på å fremme samarbeid og medvirkning innen enkeltbedrifter og mellom bedrifter, nettopp ved hjelp av dialog. - Eller sagt på en annen måte: bedre samarbeid er identisk med bedre dialog. I dette programmet gjøres bruk av dialogkonferanser der deltakerne har dialog for å finne løsninger på aktuelle problemer og utfordringer. Til grunn ligger et dialogkonsept utviklet av Gustavsen og kolleger ved Arbeidsforskningsinstituttet (Gustavsen 1992). Gustavsen er opptatt av det demokratiske aspektet ved dialogen, og han presenterer dialogkriterier som han mener er vesentlige for å kalle en samtale for demokratisk dialog. Disse kriteriene danner et viktig bakteppe for utforming av design og for analysen i denne undersøkelsen. Begrepet dialogkonferanse og Gustavsens kriterier for demokratisk dialog utdypes nærmere i kapittel 1.4.

Vitenskapsfilosofisk bakteppe

Den pragmatiske tilnærming har altså ligget til grunn for valg av undersøkelsesdesign. Når jeg i undersøkelsen ser på hvordan dialoger gjøres, der jeg bl.a. også gjør bruk av en fenomenologisk tilnærming, er dialogene som studeres samtidig preget av dette praktisk rettede designet. Den pragmatiske forståelsen viser seg spesielt i utforskningen av hvordan dialoger utvikles. Utvikling må vises i praktisk handling, ved at dialogferdigheter forbedres, og at dette gjenspeiles i at praksis forbedres.

Innfallsvinkelen til dette studiet av dialog i folkehøyskolen er altså forholdsvis konkret. Dette gjelder i forhold til valg av design som ut over selve den regisserte dialogsituasjonen i liten grad har forhåndsdefinerte strukturer og kategorier i seg. Det samme gjelder for

analysen av datamaterialet. Teorier til grunn for undersøkelsen blir i liten grad vektlagt, annet enn at en slik tilnærming selvfølgelig også kan formuleres teoretisk og har sin teoretiske forankring. Jeg har nevnt pragmatismen. Andre tilnærminger er fenomenologi (med utgangspunkt i Husserl, referert i Crossley, 1996), og også hermeneutikk (Gadamer, 1972), symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934, Goffman, 1974) og sosialkonstruksjonisme (Burr, 1995) som sentrale retninger og inspirasjonskilder for denne undersøkelsens metodiske tilnærming.

En fenomenologisk forståelse innebærer å se hvordan fenomener opptrer og oppleves i en bestemt sammenheng. Fenomenene, i dette tilfellet hva som skjer i dialogene, studeres ut fra hva som kommer til syne mest mulig uavhengig av forhåndsdefinerte kategorier, forforståelser og teorier (Alvesson & Sköldbberg, 1994, Guneriussen, 1996). Subjektets opplevelser og det intensjonelle ved bevisstheten vies oppmerksomhet. Jeg velger en forståelse der det fenomenologiske også kan inkludere relasjonelle forhold, mer i retning av det som beskrives som hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutisk forståelse handler om hvordan fortolke mennesker og menneskelig aktivitet. Fenomenologi og hermeneutikk kombineres i benevnelsen hermeneutisk fenomenologi (Plager, 1994); at vi på bakgrunn av felles erfaring og praksis legger felles forståelse til grunn for fortolkning, og at vi som fortolker og det som fortolkes er i et dialogisk forhold– noe som dermed også er i tråd med temaet dialog. Symbolsk interaksjonisme, som springer ut av teorier av Mead (1934), handler om hvordan vi skaper mening sammen, og det å kunne ta den annens perspektiv ses på som veldig sentralt i sosial samhandling. Dette er et aspekt jeg kommer inn på i analysen av konkrete dialoger. Symbolsk interaksjonisme ser altså på hvordan mening skapes mellom aktørene, og det er likhetstrekk med sosialkonstruksjonisme som også er opptatt av interaksjon og sosiale prosesser, og hvordan menneskelig atferd ikke bare kan forstås ut fra den individuelle psyke, eller bare ut fra sosiale strukturer, men fra den interaktive og dynamiske prosessen mellom mennesker. Men her er man mer opptatt av hvordan mening skapes av regler og normer i gruppen (Nystrand, 1992). Videre konstruerer og opprettholder mennesket sosialt liv gjennom sosial praksis (Shotter, 1993). I beslutningsprosesser ser jeg bl.a. på hvordan deltakerne sammen konstruerer mening om hvordan ting skal gjøres, og at gruppens perspektiv av normer og meninger er primær i forhold til enkeltdeltakernes mulige ”egentlige” oppfatninger.

Hvis vi ut fra disse teoretiske tradisjonene ser på den beskrivende delen av undersøkelsesdesignet om hvordan dialoger gjøres, innebærer dette at deltakerne konstruerer og skaper felles mening i dialogene; jeg kaller dette nivå 1-forståelse. Jeg som forsker lager en nivå 2-forståelse ut fra deres utførte dialoger. Når deltakerne reflekterer over dialogene i etterkant av sine utførte dialoger, lager de også en nivå 2-forståelse av både form og innhold i dialogene. Dette andre nivået utdypes i begrepet dobbelhermeneutikk, av Giddens (1990), og i sosialkonstruksjonistisk forståelse, av Wadel (1990). Det kan sies ut fra undersøkelsesprosessen at mine fortolkninger over deltakernes nivå 2-forståelser, representerer nivå 3-forståelse, som kan benevnes trippelhermeneutikk.

I forhold til det forandrende perspektivet i undersøkelsesdesignet, hvordan dialogene utvikles, kan vi si at refleksjonene deltakerne gjør over sine dialoger, legger til rette for at de endrer dialogene i samsvar med dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Designet legger også opp til deuterolæring, at deltakerne lærer ut fra seg selv (Dalín, 1999), og til en viss grad legger undersøkelsen også opp til trippellæring (Torbert, 2001), at deltakerne lærer om seg selv og evt. endrer seg.

Jeg kommer ikke i det følgende til å skille disse nevnte tilnærmingene skarpt fra hverandre i anvendelsen av dem. Når jeg for eksempel sier at jeg bruker en fenomenologisk tilnærming, mener jeg ikke med dette en tydelig avgrensning fra hermeneutisk fenomenologi. På en måte velger jeg en slags integrerende tilnærming, der jeg underveis i noen grad også drøfter forholdet mellom dem.

Aksjonsforskning som ramme

Disse nevnte tilnærmingene anvendes i denne undersøkelsens design, gjennomføring og analyse, og de kan sies å være forenlige med aksjonsforskningstradisjonen og vektleggingen av at forskning skal skape utvikling, ved at deltakerne selv er aktive i utviklingsprosessen og i å frambringe kunnskap. Med et pragmatisk utgangspunkt legger aksjonsforskningen vekt på både hvordan forstå det som gjøres, og hvordan skape forbedring og utvikling (McNiff & Whitehead, 2006 b).

Undersøkelsens metodiske tilnærming er valgt med tanke på særtrekk ved dialog som fenomen, dvs. at tilnærmingen ikke strider med en dialogisk tilnærming og forståelse. Å studere dialog med utgangspunkt i et syn på dialog som grunnleggende i det å i det hele tatt skape kunnskap og teori, må innebære å innta en metodisk tilnærming som ikke er i konflikt

med dette. I aksjonsforskning er selve undersøkelsesoppsettet en aksjon eller intervensjon med sikte på å skape forandring og utvikling i samhandling mellom forsker og deltaker(e). Sammen skaper de kunnskap og endring. Det dialogiske er derfor meget sentralt her. Dette skjer innenfor en forskningsmessig tilnærming med systematisk dokumentasjon og vurdering av aksjonen (Hem, 2003).

Aksjonsforskningen vektlegger at det vi oppfatter av virkeligheten er sosialt konstruerte representasjoner. Dette gjelder både for forskerens og deltakernes oppfatninger. I stedet for å heve den ene gruppens sosiale konstruksjoner (forskerens forståelse som bl.a. er dannet i konsensus med sitt vitenskapelige forskermiljø), over den andre gruppens (deltakerne), handler det her om å få disse gruppene inn i en fruktbar dialog, bl.a. ved hjelp av kommunikativ rasjonalitet og handling, jfr. Habermas (1999a).

Siden resultatene skapes i samarbeid med målgruppen, blir det vanskelig å skissere en konkret metodisk tilnærming i aksjonsforskningen. I stedet vil fokuset ligge på hvordan tilrettelegge slik at kommunikasjonen - deltakerne seg i mellom og i forhold til forskeren - blir god. Dialogkonferanser er et eksempel på slik strukturering av et undersøkelsesopplegg. Undersøkelsen som denne avhandlingen bygger på, har mange likhetstrekk med en slik tilnærming; bl.a. med tanke på deltakelse, diskusjon som munner ut i praktisk handling, refleksjon og utvikling m.m.

Pragmatisk utgangspunkt, i en aksjonsforskningsramme, med bruk av fenomenologisk tilnærming

I tråd med det teoretiske grunnlaget for avhandlingen som er nevnt ovenfor, vil jeg i det følgende basere meg på Gustavsens tilnærming innenfor aksjonsforskning, med spesiell vekt på de pragmatiske og de demokratiske aspektene (Gustavsen, 1992 og 2001). Mot denne bakgrunn er denne studien knyttet til etableringen av konkrete dialogsituasjoner, nærmere bestemt diskusjoner i grupper av folkehøyskoleelever. Gruppene ble bedt om å knytte sine diskusjoner til et praktisk problem – hvordan bli bedre kjent med hverandre – og dessuten innebar forskningsprosessen at deltakerne var aktive i å reflektere over dialogene de hadde hatt sammen og i å evaluere resultatene av det de gjorde sammen. Gruppene fikk på denne måten én fot i sin egen livsverden og én fot i forskningsverdenen. For gruppene ble poenget å oppnå visse praktiske resultater, i tillegg til å utforske og utvikle egen dialogstil. For forskeren ble poenget å vinne en forståelse av hvordan dialoger gjøres og utvikles i folkehøyskolemiljøer.

Denne arbeidsformen kan ses som en form for aksjonsforskning siden den legger opp til at de aktuelle aktørene arbeider med et praktisk problem i den hensikt å forbedre sine praksisformer. Det kanskje mest naturlige er å se den som en kombinasjon av flere tilnærminger: En form for forskning hvor forskningsprosessen legges opp slik at visse praktiske grep og forbedringer er en del av prosessen, men hvor mange av de metodiske overveielserne er fenomenologiske mer enn aksjonsforskningsbasert. Det betyr at de er styrt først og fremst av hensynet til å vinne kunnskap om fenomener i livsverdenen, ikke av slike former for langsiktige institusjonelt forankrede forandringsmotiver som ofte ligger bak moderne aksjonsforskning. Kunnskapen som framkommer i samspill med deltakerne gjennom refleksjon og ut fra det empiriske materialet i form av bl.a. analyse videooptak, vil allikevel kunne gi innspill til slik evt. institusjonell forankret forandring – utvikling og forbedring av dialogen i folkehøyskolen. Dette berører jeg noe nærmere i avslutningskapitlet.

Elevene meldte seg på denne undersøkelsen på bakgrunn av informasjon om at de gjennom deltakelse kunne bidra til kunnskap om hvordan dialoger forløper og utvikler seg i folkehøyskolen. De fikk også vite at de gjennom deltakelse i praktiske dialoger, og refleksjoner rundt disse, kunne tilegne seg økt forståelse, kunnskap og ferdighet i kommunikasjon og dialog. Videre ble de informert om at dialogene de skulle delta i skulle omhandle mellommenneskelige spørsmål knyttet til folkehøyskolehverdagen – som skulle kunne ut i konkret planlegging og handling. Elevene visste altså ikke på forhånd konkret hva de skulle planlegge og til hvilket formål. Deres utgangspunkt var altså ikke en praksis som de ønsket å forbedre, annet enn evt. et ønske om å forbedre egen dialogforståelse og egne dialogferdigheter. Endring og forbedring av praksis, det som deltakerne skulle gjøre sammen for å bli bedre kjent, er derfor i denne studien mer å se på som et middel til å studere dialogen. Utvikling av dialogene som inngår som redskap til å utføre og forbedre praksis, får derimot en mer sentral plass. Ved dette blir det også tydeligere å se hvordan dialoger gjøres, jfr. Lewins slagord om at den beste måten å forstå noe på, er å endre det (Greenwood & Levin, s. 19, 1998).

Dialogsituasjonene som er konstruert i denne undersøkelsen, er altså ikke primært skapt med tanke på forbedring av den praksis som inngår i undersøkelsesopplegget, men med tanke på å skape dialogsituasjoner som vil kunne gi kunnskap om dialoger i folkehøyskolen og å kunne bidra til utvikling av dialoger i skoleslaget. Dette at dialog i seg selv er et tema og et

mål i folkehøyskolen, gjør derfor at undersøkelsen blir annerledes enn den ville ha vært i en bedriftssammenheng eller i en annen type organisasjon der målene først og fremst handler om å oppnå praktiske resultater, og der dialogen kun blir et hjelpemiddel i dette.

Spørsmålene som ble gitt som grunnlag for dialogene, kan sies å være av to typer: Noen av spørsmålene hadde elementer av å være reflekterende og utforskende i sosialpsykologisk og sosiologisk retning. Her vil en kunne se på om dialogene førte til enighet og utvikling av innsikt og forståelse, noe som kan favnes i en mer fenomenologisk tilnærming. I en pragmatisk forståelse av dialog, vil en dialog være god i den grad aktørene gjennom samtalen kommer til enighet i forhold til å kunne utføre bestemte oppgaver. Det ble derfor stilt andre typer spørsmål i denne mer praktiske retning. Selv med disse forskjellene i type spørsmål, er hele undersøkelsesopplegget innenfor rammen av en pragmatisk tilnærming ved at de utforskende spørsmålene danner et bakteppe for felles innsikt og mål – noe som er av betydning for planleggingen av den praktisk orienterte delen.

Det finnes ulike grener innen aksjonsforskningstradisjonen. Den mest dominerende i Norge ved arbeidsforskningsinstituttet vektlegger betydningen av det å bidra til institusjonelt forankrede forandringer, bl.a. for å kunne nå mange og for å kunne skape forandringer av varig karakter. Utvikling av dialog vil her i stor grad handle om å forbedre dialogsituasjonene og mulighetene til å ha dialog (Gustavsen, 1992 og 2002; Räftegård, 1998). Andre grener av aksjonsforskningen vektlegger i større grad forandring på person- og relasjon-nivå som del av forskningsprosessen, både hos forsøksleder og deltakere (oversikt i Reason & Bradbury, 2001; og eksempelvis i Torbert, 1991 og 2001; Reason & Bradbury, 2006; McNiff & Whitehead, 2006 a), og ulike nivåer av refleksjon trekkes inn (Argyris & Schön, 1996). Disse sistnevnte grenene innenfor aksjonsforskning danner en ramme som sammen med en fenomenologisk tilnærming kan sies å i større grad vektlegge de mer subjekt- og personorienterte prosessene som jeg kommer til å gå nærmere detaljert inn på i analysen av enkelte refleksjonsprosesser i kapittel 3.

Jeg ser ikke på disse ulike retningene som å være i motsetning til hverandre, mitt ståsted er nok heller at de utfyller hverandre på en god måte. Men dette er en viktig diskusjon i forhold til hvor ressurser skal settes inn (Gustavsen & Toulmin, 1996; Reason, 2004; Reason & Bradbury, 2006), og diskusjonen er også relevant i forhold til valg av tyngdepunkt i denne undersøkelsen. I denne avhandlingen vil jeg vektlegge studiet av dialog på person-relasjon

nivå, både når det gjelder hvordan dialoger gjøres og hvordan de utvikles. I avslutningskapitlet vil jeg se på om resultater fra undersøkelsen kan si noe om spredningsmuligheter til andre situasjoner enn der undersøkelsen er gjennomført. Her vil jeg også skissere hvordan folkehøgskolen kan skape gode rammer for dialog.

Fritidsorienterte dialoger hentet fram fra livsverdenen

Et hvert forskningsopplegg vil sette sitt preg på hva slags materiale som blir tilgjengelig og på hva slags refleksjoner som blir mulige. Når man går inn i andre menneskers livsverden, er det som jeg har vært inne på ikke mulig å ha et skarpt formet konsept som utgangspunkt. Dialog må tas i en løsere betydning og forankres i de samtaler som faktisk føres, ikke i en idealforståelse av et begrep. Ved å velge et mellommenneskelig tema for dialogene, det å bli kjent med hverandre i en folkehøgskolesammenheng, nærmer studien seg deltakernes fritidsorienterte og hverdagsorienterte dialoger. Så selv om studien innebærer konstruerte dialogsituasjoner, får dialogene som utspiller seg likhetstrekk med dialoger deltakerne har til vanlig i sin fritid. Dette er et område innenfor dialogforskning som er lite utforsket, men som samtidig blir viktig i studiet av dialog, siden fritid veier tungt i livsverdenen - der dialogen som nevnt har sitt utgangspunkt.

I livsverdenen blir dialog elementer av noe som er sammenvevd med mye annet, og som så å si må "hentes fram" skritt for skritt. Også tilhengere av "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1967) overser ofte at problemet ikke bare – kanskje ikke en gang først og fremst – er hvordan teori skal grunnes i spesifikke virkeligheter, men i hvordan man skal "hente fram" den virkelighet som teorien skal grunnes i.

Prosjektet ble derfor lagt opp som en slags reise i en dialogverden; samtaler ble initiert, påvirket, gjort til gjenstand for refleksjon, brukt som grunnlag for nye samtaler osv. Ut fra en slik prosess kommer det ikke enkel og kvantifiserbar kunnskap som lett kan anvendes i nye situasjoner. Kriterier for utvelgelse av deltakere, og antall grupper som er med i undersøkelsen, tilfredsstillende ikke de krav som stilles innen kvantitativ forskning for å kunne generalisere, og den valgte tilnærming innebærer at anvendelse ikke er et spørsmål om å flytte teori fra sted til sted, men om å skape prosesser som evner å gripe inn i livsverdenen også til andre aktører enn de som har vært med i undersøkelsen. På den annen side betyr ikke dette at ingen generalisering eller overføring er mulig og at all kunnskap må forbli lokal i sin

mest radikale betydning. I avslutningsdelen føres en nærmere diskusjon av overføringsproblemet.

Undersøkelsen sett i lys av annen empiri på dialog

Prosjektet gir ikke bare synspunkter på dialoger i folkehøyskolen, det gir også synspunkter på hvordan forske omkring dialog som fenomen. På tross av stor teoretisk interesse, og en meget omfattende faglitteratur, er konkret empirisk forskning omkring dialog mer sjelden enn man skulle tro. Men det fins eksempler; ikke minst i Norden har aksjonsforskningsprogrammene i arbeidslivet hatt studiet av dialog i forbindelse med organisasjonsutvikling som siktemål. Men siden sammenhengen er så pass annerledes i et mer resultatorientert arbeidsliv enn i et internatbasert liv på folkehøyskoler som preges av mer hverdagsorienterte spørsmål, har jeg sett det som mindre relevant å gå inn på disse. Det ville blitt for omfattende og komplisert å prøve å sammenlikne disse ulike kontekstene for dialog innenfor rammen av denne avhandlingen. Empiriske studier av dialog i folkehøyskolen, har jeg ikke klart å finne (jfr. søk i bibliotekdatabaser og søkertjenester – som bibsys, ebsco, google scholar m.fl.). Det mest nærliggende er kanskje studier gjort av Göranzons (Florin & Göranzon, 1986 - 1996) med aksjonsforskning og dialogkonferanser i grenseflaten mellom forskning og teater. Sammenliknet med disse, viser imidlertid folkehøyskolene en del spesielle trekk. Folkehøyskolen bygger for eksempel sterkt på selve tanken om dialog i sitt idegrunnlag, samtidig som det finnes få mekanismer som legger trykk bak dialogutvikling i hverdagen. Dette har folkehøyskolen antakelig til felles med mange andre samfunnsområder hvor dialog framholdes som viktig, men hvor det savnes praktiske drivere. Denne studien gir derfor et bidrag til forståelsen av hvordan dialogiske elementer hentes fram fra hverdagen og settes i sirkulasjon i praktiske prosesser som muliggjør forbedring av dialogen.

1.3 Folkehøyskolen som arena for dialog

Folkehøyskolelivet som ramme for dialog og for det å bli kjent med hverandre

Før jeg går inn på den konkrete utformingen av undersøkelsen, vil jeg se på hvilken sammenheng undersøkelsen forgår innenfor, dvs. se på folkehøyskolen som kontekst og ramme for dialog. Folkehøyskolen har dialog som et bærende pedagogisk prinsipp, og skoleslaget har i kraft av å være internatskole og ved å være en karakter- og eksamensfri

skole spesielle forutsetninger for å kunne vektlegge dialogiske aspekter omkring alt fra eksistensielle spørsmål, mellommenneskelig samhandling og praktiske gjøremål. Det at elevene bor på skolens område, og det at hele døgnet ses på som en del av skoleopplegget, innebærer blant annet at elevene får mulighet til å bli kjent med hverandre på en annen måte enn de sannsynligvis er vant til fra tidligere skolegang. I tillegg innebærer en større del av undervisningsaktivitetene sosial samhandling som for eksempel kulturelle arrangementer, prosjekter i og utenfor skolens område, dugnader, studieturer og demonstrasjoner/aksjoner m.m.

Disse rammene som folkehøyskolen gir, får betydning for hvordan dialogene foregår. I tillegg gir folkehøyskolen også en bestemt ramme for det å bli kjent. Det innebærer at folkehøyskolen som kontekst ikke bare har betydning for dialogene som gjøres i undersøkelsen, men denne konteksten har også betydning for det praktisk - og sosialt rettede temaet som deltakerne skal diskutere og utvikle. Rammene og måten å bli kjent på, kan få betydning for hvordan de tenker og snakker sammen omkring det å bli kjent. En kan tenke seg at det dannes egne språkkulturer mellom elevene innenfor en folkehøyskole (jfr. språkspill, Wittgenstein, 1958; Räftegård, 1998), der de ansatte ved skolen også er med å forme disse. Når det gjelder et tema som det å bli kjent, er det mulig at elevenes egen innvirkning blir spesielt stor. Disse egne språkkulturene vil være preget av trender i tiden; for eksempel om det er viktig å bli kjent med andre elever på skolen, om det er populært å kjenne mange, om det er viktig å være utadvent og å ha lett for å bli kjent med folk, hvem det er populært å kjenne, osv. Samtalene som elevene har i undersøkelsesopplegget, kan også være preget av om de som deltar ønsker å bli kjent og om de evt. ønsker å fortsatt holde kontakten etter skoleåret er avsluttet. Det at elevene ser hverandre i så mange sammenhenger kan virke trygghetsskapende ved at de blir såpass godt kjent. Men det kan også skape utrygghet å være personlig blant dem man møter mye. Jeg tenker da på hvordan en presenterer seg selv (jfr. self presentation, Goffman, 1974) med mulig utrygghet ved at ting kan bli brukt mot en, eller en kan oppleve forventninger ved å måtte stå for det en har sagt.

Avhandlingens tema og metodiske tilnærming i tråd med folkehøyskolens idegrunnlag

Ved å velge aksjonsforskning som ramme for denne undersøkelsen om dialog, betyr det at avhandlingens metodiske tilnærming er innenfor folkehøyskolens ståsted og idegrunnlag (Greenwood & Levin, 1998, s. 217 om folkehøyskolene i relasjon til aksjonsforskning). Siden aksjonsforskning i tillegg innebærer at deltakerne er med på å frambringe kunnskapen,

og at et siktemål med undersøkelsen er dialogutvikling i en demokratisk sammenheng (sosial forandring), blir folkehøyskolens motto om ”opplysning fra folket” og folkehøyskolens politiske dimensjon om demokratiutvikling og samfunnsengasjement, ivaretatt. Dette er i tråd med hva Grundtvig (1783 – 1872), folkehøyskolens ”far” og opphavsmann i dannelsen av folkehøyskolene, stod for. Dette understøttes videre i dagens idegrunnlag for folkehøyskolen og i lovverket for dette skoleslaget. I formålsparagrafen for ”Loven om Folkehøgskolen” heter det:

”Folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen.” (§1 i Lov om folkehøgskoler 6/12 2002)

I ”Kompetanseprosjektet for folkehøyskolen” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995) utdypes dette ved at allmenndanning handler om utvikling av holdninger og livsførsel som bl.a. går på ansvarsfølelse, medfølelse, samarbeid og personlig utvikling, og at folkeopplysning ikke primært handler om fag- og faktakunnskap, men om livsopplysning fra folket selv.

Både dannelses- og folkeopplysningselementet inngår i undersøkelsesopplegget ved at deltakernes læringsprosess er det sentrale i hvordan kunnskap frambringes og endring skapes. Det utvikles dialogferdigheter og livskunnskap (jfr. allmenndanning) fra deltakerne selv (jfr. folkeopplysning). Læring skjer dermed etter modell fra aksjonsforskning, i en handlings – læringssirkel (Taylor et al., 1997), eller som en handlings - refleksjonssyklus (McNiff & Whitehead, 2006a). Se for øvrig utdyping i kapittel 2. Formålet med undersøkelsen i et aksjonsforskningsperspektiv er å skape læring og utvikling for deltakerne på et individ- og gruppenivå. Men perspektivet er videre, det handler også om å skape sosial endring, altså forandring ut over nytten for deltakerne. Dette er i tråd med den sosiale og politiske dimensjonen i folkehøgskoleslaget:

”Skoleslaget må vere med i kampen for menneskerettar og demokrati; for ei rettferdig og berekraftig utvikling; for livsopplysning og læring for alle og for fredsskaping og brubygging” (Norsk Folkehøgskolelag, [internettsider, folkehogskole.no/nf](http://internettsider.folkehogskole.no/nf))

Her handler det altså om mer enn bare nytten for den enkelte. I denne sammenheng blir det å ha dialog en forutsetning for demokrati, konflikthåndtering og fred.

Deltakerne i undersøkelsen jeg har foretatt, frambringer kunnskap som forhåpentligvis kan stimulere til endring i sitt folkehøgskolemiljø. Dette kan i beste fall stimulere til videre

endring også i skolens struktur og kultur, og ved presentasjon av denne avhandlingen for folkehøyskolemiljøet, kan denne type utviklingsprosesser spres og stimuleres videre til andre skoler og til andre sammenhenger. Denne prosessen mot samfunnsforandring er avhengig av dialog, og da er vi tilbake til utgangspunktet med dialog og dialogutvikling som tema.

Dialogens betydning for folkehøyskolen uttrykkes slik:

”Han [Grundtvig] la vekt på samtalen som et bærende prinsipp, og ville med begrepet ”den levende vekselvirkning” gjøre både lærere og elever til likeverdige deltakere i samtalen, som skulle være et grunnleggende element i folkehøgskolen.”
(Norsk Folkehøgskolelag, internettsider, folkehogskole.no/nf)

Videre ses dialogen i sammenheng med demokratiutvikling:

”Den frie likeverdige samtalen er ein føresetnad for utvikling av demokratisk praksis og demokratisk sinnelag. Det inneber ein skolekvardag der alle er aktivt deltakande, der elevar og tilsette kjem til orde, og der dei lærer å lytte til, respektere og reflektere over meiningane til kvarandre.” (ibid, hentet fra Norsk Folkehøgskolelag program 2005-2009. Vedtekter.)

Undersøkelsens profil er dermed i tråd med folkehøyskolens ideer; metodisk med bl.a. aksjonsforskning som tilnærming, pedagogisk med erfaringsbasert tilnærming, innholdsmessig med dialog som tema og også politisk i betydning demokratiutvikling og samfunnsengasjement.

1.4 Problemstilling, avgrensing og praktisk utforming

Problemstilling

Avhandlingens problemstilling inneholder to deler: **1. Hvordan dialoger gjøres, og 2. Hvordan dialoger utvikles og evt. forbedres.** Jeg har tidligere nevnt at dialogbegrepets nærmere innhold må ses ut fra den sammenheng der dialogen skjer og i forhold til konkrete praktiske situasjoner. I denne avhandlingen er sammenhengen elever på en folkehøyskole som snakker sammen om sosiale og relasjonsorienterte tema. Disse samtalene munner ut i praktisk handling. Jeg vil altså undersøke hvordan denne type dialoger gjøres (utføres) av elever på en folkehøyskole. Jeg vil også se på hva som utvikler og skaper forbedring av disse dialogene, med en hypotese om at refleksjon og det å gjøre noe sammen kan bidra positivt. Er det noen sammenheng mellom kvalitet på dialogene, kvalitet på refleksjonene over dialogene og resultatene i praksis som følger av dialogene? Videre vil jeg spesielt se på de demokratiske aspekter ved dialogene, bl.a. i forhold til deltakelse underveis og i forhold til

beslutningsprosesser. I hvilken grad fungerer dialogene demokratisk, i hvilken grad har de potensial i seg til å bli mer demokratiske og i hvilken grad bidrar de endringene som skjer som følge av undersøkelsesopplegget til ringvirkninger av demokratisk art?

Praktiske situasjoner som utgangspunkt for studiet av dialog

Gitt den pragmatiske tilnærmingen må undersøkelser av dialog knyttes til praktiske situasjoner. Men hvordan gjør man det? I visse tilfelle er dette i utgangspunktet forholdsvis enkelt fordi den praktiske utfordringen er gitt. I for eksempel de bedriftssituasjoner hvor Gustavsens dialogkonsept primært har sin bakgrunn (1992), er utfordringene som oftest gitt; problemet er hvordan de skal møtes. Utfordringene kan derfor ses som en bakgrunn og et fokus som nokså direkte rettes mot dialogen. I slike situasjoner er det også åpenbart at en studie av dialog ikke kan løsrives fra spørsmål knyttet til hvordan dialogen kan forbedres. Å studere dialog mellom aktører som er avhengig av å utvide området for enighet og felles handling uten å bidra til en slik utvidelse, vil være paradoksalt. Men det er ikke alle situasjoner som er av denne typen. I folkehøgskolene er situasjonen at dialog spiller en betydelig rolle som ideologisk fundament og pedagogisk prinsipp, jfr. allmenndanning og folkeopplysning, samtidig som de utfordringer dialogen skal møte er mindre skarpt og presist definert enn hva som ofte er tilfelle i bedriftssituasjoner med hensyn til resultat- og måloppnåelse. Dermed blir det heller ikke like enkelt å definere hvilke situasjoner som er særlig relevante når hensikten er å studere dialog på folkehøgskolene. Det er for eksempel mulig å velge klasseromssituasjoner, for å teste dialogens rolle i pedagogisk sammenheng. Men det er vanskeligere å lage et opplegg med et i noen grad eksperimentelt preg i undervisningssammenheng, blant annet fordi det nødvendigvis må bryte med mønsteret for undervisningen. I tillegg ville det å studere dialog i undervissituasjoner måtte innebære en diskusjon av forholdet mellom dialog og læring, kombinert med en bred gjennomgang av pedagogiske eksperimenter, opplegg og erfaringer som er gjort innen ulike skoleslag. Dette ville dermed blitt å gape for vidt.

Det er også mulig å velge andre situasjoner, for eksempel mer uformelle situasjoner på internatet, ved måltider eller i peisestuen. Men hvor er det mulig å finne situasjoner der dialogen skal bidra til å løse konkrete utfordringer? I hvilke sammenhenger er det særlig om å gjøre å oppnå enighet mellom aktører i et folkehøgskolemiljø? Allmøtene kunne vært en slik arena der enighet i forhold til handling er sentralt. Men et pragmatisk og utviklingsorientert undersøkelsesopplegg anvendt på allmøtet ville også bryte med den

vanlige strukturen. I tillegg er allmøtene bare en liten del av skolehverdagen på folkehøgskolen. De fleste dialogene skjer andre steder; i uformelle fora, i mindre grupper til ulike tider av døgnet, og i disse dialogene er ikke kravet til enighet og resultat i samme grad til stede.

Denne avhandlingen er dermed ikke bare en studie av dialogen i et bestemt miljø, men også en studie av hvordan et fenomen som dialog kan studeres i en sammenheng hvor de målene dialogen skal bidra til å nå, ikke er innlysende, selv om de er viktige. Den tilnærming som ble valgt, var konstruerte dialoger, for så vidt på linje med dialogkonseptets bruk i bedriftssammenheng hvor en bestemt form for spesielt designet konferanse, dialogkonferanse, er det sentrale virkemiddel (Gustavsen, *ibid*). Dialogkonferanse innebærer en arbeidsform basert på tett samarbeid og medvirkning mellom parter i bedriften for å skape utvikling og forbedring (Levin & Klev, 2002). I disse konferansene er dialog et sentralt element, for eksempel med Gustavsens dialogkriterier som utgangspunkt – se nedenfor. Selv om dialogkonferansene er skapt for anledningen og ikke uten videre bygger på eksisterende samarbeidsfora, er bedriftssituasjoner såpass veldefinerte at det som oftest gir seg selv hvem som bør delta, hva som bør diskuteres og i hvilke former. Siden konferansene finner sted mot en bakgrunn av presserende praktiske problemer, er det forholdsvis enkelt å avgjøre når en dialog er blitt bedre; det viser seg gjennom at utfordringene møtes bedre og mer effektivt.

Hverdagsorienterte dialoger rettet mot praktiske utfordringer

I en folkehøgskolesammenheng er rammene for konstruksjon av dialoger mindre entydige. Av den grunn har jeg valgt mer hverdagsorienterte dialoger, dvs. dialoger med tema som gjenspeiler noe av den virkeligheten som elevene møter i sin hverdag på skolen der det sosiale livet er sentralt. Folkehøgskolen skal oppdra sine elever til demokratiske borgere, noe som blant annet krever evne til å omgås andre mennesker i demokratiske former. Et særpreg ved folkehøgskolene er at de er basert på internat, dvs. at elevene bor på skolen. Dette er ikke bare en ordning ut fra praktiske hensyn, den er i høy grad ment for å skape samhandling mellom elevene - som et grunnleggende virkemiddel for å oppnå folkehøgskolens mål om å drive sosialpedagogisk arbeid.

Dialogene som studeres, kunne være mellom personer med ulike roller i folkehøgskolemiljøet, for eksempel mellom lærere og elever, det kunne være mellom to personer, eller i storgruppe. For å lage en overkommelig ramme, både ut fra metodiske og

praktiske hensyn, har jeg valgt å studere dialoger som angår forholdet mellom elevene innbyrdes, og med smågrupper som enhet. I denne studien settes altså fokus på samspillet mellom elevene. Studier av det direkte, uformidlede samspillet mellom elever er mindre vanlig og kanskje på mange måter det som er det mest særpregede for folkehøgskolen som institusjonell ordning.

Men hvordan utforme et opplegg som gjenspeiler praktiske utfordringer? I en internatbasert skole er kjernen i de praktiske utfordringer å skape samhandling mellom elevene; det er derfor de er på internat og ikke pendler hjemmefra eller bor utenom skolen. Det er derfor naturlig å legge vekt på dette forhold. Hovedlinjene i undersøkelsesopplegget ble derfor basert på elevgrupper som ble bedt om å diskutere visse sider av forholdet til hverandre. For å legge inn et pragmatisk trykk ble de bedt om å komme med forslag til hvordan samhandlingene kunne bli bedre og legge opp til felles praktiske tiltak. Etter at de praktiske tiltakene var gjennomført, møttes de til en ny runde med dialog. På denne måten ble det mulig å teste hvorvidt dialogen hadde blitt bedre underveis, dels som følge av det behovet for enighet som lå i å utføre felles praktiske oppgaver, dels som følge av at deltakerne ble bedt om å tenke gjennom og reflektere over sitt forhold til de dialoger som utspant seg under gruppediskusjonene.

Jeg vil i kapittel 2 gå nærmere inn på hvilke spørsmål som ble stilt. Gruppene fikk de samme spørsmålene å diskutere rundt. Spørsmålene var som nevnt laget ut fra å kunne skape et pragmatisk rettet design som grunnlag for studie av dialogene. Bak spørsmålene lå det også visse antakelser om at hverdagsdialoger på folkehøgskolen både omhandler meningsutvekslinger om relasjonelle forhold og at de også har i seg handlingsorienterte og praktiske elementer som krever enighet rundt planlegging og gjennomføring.

Gustavsens dialogkriterier som veiviser

Gustavsens kriterier for demokratisk dialog har fungert som et slags bakteppe i utforming av design og intervju spørsmål. Disse kriteriene har også dannet et viktig grunnlag for analysen av datamaterialet, som en slags veiviser for å fange opp fenomener av interesse, uten at jeg dermed har brukt dem som forhåndsdefinerte kategorier.

Ut fra Gustavsens kriterier for demokratisk dialog kreves det at:

- 1) deltakerne har erfaringer fra det som diskuteres

- 2) alle involverte skulle kunne delta
- 3) det er en toveis diskurs (jeg benevner dette som flerveis diskurs, siden det er flere enn to i gruppene som kan være aktive samtidig)
- 4) deltakerne har plikt til å hjelpe andre til å bli aktive i dialogen
- 5) alle deltakerne har samme status
- 6) alle konkrete erfaringer er relevante
- 7) tid nok til at alle kan forstå det som sies
- 8) argumentet er det viktige, ikke hvem som sier det eller hvor det kommer fra
- 9) argumentene må presenteres av deltakerne
- 10) det er aksept for at andres argumenter er bedre
- 11) alle tema er mulige å ta opp
- 12) dialogen integrerer forskjeller
- 13) dialogen genererer avgjørelser som gir en plattform for felles handling (Shotter & Gustavsen, 1999)

Disse kriteriene er laget for å fungere i bedriftssituasjoner, og kan ikke uten videre overføres til demokratisk dialog i folkehøyskolen. Men Gustavsens dialogkriterier kan fungere som et utgangspunkt, og jeg vil i avslutningsdelen se nærmere på fruktbarheten av disse kriteriene i forhold til folkehøyskolen og vurdere visse justeringer.

Begrepsbruk

Der det vises til gruppedialogene i undersøkelsesopplegget, eller når jeg viser til det å snakke sammen generelt, bruker jeg begrepene samtale, diskusjon, gruppediskusjon, dialog, prat, snakke sammen, mange steder om hverandre for å variere ordbruken. Videre bruker jeg betegnelsene småprat, prat om løst og fast og løsprat om hverandre, og jeg veksler mellom begrepene hverdagsdialog og fritidsorientert dialog. Jeg benevner ulike typer av dialog når jeg vil framheve visse aspekter, for eksempel reflekterende dialog, fritidsorientert dialog med mer. Jeg spesifiserer altså av og til ulike typer av dialog avhengig av måten de foregår på og temaet de omhandler. Jeg vil, som allerede nevnt, spesielt se på de demokratiske aspektene ved dialogen. Med demokratisk dialog menes i denne avhandlingen en definisjon ut fra Gustavsen sine 13 kriterier (se ovenfor). I forhold til en pragmatisk forståelse av begrepet dialog, vil en dialog være god i den grad aktørene gjennom samtalen kommer til enighet i forhold til å kunne utføre bestemte oppgaver.

Begrepene forskningsprosjekt, studie, undersøkelsesopplegg, -prosjekt, -oppsett og -setting, bruker jeg om hverandre. Videre bruker jeg begrepene forsøksleder, forskningsleder, forsker, som betegnelse på min rolle, om hverandre. Generalisering og overførbarhet bruker jeg synonymt.

Konkret henvendelse til deltakerne og etiske forhold

Deltakerne fikk både muntlig og skriftlig forespørsel om frivillig deltakelse i undersøkelsen. Informasjonen innebar beskrivelse av undersøkelsens formål og etiske forhold, bl.a. rundt taushetsplikt og anonymitet. Deltakerne ga skriftlig samtykke om deltakelse i undersøkelsen. Undersøkelsen innebærer ikke personopplysninger med krav om meldeplikt, ut i fra samtale med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Forkortelser og tegn

Følgende forkortelser og tegn bruker jeg i teksten:

T1 = Første runde med dialog, gruppeintervju og videoavspilling. Praksis er også inkludert her.

T2 = Andre runde med dialog, gruppeintervju og videoavspilling.

D = Dialog (D1 betyr dialogen i første runde, D2 betyr dialogen i andre runde)

i = Gruppeintervju (i1 betyr gruppeintervjuet i første runde, i2 betyr gruppeintervjuet i andre runde)

V = Videoavspilling (V1 betyr videoavspillingen i første runde, V2 betyr videoavspillingen i andre runde)

P = Praksis

M, S, O, K, er navn på de ulike gruppene. Tall etter bokstaven angir person avhengig av hvor vedkommende satt i ringen da de snakket i D1, talt fra venstre mot høyre, med sola. Samme bokstav og tall benevner jeg deltakerne med i de videre forløpene i undersøkelsesopplettet. Tegnet ' etter navnet på gruppen og tallet angir at vedkommende er en gutt. Er det ikke noe tegn, er det en jente.

FL = Forsøksleder, dvs. meg som forsker og som forfatter av avhandlingen

Transkripsjonstegn:

– *Sitat fra en selvstendig ytring*

– *Sitat fra et svar på en ytring*

() parentes, kommentarer eller nonverbale signaler som flettes inn mens en snakker

[] parentes, mine kommentarer eller fortolkninger av det som skjer

Mine kommentarer til et utdrag fra samtalene, på høyre side av en spalte

(...) det sies mer inni mellom som jeg hopper over, siden det ikke er vesentlig for det jeg ønsker å formidle

Oppgavens forløp

Avhandlingens videre kapitler består av: Kapittel 2, der jeg vil redegjøre for design og praktisk gjennomføring av undersøkelsen. Kapittel 3 vil omhandle en oppsummering av hvordan det gikk for de enkelte gruppene, med påfølgende redegjørelse og diskusjon om hvordan dialogene ble utført og hvordan de utviklet seg. Her vises en del eksempler fra datamaterialet, men store deler av datamaterialet som belegger resultatene er av plasshensyn utelatt. I kapittel 4 heves blikket ut over den konkrete empirien, og jeg ser på hvilke konklusjoner som kan trekkes fra undersøkelsesmaterialet med relevans for folkehøyskolen generelt og evt. for andre sammenhenger der dialog skal brukes og utvikles. I dette avslutningskapitlet reflekterer jeg også rundt undersøkelsens teoretiske implikasjoner.

2. Undersøkelsens design og forløp

Forarbeid og avgrensninger

Denne undersøkelsen handler som sagt om hvordan dialoger i folkehøyskolen gjøres, og hvordan de utvikles og evt. forbedres.

Siden undersøkelsen retter seg mot å studere dialoger i folkehøyskolen og ikke mot det å redegjøre for teorier om dialog på et generelt grunnlag, har jeg valgt en empirisk tilnærming som blant annet inkluderer observasjon av konkrete dialoger på en folkehøyskole.

Undersøkelsesoppsettet innebærer en antakelse om at det er mulig å forbedre dialoger gjennom praktisk handling; dvs. gjennom det å forholde seg dialogisk til hverandre når man gjør noe sammen, og gjennom at resultatene fra praksis påvirker etterfølgende dialoger. Samtidig fungerer planlegging og evaluering av noe praktisk og konkret å gjøre sammen, som en strukturering av dialogene, det gjør dem til praktiske dialoger.

Oppsettet baserer seg videre på en antakelse om at refleksjoner over gjennomførte dialoger bidrar til forbedring av dialogene.

For å designe et undersøkelsesopplegg som kunne gi svar på dette, har jeg tatt en del valg som innebærer en rekke avgrensninger. Jeg har valgt å studere dialoger som:

- Gjøres mellom folkehøyskoleelever
- Skjer i smågrupper – inntil fem personer
- Foregår innenfor en viss regi. Altså, ikke dialoger som oppstår ved matbordet eller vanlig sosial prat i peisestuen, men som har en viss struktur i forhold til tema, varighet m.m. Spesielt det å se på utviklingsaspektene krever en viss strukturering.
- Retter seg mot praktisk handling
- Gir rom for refleksjon i etterkant
- Skjer i to omganger, en i forkant av praktisk handling og en i etterkant

Undersøkelsesoppsettet har altså bestått av smågrupper av folkehøyskoleelever som har hatt regisserte dialoger sammen i forhold til et tema som inkluderer praktisk handling. De har også reflektert over dialogene de har hatt.

Første kontakt med den skolen som denne undersøkelsen er gjort på, var i form av muntlig og skriftlig henvendelse til rektor på skolen med forespørsel om de var villige til å bidra i denne undersøkelsen. Skolens ledelse brakte forespørselen videre til elevene, og de elevene som hadde lyst til å delta, meldte seg på. Basert på uttalelser fra elever, fikk jeg inntrykk av at rektor også motiverte dem til å delta. Jeg ba rektor om å dele inn i grupper basert på følgende kriterier: Fem deltakere i hver gruppe med så lik sammensetning som mulig. Hvorfor jeg har valgt grupper på fem? Noen av spørsmålene inviterer til å være personlig, en liten gruppe kan gi mer trygghet til å snakke om den type tema enn en stor gruppe. Deltakerne får også større grad av ansvarsfølelse overfor prosessen når det er få deltakere. Denne undersøkelsen tar for seg dialoger i gruppe, og fordi jeg ønsket en viss dynamikk i dialogene, ville jeg heller ikke å ha gruppene for små.

Jeg ba spesielt om lik fordeling mellom gruppene i forhold til kjønn, i forhold til fag de gikk på og i forhold til hvor godt deltakerne kjente hverandre på forhånd. Kjønnfordelingen i gruppene representerte langt på vei kjønnfordelingen på skolen, i praksis betydde dette fire jenter og en gutt i hver gruppe.

Det ble en lengre prosess å finne tema som kunne egne seg for diskusjon. Jeg ønsket å finne et tema som var nært deltakernes egen virkelighet og som alle deltakerne hadde erfaringer fra, jfr. Gustavsens første dialogpunkt, se kapittel 1.4. Jeg endte opp med å velge et tema som angikk det sosiale livet på skolen - det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng – og hva de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket. Hovedvekten av spørsmålene til grunn for dialogene handlet om konkrete forhold som omhandlet deltakerne og deres forhold til temaet å kjenne hverandre, planlegging av å gjøre noe sammen som kunne bidra i dette og evaluering av det de gjorde sammen. Noen av spørsmålene inviterte også til mer generelle refleksjoner om det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng.

Oppsettet i første del av undersøkelsen, som inkluderte den første dialogen, ble prøvd ut som forundersøkelser på andre skoler. Dette ga tilbakemeldinger på hvordan oppsettet fungerte, og dette medførte at jeg justerte noen av spørsmålsformuleringene for dialogene. I tillegg

fikk jeg som forsøksleder erfaring og trygghet i det å gjennomføre denne type undersøkelse. Av praktiske grunner fikk jeg dessverre ikke mulighet til å gjøre tilsvarende forundersøkelse for den andre delen av undersøkelsen som bl.a. inneholdt den andre dialogen. Men erfaringene fra den første delen ga et grunnlag til å kunne vurdere hvilke spørsmålsstillinger som kunne egne seg for neste runde.

Selve undersøkelsesdesignet

Undersøkelsesopplegget baserte seg på observasjon og intervjuer fra fire ulike grupper. I en gruppe møtte ikke gutten opp til første samlingen - slik at det ble en rein jentegruppe med fire deltakere. De andre gruppene hadde fem deltakere med en gutt og fire jenter i hver gruppe. Undersøkelsesopplegget innebar å møtes flere ganger, og det ble noe frafall etter hvert. De fleste samtale skjedde i undervisningstiden slik at elevene gikk ut av vanlig undervisning i den perioden de var med på undersøkelsesopplegget.

Undersøkelsesoppsettet bestod av flere ulike deler der del 1 – 4 er første runde (T1, tid 1) og del 5 – 7 er annen runde (T2, tid 2):

T1:

1. Dialog (D1) omkring temaet å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng. Denne dialogen munnet ut i planlegging av noe de skulle gjøre sammen, slik at de kunne bli kjent slik de ønsket. Varighet: Ca 80 minutter.
2. Gruppeintervju (i1) med refleksjoner over hvordan D1 forløp.
3. Praksis (P), de gjorde noe sammen.
4. Videotilbakespilling (V1) av D1 med tilhørende refleksjoner og kommentarer.

T2:

5. Dialog (D2) omkring evaluering av P, og som munnet ut i nye refleksjoner om det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng. Varighet: 40 – 50 minutter.
6. Gruppeintervju (i2) med refleksjoner over hvordan D2 forløp.
7. Videotilbakespilling (V2) av D2 med tilhørende refleksjoner og kommentarer.

I tillegg hadde jeg korte individuelle intervjuer etter gruppeintervjuene (i1 og i2), med kun tre til fem minutters varighet. Jeg gjorde dette for å sjekke ut om det var noe som de ikke hadde fått sagt eller noe de ville fortelle som de syntes jeg burde vite for å forstå dialogen de hadde hatt (dialogene D1 og D2). Jeg spurte om dette i tilfelle det var noen spesielle relasjoner dem i mellom, dagsform, eller andre ting som kunne være av betydning for samtalens forløp. Hovedinntrykket var at deltakerne opplevde at de kunne si det de ønsket å si under gruppediskusjonene. Det var ingen informasjon fra disse individuelle intervjuene som innebar vesentlige forhold i det å forstå dialogene de hadde vært med på.

I dialogene (D1 + D2) satt deltakerne på stoler i en sirkel. Jeg satt et lite stykke unna, men satte meg nærmere gruppen mens jeg ga dem spørsmålene. Videokameraene var plassert så nær veggen som mulig. Deltakerne satt i en halvsirkel i intervjudelene (i1 + i2), det samme gjaldt under videoavspillingene (V1 + V2).

Første del av T1, dvs. D1 og i1, startet omtrent midt i skoleåret, P utførte de fra en uke til en måned etter dette, etterfulgt av V1 og hele T2 ca. tre måneder seinere. I konsentrert tidsbruk varte T1 i fire timer, praksis varierte fra to til fem timer, og T2 varte i konsentrert tidsbruk i tre timer for hver gruppe.

T1:

1. Dialog 1

I forhold til å skape demokratisk dialog, la jeg vekt på å lage rammer som kunne gjøre denne type dialog mulig. Noen gode forutsetninger var allerede til stede ved at deltakerne var elever på folkehøgskole: At deltakerne i kraft av å være elever har lik status og er noenlunde likeverdige. Noen forutsetninger ble konstruert i undersøkelsesdesignet: Å gi deltakerne spørsmål om temaer som de hadde egne erfaringer å diskutere ut i fra, at alle involverte skulle kunne delta, at det ble satt av tid nok slik at alle kunne forstå det som sies, at dialogen ga dem mulighet for en beslutningsprosess som kunne munne ut i en plattform for felles handling, at deltakerne selv skulle bestemme hva de skulle gjøre sammen, og at jeg som forsøksleder lot deltakerne styre forløpet og utfallet av dialogene. Disse nevnte forutsetningene er i tråd med Gustavsens kriterier for demokratisk dialog, se forrige kapittel.

Følgende spørsmål ble stilt til deltakerne som grunnlag for diskusjon i den første dialogen (D1) (det som står i parentes sa jeg dersom det trengte å tydeliggjøres):

1. I hvilke sammenhenger treffes dere (på folkehøyskolen)?

Jeg valgte å starte med et spørsmål som alle kunne si noe i forhold til uten at det krevde for mye av deltakerne. Spørsmålet inviterte til konkrete svar, for å spore dem inn på at de skulle snakke om erfaringer fra deres egen virkelighet. Det var et poeng å skape en situasjon der deltakerne kunne føle en viss grad av kontroll og mestring, jeg begynte derfor enkelt – som en slags oppvarming til den videre dialogen. Deltakerne snakket høflig, med oppmerksomhet og positiv respons til den som snakket. Samtidig var dialogene her preget av flere pauser, eller ikke-prat som Räftegaard benevner det (1998). Deltakerne virket ganske preget av den regisserte dialogsituasjonen under dette spørsmålet.

2. I hvilken grad har dere lyst til å kjenne hverandre?

Dette spørsmålet var ment som en klargjøring av målet for det de seinere skulle gjøre sammen. For noen grupper kom dette spørsmålet litt overraskende og plutselig, og de visste ikke helt hvordan eller hvor direkte de skulle svare på det. Dette spørsmålet kunne vært plassert seinere i dialogen, men samtidig kan denne tidlige plasseringen ha tydeliggjort for dem på et tidlig tidspunkt at dette handlet om dem selv, noe som var viktig for å skape konkrete dialoger. Selve spørsmålet retter seg mot dem personlig, og det at det kunne kreve noe av dem i forhold til åpenhet og refleksjon, var en del av min hensikt. For noen grupper bar samtalen preg av at temaet var vanskelig å snakke om, og de gled fort over i mer generell prat. For andre virket det naturlig og enkelt å snakke om i hvilken grad de hadde lyst til å bli kjent med de andre i gruppen. De fleste snakket litt på siden av spørsmålet, eller snakket om hvordan de kjente hverandre nå. Mange nevnte at de selvfølgelig hadde lyst til å bli mer kjent, ellers ville de ikke ha gått på folkehøyskole. Samtidig kan det være de følte seg forpliktet til å svare at de ønsket å bli mer kjent, jfr. høflighet og det å bevare eget og andres ansikt (Goffman, 1974, Brown & Levinson, 1987). I alle gruppene svarte de at de ønsket å bli mer kjent, men altså forholdsvis lite nyansert og lite utfyllende.

3. Vil det å kjenne dere selv være en forutsetning?

Dette spørsmålet ble stilt for å stimulere til selvrefleksjon og å åpne for hvem de er som person som et viktig ledd i del å bli kjent, at det å bli kjent er en gjensidig prosess der også eget ansvar blir viktig. Videre kunne spørsmålet stimulere til det å ta den andres perspektiv (jfr. Mead, 1934) ved å se på ens eget bidrag for at andre skal kunne bli kjent med en. De

kom inn på ulike aspekter ved dette, bl.a. kom flere inn på hvordan de har blitt kjent med seg selv via andre. Mange uttrykte at denne type spørsmål var uvante og inviterte til refleksjoner de ikke var vant til å gjøre.

4. Hvilke vanskeligheter kan dere oppleve? - i forhold til dere i mellom nå og i forhold til å bli kjent slik dere har lyst til.

Dette spørsmålet åpner for kritisk tenkning og å kunne snakke om vanskelige ting, noe som kunne være viktig for dem å ha vært innom før de skulle planlegge i forhold til konkret handling. Det å kunne gi hverandre negativ feedback så jeg på som viktig i forhold til å kunne utvikle dialogen.

Det kom ikke fram noen konkrete erfaringer der de hadde hatt samarbeidsproblemer dem i mellom i forkant av denne undersøkelsen. Det kan være de hadde slike erfaringer, men at de ikke brakte dem på bane. Gruppene snakket mest om hvilke type vanskeligheter som kunne oppstå i forhold til det å bli mer kjent: Mangel på tid, mangel på sammenhenger å treffes i m.m. Jeg vil tro dette spørsmålet hadde betydning for de gruppene som etter hvert turte å gi hverandre negativ feedback. De fleste gruppene ga hverandre lite av dette, det er vanskelig å si om dette handlet om at de hadde for lite trening eller trygghet til å komme med kritikk eller om de faktisk ikke hadde noe å kritisere hverandre for. Som jeg vil komme inn på siden, ville det vært ønskelig om gruppene kunne vært mer konkrete i forhold til å gi hverandre tilbakemeldinger når det gjaldt dårlig gjennomføring av praksis – for de gruppene dette gjaldt.

5. Hva har gjort at dere kjenner hverandre slik dere gjør i dag? Hvordan preger det at dere går på folkehøgskole, måten å bli kjent på?

Dette spørsmålet, eller rettere sagt, disse spørsmålene handler om refleksjoner over erfaringer de har gjort seg og over rammene for det å bli kjent – for å kunne bidra til økt forståelse og ansvar når de seinere skulle planlegge hva de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket. Her hadde alle gruppene mange erfaringer å hente fram. I hvilken grad de brukte disse erfaringene under det neste spørsmålet, er ikke helt tydelig, men dette spørsmål 5 fungerte i hvert fall som en oppvarming i forhold til spørsmål 6.

Jeg hadde i forundersøkelsen mer generelle spørsmål, som bl.a. ”Hva vil det si å kjenne hverandre?” og ”Hvilke betingelser skal til for å kjenne hverandre?”. Jeg så at det ga mer

filosofiske diskusjoner som i liten grad inviterte til konkrete eksempler og erfaringer de hadde seg i mellom. Endringene jeg gjorde, var altså et forsøk på å gjøre dialogene mer konkrete. Som jeg vil komme inn på seinere, dialogene fra disse spørsmålene var i noen grad konkrete, men begynte forholdsvis raskt å gli over i generell prat, mer om andre enn om dem selv.

6. Hva kan dere konkret gjøre for å bli kjent slik dere ønsker?

Gruppene ble med en gang veldig engasjerte da de fikk dette spørsmålet. Det kan handle om at dette spørsmålet ble mer presist og forståelig for dem enn de foregående spørsmålene. Det kan også handle om at det her ble tydelig for dem at de hadde innflytelse over noe de skulle gjøre sammen, undersøkelsesopplegget var ikke lengre bare noe de deltok på for å gi materiale til undersøkelsen. Som noen bemerket: Nå fikk de et eget eierforhold til opplegget. Tanken min var at de foregående spørsmålene 1 – 5 skulle fungere som en oppvarming og en klargjøring i forhold til dette spørsmål 6. Det er mitt inntrykk at dette langt på vei skjedde, de fikk fram mange tanker rundt det å kjenne hverandre og de ble mer bevisste på i hvilken grad de hadde lyst til å bli mer kjent med de andre i gruppen. Samtidig ville nok en mer konkret og åpen dialog om i hvilken grad de ønsket å bli kjent (spm. 2), kunne bidratt til mer nyanserte argumentasjoner for hva de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket (spm.6). I stedet ble det hva som virket lystbetont som i stor grad avgjorde hva de avtalte å gjøre sammen. Når jeg i neste kapittel beskriver hvordan forløpet gikk for de enkelte gruppene, utdyper jeg nærmere hvordan dialogene rundt dette spørsmålet fungerte for de enkelte gruppene.

7. Hvilke hindringer kan komme i veien for å få gjennomført dette? Hvordan overkomme disse hindringene?

Dette spørsmålet var ment som å gi en trening i planlegging for å sikre gjennomføring av opplegget. Her kom det fram momenter som kunne være høyst relevante (noen kunne bli syke, uforutsette undervisningsopplegg), momenter av mer spesiell karakter (ekstremvær og lignende), og det å gå inn på hindringer bidro for noen grupper til en konkretisering og evt. en justering av hva de skulle gjøre sammen fordi gjennomførbarhet ble mer tydelig og viktig for dem.

8. Sett opp konkret arbeidsplan og arbeidsfordeling

Noen grupper noterte ned dette, andre grupper syntes ikke det var nødvendig. Noen grupper hadde allerede laget en slik arbeidsfordeling ut fra foregående spørsmål.

Generelle refleksjoner i forhold til dialog 1 (D1)

Mine refleksjoner over betydningen av settingen i forhold til dialogene, viste seg å være begrunnet. For alle gruppene tok det tid å snakke seg ”varme”. De første fem minuttene av dialogene bar preg av usikkerhet, anspenthet, pauser der ingen hadde noe å si og lettelse når noen hadde noe å si, blikk bort på meg som forsøksleder – som om de ville ha drahjelp eller forvissning om at de gjorde det som var riktig.

Noe av dette kan handle om at det første spørsmålet nok ikke inviterte til så mye engasjement. Samtidig var det en type spørsmål som kunne være lett for alle å si noe om. Ut fra erfaringene fra forundersøkelsene med andre utgangsspørsmål, er det rimelig å anta at usikkerheten i stor grad handlet om usikkerhet i forhold til situasjonen de var i: Hva innebar det å være med i et forskningsprosjekt? Hva ønsket jeg som forsøksleder fra dem? Hvilke normer og regler gjaldt? Osv.

Gruppene viste etter hvert mer forskjellighet i de påfølgende spørsmålene, noe jeg snart skal komme tilbake til. Alle gruppene hadde perioder der de snakket om andre ting enn det spørsmålet gjaldt. Dette kan handle om at de var uvante med den type reflekterende spørsmål som jeg stilte. Det kan også være at de ved å flette inn andre ting, opplevde dialogen mindre krevende og at de dermed slappet mer av.

Settingen med bl.a. meg til stede og at de ble filmet underveis, tok mindre av deres oppmerksomhet etter hvert. I perioder glemte de det helt, spesielt i perioder der de var veldig engasjerte i dialogen de hadde.

Felles for gruppene var at de viste mer engasjement og de fortalte at de hadde mer eierforhold til dialogene når de skulle planlegge noe å gjøre sammen enn når de diskuterte mer i form av meningsutveksling. Gruppene planla helt ulike ting å gjøre sammen og de opplevde denne delen i stor grad som sitt eget prosjekt.

Forsøksleders rolle

Jeg oppholdt meg i samme rom som elevene mens de diskuterte. Ved å være til stede, influerte jeg på dialogene. Jeg la ikke opp til et nøytralitets- og objektivitetsideal i

positivistisk forstand. I aksjonsforskningstradisjonen der forskeren nettopp med sitt nærvær skal bidra til utvikling og forbedring, er nøytralitet eller objektivitet heller ikke noe mål i seg selv. Jeg influerte ved måten jeg snakket med dem på når jeg ga dem spørsmål eller besvarte spørsmål fra dem. Innvirkningen fra meg var ikke bare i form av ordene jeg sa, men ved min tilstedeværelse, ved mitt nærvær, alle signalene jeg sendte ut med mimikk og kroppsspråk virket inn på dem. I noen grad ble også jeg påvirket av deltakernes verbale og nonverbale signaler. Deltakerne forholdt seg altså ikke bare dialogisk til hverandre, men på et vis var jeg også deltaker i dette dialogiske samspillet, men på en vesentlig annerledes måte enn elevene som deltok.

For å forstå dialogene deltakerne hadde, må derfor settingen de snakket innenfor og min rolle som en del av denne settingen tas med. Jeg valgte å utføre min forskerrolle ved å være imøtekommende og nærværende når jeg ga dem spørsmålene. Samme væremåte valgte jeg også når de spurte om ting underveis angående det de skulle diskutere og når jeg enkelte ganger ledet dem tilbake til spørsmålet når de over tid hadde snakket om noe annet enn temaet. Utover dette, forsøkte jeg å holde en forholdsvis distansert tilnærming, slik at jeg ikke ble en deltaker i samtalen, at jeg gjorde minst mulig som kunne fange oppmerksomheten deres: Jeg satte meg litt unna, men fremdeles synlig for dem, jeg satt stille på en stol, skrev, og så på deltakerne når jeg så at de var engasjert i samtalen og ikke lot seg distrahere av meg. Hvis de henvendte seg til meg om innholdet i det de diskuterte, viste jeg med kroppsspråk eller med ord at de skulle henvende seg til hverandre. Hensikten min med mitt valg av rolleutøvelse, var å influere nok til at deltakerne fikk et godt grunnlag for å snakke sammen. Jeg ønsket å skape trygghet ved min væremåte og mitt bidrag til stemning i rommet (Sjøberg, 2004) for på den måten å distrahere dem minst mulig i deres dialoger.

Grunnen til at jeg ønsket denne type innflytelse, handlet både om å bidra til en slags "starthjelp" av trygghet når de skulle snakke sammen, og også for å nedtone den for dem sannsynligvis ukjente settingen jeg plasserte dem i, det at konteksten av et forskningsprosjekt kunne skape prestasjonsangst. Jeg vil anta at det for deltakerne kan ha gitt assosiasjoner som for eksempel å bli vurdert, analysert, og at selve forskningssituasjonen kan ha hatt elementer av autoritet i seg, slik forskning og vitenskap i samfunnet vårt har en viss status. I tillegg ble de videofilmet i samtalsituasjonen, noe som kunne føre til ytterligere prestasjonsangst og ansent stemning. Ved å bidra til trygghet kunne jeg dermed også bidra til nedtoning av settingens negative betydning. Med negativ betydning mener jeg

her det ved settingen som gjorde samtalene annerledes og mer hemmet enn samtaler som ellers foregår i folkehøyskolemiljøet. Deltakerne bekreftet at settingen, med bl.a. videokameraer, virket inn på begynnelsen av den første dialogen, men at de etter hvert i stor grad glemte kameraene og min tilstedeværelse mens de diskuterte.

2. Gruppeintervju 1

Etter den første dialogen (D1) hadde elevene en halv times pause mens jeg brukte tiden til å finne relevante spørsmål i forhold til dialogen de nettopp hadde hatt. Disse spørsmålene, kombinert med spørsmål fra en liste jeg hadde laget på forhånd, ble brukt i gruppeintervjuet (i1) rett etterpå. Intervjuet hadde en delvis strukturert tilnærming, med tilpasning til forløpet i den enkelte gruppe. Jeg stilte åpne spørsmål om hvordan det hadde gått, om det var noen krevende situasjoner m.m. Jeg utdypet med spørsmål for å få klarhet i og forstå mer av enkelte episoder som hadde oppstått. Temaene kretset rundt aspekter ved demokratisk dialog, inspirert av Gustavsens dialogkriterier, og bl.a. om det skjedde bestemte ting underveis som trengte utdypet forståelse, og om det var likheter med samtaler de ellers kunne ha på folkehøyskolen og andre steder.

3. Praksis

Gjennomføringen av det gruppene hadde planlagt å gjøre sammen, skjedde utenom den tiden jeg var på skolen. Gjennomføringen ble derfor i stor grad opp til dem og deres eget initiativ og ansvar. Det skulle skje innen en måned etter den første dialogen. Bare én av gruppene gjennomførte omtrent fullstendig det de hadde planlagt, og én gruppe gjennomførte noe som var en endret versjon av det de hadde planlagt. Én gruppe gjennomførte en betydelig redusert erstatning for det de hadde planlagt, der deltakelsen også var ufullstendig. Én annen gruppe utførte ikke P.

Inntrykket jeg fikk når jeg møtte igjen gruppene etter at de hadde gjennomført P, var at jo større grad de hadde gjennomført det de hadde planlagt, jo mer entusiasme viste de i forhold til opplegget videre.

4. Videoavspilling 1

To til tre måneder etter at jeg var på skolen første gangen (D1 + i1), og etter at de hadde gjennomført det de skulle gjøre sammen (P), kom jeg tilbake til skolen. V1 (videoavspillingen) kunne vært etter i1 (gruppeintervjuet) og før P (praksis), men av

praktiske og tidsmessige årsaker hadde jeg videoavspillingen i forkant av T2, før D2, men etter P. Deltakerne kom med mange nye refleksjoner i forhold til D1 som ikke kom fram i i1. Dette kan først og fremst handle om at videotilbakespillingen fungerte som et effektivt verktøy i forhold til det å studere og å reflektere over egen dialogferd. Men det kan også handle om at tiden som var gått siden sist, bidro til at det var lettere å skape distanse til og mindre identifisering med seg selv i dialogene de hadde hatt, slik at det var mer rom for kritisk vurdering.

Tilsvarende spørsmål og refleksjoner som i i1, ble videre utdypet i videoavspillingen (V1) fra den første dialogen (D1). Bl.a. med Gustavsens dialogkriterier som bakteppe, hadde jeg valgt ut enkelte episoder på forhånd som jeg ønsket å få deres kommentarer i forhold til med tanke på å forstå bedre hva som skjedde. Utsnittene ble også valgt med tanke på at deltakerne kunne reflektere og lære fra D1. Selve videoavspillingen ønsket jeg også skulle fungere som en oppfrisking av deres hukommelse i forhold til den forrige samtalen, slik at de kunne bli mer bevisst på hva som hadde skjedd og hva de evt. ønsket å endre med tanke på ny dialog i D2.

De første minuttene av videoavspillingene bar preg av at det var uvant for dem å se seg selv på video. Etter ca. fem minutter ble det lettere å gå inn i refleksjoner som omhandlet dialogen. Jeg oppfordret deltakerne til å komme med innspill på hvilke utsnitt de syntes ville være interessante å se nærmere på. Noen utsnitt ønsket deltakerne å se flere ganger, enten fordi det var noe vesentlig ved dialogen de ville studere nærmere, eller fordi det var noen morsomme partier.

T2:

5. Dialog 2

D2 foregikk på samme måte som D1, men med litt andre spørsmål. D1 munnet ut i planlegging av praksis (P), det de skulle gjøre sammen, mens i D2 var spørsmålene mer rettet mot evaluering av P. Følgende spørsmål ble stilt:

- Introduksjon: Kjenn etter hvilke erfaringer, opplevelser og stemninger dere har hatt sammen.
- 1. Hva var den beste opplevelsen dere hadde sammen - i det dere gjorde sammen - og fortell hva som var så fint.

Introduksjonen var ment som en repetisjon og oppfrisking i forhold til det de hadde gjort sammen, siden det var en stund siden de hadde gjennomført dette. Det første spørsmålet var positivt formulert for å stimulere et engasjement og gode minner. Gruppene viste mindre engasjement enn jeg hadde forventet. De fant noen positive opplevelser de hadde hatt, og de trengte ikke så mye tid til å snakke om det.

2. Hvordan gikk gjennomføringen av de praktiske oppgavene dere hadde planlagt? – i forhold til arbeidsfordeling, utførelse, engasjement m.m.
3. Hvilke hindringer oppstod underveis og hvordan løste dere evt. disse? –hindringer både innad i gruppen og utenfor.
4. Fortell om den vanskeligste situasjonen i forhold til de andre i gruppa - i det dere gjorde sammen – og hvordan dere ville hatt behov for å ha det.

Disse spørsmålene var laget ut fra at de skulle evaluere praksis de hadde gjort sammen – med tanke på gjennom denne dialogen å kunne forbedre praksis til en evt. seinere anledning. Gruppene ble ganske fort ferdige med å evaluere. Var de fornøyd med det de hadde gjort, uttrykte de det. Var de ikke fornøyd, fordi de kanskje ikke hadde gjennomført P slik de hadde planlagt, hadde de heller ikke så mye å si. De fordypet seg altså mindre i det å evaluere enn det jeg hadde lagt opp til med disse spørsmålene. Dette kan ha sammenheng med at de ikke skulle bruke evalueringene i forhold til ny praksis. Hadde de vært et arbeidsteam som var avhengig av forbedring av praksis, ville nok dialogene i D2 blitt annerledes. At det hadde gått ca 2 måneder siden de hadde gjennomført praksis, påvirket sannsynligvis også engasjementet, det ville nok fungert bedre dersom evalueringen hadde vært rett etter praksis. En gruppe var tydelige på at de ville planlagt annerledes enn etter lystprinsippet og gjennomført annerledes dersom de hadde gjort dette en gang til. Som en sa:

” K5: Vi kunne selvfølgelig gjort det på en annen måte, og blitt bedre kjent, (K1: mm)”

- med etterfølgende kommentar som tydeliggjøring at de også var fornøyd med det de hadde gjort:

”men ikke hatt det like morsomt samtidig da! (latter)” (21:20 - 21:31 KD2).

5. I hvilken grad har de praktiske oppgavene ført til at dere har blitt kjent slik dere ønsket?

6. Hva har dere lært om dere selv i prosessen?

7. I hvilken grad kjenner dere hverandre nå?

Disse spørsmålene 5 – 7 skapte også mindre engasjement enn jeg hadde forventet. Mitt inntrykk er at flere av gruppene valgte å gjøre ting som de hadde lyst til å gjøre, og at de mistet noe av kontakten med hvorfor de gjorde det. Det å gjøre noe bevisst og planlagt for å bli kjent, var nok uvant for mange. Mange var nok mer komfortable med å forholde seg slik at det å bli kjent skjedde mer eller mindre av seg selv, og det å ha en strategi for dette opplevdes som uvant og kunstig. Dette betyr ikke at deltakerne ikke ble bedre kjent som en følge av undersøkelsesopplegget, bare at det var uvant for dem å sette ord på prosessen. Dermed ble det også vanskeligere å fordype seg i disse reflekterende spørsmålene.

8. Ut fra deres erfaringer (på bakgrunn av dette undersøkelsesopplegget og ut fra det at dere kjenner folkehøyskolelivet): Hva er spesielt ved det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng?

Deltakerne hadde mest å si i forhold til dette siste spørsmålet. Det er mulig dette var fordi de her kunne bruke de erfaringene og refleksjonene de hadde gjort seg i løpet av hele undersøkelsesopplegget til å skape en forståelse sammen. Det er også mulig at den mer generelle vinklingen på dette spørsmålet gjorde det lettere å snakke om det.

6. Gruppeintervju 2

Dette gruppeintervjuet, i2, gjennomførte jeg på tilsvarende måte som i1, og også med tilsvarende tilnærming og spørsmål. Praten gikk noe lettere her enn i i1. Nå var de blitt ganske trygge på meg og på undersøkelsesopplegget, de skjønnte mer om hva undersøkelsesopplegget handlet om og om deres eget bidrag. I tillegg hadde de på dette tidspunktet fått ganske god trening i det å reflektere sammen – både ut fra spørsmålene i dialogene og fra gruppeintervjuet og videoavspillingen.

7. Videoavspilling 2

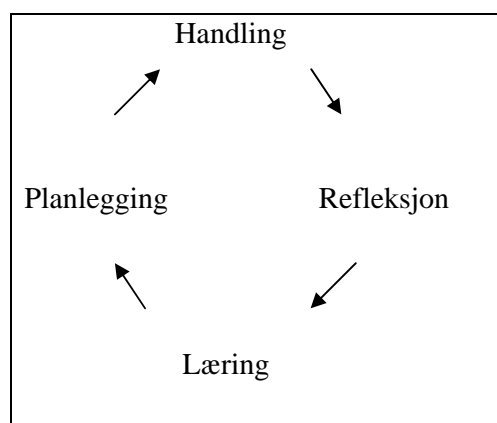
V2 ble også gjennomført tilsvarende V1. Siden D2 ble kortere enn D1 for alle gruppene, ble også i2 og V2 kortere enn i1 og V1.

Generelt om T1 i forhold til T2

Deltakerne var mer avslappet i T2 enn i T1. Det betyr at dialogene og intervjuene fløt lettere i T2. Men det betyr ikke at engasjementet ble større i T2. Usikkerheten som viste seg hos deltakerne i T1 ga også utslag i form av innsatsvilje. I T2 var de tryggere både på meg og på settingen, noe som også medførte at de tok lettere på noen av spørsmålene. Generelt følte de nok mer kontroll over situasjonen i T2 og på den måten hadde de det bedre og kunne velge mer hvordan de skulle være. Dette viste seg bl.a. i færre blikk rettet mot meg underveis som for å sjekke om de gjorde det på riktig måte. Når de gikk utenfor temaet, kunne de her i D2 snakke forholdsvis lenge uten å vise tegn til stress på å komme tilbake til temaet. Om dialogene ble bedre i T2, skal jeg komme tilbake til i kapittel 3.

Undersøkelsen som erfaringslæring

Undersøkelsesoppsettet kan forstås innenfor erfaringslæring med modellen om læringssirkelen (action – learning) (Taylor, Marais & Kaplan, 1997):



Forløpet går slik: Handling – refleksjon – læring – planlegging – ny handling osv: Sirkelen begynner gjerne med handlingsdelen, evt. med planlagging.

Undersøkelsesoppsettet innebærer flere parallelle prosesser i forhold til denne modellen. Den første dialogen var utgangspunktet i undersøkelsesoppsettet og representerer den første handling i modellen. Denne første dialogen er strukturert av det deltakerne skal gjøre praktisk sammen, men er altså samtidig i seg selv også noe de gjør sammen. Videre følger refleksjon over denne dialogen (i1 og V1) med tilhørende læring og videre planlegging av forbedringer i forhold til ny dialog som skjer i D2. Denne dialogen i D2 videreføres med

refleksjon og læring i i2 og V2, og kunne derfor også fortsatt i videre sirkler eller sykluser for kontinuerlig utvikling av dialogen.²

Det andre forløpet i forhold til lærings sirkelen innebærer hvordan P gikk og også hvordan dialogene som var inkludert i P gikk. Hvordan P ble gjennomført, ga en konkret tilbakemelding på hvordan dialogen i P var, og eventuelt også på hvordan dialogen i D1 var. I D2 reflekterte deltakerne videre via spørsmålene over hvordan P og dialogene i P fungerte. Undersøkelsesoppsettet la ikke opp til en ny praktisk planlegging og gjennomføring, men i et skoleopplegg over tid eller i en arbeidsgruppe, vil en slik fortsettelse være ganske vanlig.

Analyseprosessen

Som teoretisk grunnlag for analysen, har jeg basert meg på de vitenskapsteoretiske retningene som jeg var inne på i kapittel 1.2 ovenfor. Jeg har tatt utgangspunkt i materialet, og sett igjennom videoene mange ganger, for å se hva det forteller i form av tendenser, hendelser og atferd som kan være av interesse. Ut fra dette har jeg laget koder og kategorier som sier noe av betydning i forhold til avhandlingens problemstilling. På denne måten har det først og fremst vært en induktiv tilnærming. En kan si at den metodiske tilnærmingen i analysen av datamaterialet har i seg trekk fra "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1967). Men med ca. 25 timer materiale på video, har jeg valgt en noe enklere tilnærming i analysen enn denne. Jeg har gått fram og tilbake mellom materialet og teori, mellom det konkrete og det abstrakte, og mellom nærhet og distanse (Repstad, 1998). Som nevnt har Gustavsens dialogkriterier vært en hjelp i dette arbeidet, der noen av kriteriene har vært mer relevante enn andre i forhold til interessante aspekter fra materialet.

Dette innebærer at det har vært en prosess fra fenomener til begreper, dvs. i første omgang fra observasjon av dialogene, gruppeintervjuene og videoavspillingene. Etter datainnsamlingen har dette foregått ved en prosess fra det ubearbejdede videomaterialet til koder og kategorier (en fenomenologisk tilnærming). Analysen har også innbefattet

² Denne modellen er utviklet videre til å benevnes lærings spiral fordi det å ha gått en runde i sirkelen innebærer å fortsette i en ny og utviklet form for handling, noe som kommer tydeligere fram i en spiralmodell enn i en sirkelmodell, slik som refleksjonssyklus - modellen (McNiff & Whitehead, 2006b). Av enkelthets hensyn velger jeg å presentere opplegget innenfor den opprinnelige sirkelmodellen, og inkluderer en slik utviklingsforståelse i denne.

fortolkning (i hermeneutisk forstand) og skaping av mening (konstruktivistisk tilnærming) – i en stadig tilbakevendende sirkulær/spiralliknende prosess. Dette har skjedd på bakgrunn av en kombinasjon av deltakernes tilbakemeldinger om deres opplevelser, erfaringer og forståelser fra intervjuene og fra videoavspillingene, fra mine forståelser av deres utsagn og fra mine analyser av videoene. Analysen er altså laget på bakgrunn av nær kontakt med datamaterialet, og i presentasjonen av resultatene i neste kapittel viser jeg til eksempler fra materialet. Fog (2004) nevner det å lage oversikt over hyppighet av ulike koder som et steg i kvalitativ analyse, for å kunne argumentere for betydningen og representativiteten til disse. Selv om jeg har oversikt over hyppigheten av ulike koder, har jeg valgt å ikke presentere resultatene i en slik kvantifiserbar form, siden jeg da måtte ha tydeliggjort mer grundig grenseoverganger av hva som inkluderes og ikke inkluderes i kodene. I stedet har jeg valgt å presentere en mer generell oversikt over de ulike gruppene, der jeg har brukt eksempler for kvalitativt å vise spesielle fenomener eller kjennetegn som sier noe sentralt og viktig om den gruppen eller om temaet som jeg behandler. Noen av eksemplene viser til noe som skjedde mange ganger, andre eksempler er hentet fram fordi de viser en bestemt kvalitet, som ikke nødvendigvis trenger å ha skjedd mange ganger for å utsi noe sentralt for denne gruppen.

Med utgangspunkt i Pålshaugen (2004) kan en si at analysene i avhandlingen som er basert på ovenfor nevnte tilnærming, er i tråd med mer tradisjonell kvalitativ tilnærming innen aksjonsforskning, der det tas utgangspunkt i observerbare data og fortolkning av disse som grunnlag for kunnskapsproduksjon. Men det som i følge Pålshaugen skiller aksjonsforskning fra mer deskriptiv empirisk forskning, er at forskerens erfaringer som gjøres i løpet av aksjonsforskningsprosessen vektlegges. Han påpeker at det ut over det å oppleve og å erfare, er viktig også å reflektere over sine egne erfaringer i et kontekstuellt perspektiv, i denne formen for kunnskapstilegnelse. Pålshaugen oppsummerer følgende om hvordan erfaring anvendes i denne sammenhengen: "it is to undertake a public interpretation of personal experience" (2004, s. 201). Jeg har forholdt meg til denne formen for tilnærming når jeg i neste kapittel vurderer om elevene er gode på dialog og gode på å utvikle dialog. Utgangspunktet er datamateriale fra undersøkelsen, men jeg går videre: Ved å reflektere over mine opplevelser, erfaringer og inntrykk i møte med deltakerne, begrunne disse inntrykkene ut fra kontekstuelle forhold, og ved å reflektere på bakgrunn av mine erfaringer fra det å være folkehøgskolelærer med tilhørende kjennskap til feltet, argumenterer jeg på en måte som gjør mine private erfaringer relevante i den betydning Pålshaugen nevner. Tilsvarende

tilnærming velger jeg også i kapittel 4 når jeg vurderer overføringsmuligheter til andre kontekster enn skolen der undersøkelsen er gjennomført.

I analyseprosessen har jeg brukt dataprogrammet Hyperresearch (www.researchware.com) som er et hjelpemiddel for kvalitativ metode (nærmere beskrivelse av dette datahjelpemiddelet i Chambliss & Schutt, 2003). Via dette programmet har jeg kunnet kode utsnitt fra videoene og skrive notater til hver kode. Dette har gitt et mer oversiktlig bilde av materialet ved at jeg lett har kunnet hente fram de kodene jeg har villet se nærmere på, og det har gjort det lett å sammenlikne koder for de ulike gruppene. Programmet har også gjort det enkelt å endre kodenavn underveis der hvor analyseprosessen har framskaffet ny forståelse av fenomenene.

3. Resultater og diskusjon

Når jeg i det følgende redegjør for forløpene til de ulike gruppene, inngår beskrivelser, fortolkninger og vurderinger ut fra observasjoner - og jeg ser disse i forhold til hvordan dialogene gjøres og utvikles. Ut fra det forholdsvis store datamaterialet, legger jeg vekt på noen observasjoner framfor andre ut fra relevans for undersøkelsens problemstilling. Beskrivelsene, fortolkningene og vurderingene er dels gjort på bakgrunn av mine observasjoner fra tilstedeværelse under dialogene i undersøkelsen, fra studier av tilhørende videoopptak, og fra deltakernes egne utsagn og vurderinger - fra gruppeintervjuene (i1 og i2) og fra videoavspillingene (V1 og V2).

Jeg vil i del 3.1 gi en generell oversikt over de enkelte gruppenes forløp. Når beskrivelsene av forløpene har i seg fortolkning av det som skjedde, er dette i stor grad basert på deltakernes egen forståelse og fortolkning. Når jeg kommer med egne fortolkninger, begrunner eller argumenterer jeg for disse. I tillegg til forløpene i de enkelte delene av undersøkelsesoppsettet, gjengir jeg helt kort og konkret hva deltakerne svarte i forhold til i hvilken grad de hadde lyst til å kjenne hverandre (fra spørsmål 2 i D1), hva de bestemte seg for å gjøre for å bli kjent slik de ønsket (fra spørsmål 6 i D1), og om de hadde blitt kjent slik de ønsket (fra spørsmål 5 i D2).

I del 3.2 går jeg inn på hvordan dialoger gjøres. Dette vises ved eksempler som hovedsakelig er hentet fra D1 slik at bildet gis ut fra hvordan de hadde dialog sammen før påvirkninger via refleksjon og praksis fra undersøkelsesoppsettet. Enkelte steder trekker jeg også inn deltakernes refleksjoner over disse eksemplene der dette gir utdypet forståelse.

For å se på hvordan dialogene utvikles, som jeg tar for meg i del 3.3, henter jeg enkelte eksempler fra D1 som jeg sammenholder med eksempler fra D2, slik at det blir det mulig å se evt. utvikling i dialogen. Også her trekker jeg inn deltakernes refleksjoner for å gi en utdypet forståelse.

Kriterier for valg av eksempler er gjort ut fra hvordan de illustrerer noe av betydning for den seinere drøfting, enten fordi de sier noe spesielt om de gruppene de er hentet fra, eller fordi de på en god måte illustrerer generelle fenomener som like mye kunne vært trukket fram fra en av de andre gruppene. Resultatene fra de enkelte gruppene (3.1) er ment å danne et

bakteppe og et fundament for drøftingene om hvordan dialoger gjøres i folkehøyskolen (3.2) og hvordan dialoger utvikles (3.3).

I del 3.4 sier jeg noe om kunnskapssynet avhandlingen baserer seg på og om elevenes læring som en følge av undersøkelsesopplegget.

3.1 Beskrivelse og analyse av forløpet til de enkelte gruppene.

3.1.1 Gruppe M

Dialog 1 (D1)

Denne gruppen var en rein jentegruppe med fire deltakere. I D1 snakket de forholdsvis rolig med hverandre. De hadde noe stillhet underveis der ingen sa noe, dette gjaldt spesielt i starten. Selv om disse pausene kunne ha en viss varighet, inntil 20 sekunder, bar de ikke preg av å være trykkende eller pinlige. Inntrykket var mer at de bare ikke hadde noe å si der og da. En av deltakerne, M4, strikket på en lue. Dette bidro til at oppmerksomheten, også for gruppa som helhet, av og til gikk til noe annet enn temaet de skulle snakke sammen om. Samtidig fungerte dette håndarbeidet også som en buffer, at det mykte opp stemningen noe slik at settingen ikke virket så seriøs.

Alle deltakerne fordelte ordet noenlunde likt mellom seg med unntak av hun som strikket, som sa mindre. De gangene hun tok ordet, var oftest når det var et åpent rom der ingen sa noe. Dette kan tyde på at hun trengte trygghet på å få plass og å bli lyttet til før hun sa noe. Hun så ofte ned på strikketøyet. Det kan være fordi hun strikket at hun sa mindre, det kan også være hun var mer opptatt av strikketøyet fordi det var vanskelig å komme til orde, sannsynligvis en kombinasjon. Det var noen eksempler på at hun ble avbrutt mens hun snakket - noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3.2. Det er derfor sannsynlig at avbrytelsene bidro til hennes litt tilbaketrukne framtreten. Men jevnt over var deltakerne i denne gruppen aktive og samtidig lyttende til hverandre.

Under beslutningsprosessen til spørsmål 6 viste denne gruppen motstand mot å planlegge noe å gjøre sammen. De ville at det å gjøre noe sammen for å bli kjent måtte skje naturlig. Dette med naturlighet gikk igjen flere ganger i beslutningsprosessen, og de uttrykte, en etter

en og med engasjert holdning hvor viktig det var at de gjorde noe naturlig sammen, og de uttrykte seg negativt ved å betegne det å planlegge som noe kunstig. På denne måten så det ut til at de skapte en slags felles basis og forståelse til grunn for det de skulle gjøre sammen, og at de bygde opp en slags gruppeidentitet og fellesskapsfølelse rundt denne enigheten. Etter hvert kom de allikevel fram til ting de hadde lyst til å gjøre sammen, det ble etter hvert naturlig for dem å planlegge. Dette kan bety at naturlighet for dem handlet om trygghet på at alle hadde lyst til å gjøre det de skulle gjøre sammen, og at dette ikke ble påtvunget noen av dem. En tolkning er at de etter hvert i praten ble bedre kjent og tryggere på hverandre, og da følte det mindre kunstig å planlegge. Jeg kommer tilbake til deres vektlegging av naturlighet i kapittel 3.2.1.

Det er nærliggende å tenke seg at kjønns sammensetning med at de kun var jenter i denne gruppen, bidro til denne åpenheten i forhold til hverandre. Jenter i vår kultur er sannsynligvis mer opplært til å kunne være åpne om personlige forhold, og de er sannsynligvis også mer trent i å sette ord på relasjonelle forhold.

I hvilken grad hadde de lyst til å kjenne hverandre?

Denne gruppen snakket ganske rett fram i forhold til spørsmål 2 om i hvilken grad de hadde lyst til å bli kjent med hverandre. Det var den eneste gruppen som i forhold til dette spørsmålet virket helt avslappet og som i stor grad var direkte med hverandre i ord og med øyekontakt når de fortalte. Alle sa de de hadde lyst til å bli mer kjent med de andre i gruppen, og flere sa direkte: ”Deg har jeg lyst til å bli mer kjent med”.

Planlagt praksis (P)

Denne gruppe M avtalte at de skulle sitte ved samme bord og spise sammen på en juletilstelning rett etter D1. Hovedaktiviteten de skulle gjøre sammen, var å spille kort på ett av elevrommene. De hadde i D1 fordelt oppgavene seg i mellom i forhold til det som skulle gjøres. Det var ikke så mye de trengte å forberede, en skulle ordne til på rommet de skulle være i, en skulle ordne drikke, en annen godteri og en skulle ta med kortstokk.

Gjennomført P

De gjennomførte både det å spise sammen og de møttes på et elevrom og var sammen den kvelden. Som de sa i D2: Alle bidro like mye, var like engasjert og ville dette like mye. De utførte alle oppgavene de hadde tatt på seg i forkant, bortsett fra en kortstokk som ble glemt.

Da de møttes, fant de ut at de ikke trengte å gjøre noe bestemt sammen for å bli kjent, de trengte derfor ikke kortstokken, nå ble det naturlig for dem å bare snakke sammen. Gruppen hadde altså god kontakt med formålet med det de skulle gjøre sammen: å bli kjent på en måte de ønsket. De fordelte bl.a. ordet mellom seg slik at hver og en av dem fikk fortelle mer inngående om seg selv, bl.a. om hva som gjorde at de hadde valgt å gå på folkehøyskole. De hadde lyst til å møtes for å gjøre noe sammen flere ganger, men fant ut at det var vanskelig å finne tid og å organisere dette, siden de gikk på ulike linjer.

De uttrykte i etterkant at de opplevde dialogen de hadde her i P som friere og mer naturlig enn den de hadde i D1. Det handlet om at de i P fikk bestemme temaene selv, og også at de selv bestemte rammene rundt dialogen – bl.a. at de kunne sitte i et av sine egne rom og kose seg.

For denne gruppen var altså det de gjorde sammen først og fremst en dialog i seg selv. Det å snakke sammen om hvem de var og hva de hadde gjort tidligere, ble det de gjorde sammen, og de var selv meget fornøyde med denne dialogen. At alle deltok, at de bestemte tema selv, at de snakket om ting de hadde erfaring fra, at alle fikk uttrykt seg og alle ble lyttet til på en måte som innebar at de hørte inngående på hver enkelt, innebærer en demokratisk dialogisk tilnærming i samsvar med mange av Gustavsens dialogkriterier.

Ble de kjent slik de ønsket gjennom å gjøre P?

P gjorde at de ble tryggere på hverandre, de ble mer personlig kjent, og de ble kjent med andre sider hos hverandre som ikke hadde med skolen å gjøre. De var enige om at P hadde gitt dem et potensial til å bli enda bedre kjent videre.

Dialog 2 (D2)

Dialogen forandret seg mye i D2. Flyten gikk bedre enn i D1, de avløste hverandre med en større grad av letthet, og deres mer avslappede holdning bidro til at de lettere kunne ha oppmerksomheten rettet mot temaet. Av og til førte denne avslappede holdningen til at de beveget seg bort fra temaet når de syntes de hadde sagt det de ville si. De var altså også mer avslappet i forhold til settingen og i forhold til meg som forsøksleder.

Under spørsmål 6 lot de en og en snakke forholdsvis lenge om gangen for å utdype sitt syn mens de andre lyttet. Dette gjorde at hver enkelt kom til orde på en annen måte enn i D1. Dette gjaldt spørsmål av personlig art der det handlet om å bli forstått og ikke om å komme

fram til en felles mening. Derfor handlet ikke disse nevnte partiene i D2 om å overbevise hverandre, bare om å uttrykke seg og bli lyttet til.

Hun som hadde vanskeligheter med å komme til orde i D1 (M4), tok mye initiativ i D2, hun var flere ganger den første som tok ordet etter et nytt spørsmål, og hun var også aktiv i å stimulere fram og be om andres meninger. M4 inntok en slags sakslederrolle (Bales, 1951). En gang begynte hun til og med å snakke før forsøksleder var ferdig med å utdype spørsmålet de skulle snakke ut i fra. M4 avbrøt M1 en gang. M4 ville da la M1 få ordet tilbake, men M1 lot M4 fortsette. Det kan tyde på at avbrytelser i denne gruppen handlet mer om engasjement enn at avbrytelsene var egoistisk eller strategisk motivert (jfr. Habermas, 1999a). Det skjedde endring i forhold til det å avbryte hverandre i dialogen, noe jeg altså kommer tilbake til i kapittel 3.3.2.

Hun som ville endre på sin avbrytelsesatferd (M2), tok seg i det når hun var i ferd med å avbryte, og var generelt mer lyttende og ga de andre mer plass enn i D1. De reflekterte altså over dialogen underveis mens de hadde dialog, jfr. "reflection in action" (Schön, 1983), noe som bidro til endring av dialogen slik at den ble mer i samsvar med dialogkriteriene.

Utvikling av dialogen fra D1 til D2

I D2 ble deltakerne i denne gruppe M mer oppmerksomme på at alle ble hørt og på å la alle snakke ferdig. De metakommuniserte underveis, dvs. de snakket om hvordan de ønsket dialogen mens de var i dialog, om hvem som hadde mest behov for å snakke videre. De tok også mer initiativ i forhold til hverandre, og alle tok slike initiativ, til forskjell fra i D1 der bare noen av deltakerne gjorde det. Videre var flyten bedre, de virket tryggere på hverandre i D2, og de gikk mer inn i temaene ved at de av og til snakket forholdsvis lenge uten at de andre ble avbrutt. Dette skjedde på en måte som ivaretok likhet i dialogen, siden de lot alle få denne muligheten. Under V2 kommenterte de at praten gled mye bedre i D2 enn i D1, det var mye lettere å komme i gang. De opplevde at de var ærligere i forhold til hverandre i D2 og at de stort sett var enige, noe som de vurderte som at det var en god dialog.

3.1.2 Gruppe K

Dialog 1 (D1)

I gruppe K var flere ganske aktive i dialogen helt fra starten av. En jente, K3, sa litt mindre enn de andre – noe som fortsatte i hele D1. Men hun var aktiv i blick og i kroppsspråk hele tiden i praten. En annen jente, K4, snakket mer enn de andre, og etter hvert snakket hun så mye at det så ut som om det hindret andre i å være aktive. I perioder kunne det se ut som om de andre kjedet seg mens vedkommende hadde lange monologer. Hun var også i stor grad den som tok initiativ til tema og retning i dialogen, så de andre så ut som de hadde litt avmaktsfølelse i forhold til å ta plass i dialogen i første og i andre del av D1. K4 bidro også til mye positivt i dialogen ved å inspirere de andre med sine betraktninger og ved å aktivt henvende seg til andre slik at de kom mer fram i dialogen. K4 var som regel den første til å gå dypere inn i temaene ved å være personlig eller ved å komme med nye vinklinger på temaet de snakket om. Selv om K4 kunne komme med innspill som var i kontrast til det andre hadde sagt, hadde hun hele tiden en positiv holdning til de andre ved å vise respekt for deres syn. Dermed bidro K4 gjennom å ta mye ansvar og initiativ, til å skape flyt og engasjement. Denne beskrivelsen av K4 sin rolle, stemmer med vedkommendes egen vurdering av seg selv som kom fram i gruppeintervjuet. Det handlet om å sikre at gruppen kunne bidra med det som krevdes i forhold til undersøkelsesopplegget. Dette bekreftes til en viss grad ved at hun trakk seg noe mer tilbake da de andre ble mer aktive under spørsmål 6, noe som førte til at alle ganske like aktive i denne delen.

Denne gruppen hadde få stille perioder. K4 sa i etterkant at hun ville unngå stillhet, og hun lyktes med det: "*Det funka jo!*" som hun selv sa om hennes bidrag til å holde praten i gang (20.21 – 21.42 Ki1).

Det var også deler av D1 med engasjert flerveis diskurs der alle var aktive. Denne gruppen hadde generelt sett høyest aktivitetsnivå. Hvis jeg hadde talt antall ord eller setninger pr. minutt, ville denne gruppen scoret høyest av disse fire gruppene.

Beslutningsprosessen var preget av positiv holdning. K2 var nok den mest engasjerte i denne praktisk orienterte delen ved sin synlige begeistring for det at de skulle finne på noe å gjøre sammen. K2 foreslo at de ikke skulle planlegge noe bestemt, bare finne ut underveis hva det ble til. De kom også inn på det å være ute i naturen som noe de hadde lyst til. Da en foreslo å stå på slalåm, ble alle veldig entusiastiske. De inkluderte også tidligere forslag de hadde vært

inne på, med å avtale kafébesøk etterpå. De kom inn på hindringer de måtte finne ut av for å få dette til (før de fikk spørsmål om dette i spørsmål 7), bl.a. lite penger eller mangel på utstyr, og flere var aktive i å finne løsninger. Det var derfor tydelig at alle hadde et sterkt ønske om å gjøre dette.

I hvilken grad hadde de lyst til å kjenne hverandre?

De ble enige om at de hadde lyst til å bli mer kjent: ”K4: *Konklusjonen er Ja! K2: Selvfølgelig!*” (17.44-17.58 KD1).

Planlagt P (praksis)

Kjøre slalåm og kafébesøk etterpå. Alle skulle ta med seg ski hjemmefra eller låne av andre. K4 skulle skaffe bil de kunne låne. K5’ skulle snakke med rektor for å få fri fra skolen til dette. Han skulle også høre om de kunne få noe økonomisk støtte fra skolen til det de skulle gjøre sammen.

Gjennomført P

Denne gruppen gjennomførte noe annet enn det de hadde planlagt. Under evalueringen i D2 hadde de flere forklaringer på at de gikk bort fra sin opprinnelige plan, men det ble ikke tydelig hva som var avgjørende for dette valget. Valget virket overraskende på meg, sett på bakgrunn av at de var veldig entusiastiske over det de skulle gjøre sammen da de planla det, og flere uttrykte at de angret på at de ikke hadde gjennomført det opprinnelige forslaget. Dette kan handle om dårlig og mangelfull dialog. De hadde ikke skapt felles forståelse rundt hvorfor de måtte endre planene. En av årsakene som ble nevnt som grunn til at de ikke gjennomførte planen, var at en i gruppen, K4, ikke hadde fått tak i utstyr, noe som kunne vært løst på andre måter (for eksempel leie eller låne). En grunn til denne mangelen på god dialog handlet bl.a. om at de ikke hadde møttes for å diskutere hvordan de skulle løse utfordringene som oppstod. En annen aktuell grunn og mulig forståelse kan være at K4 var drivkraft i dialogen i D1 samtidig som det kunne se ut som om hun var mindre engasjert i valget av det de planla enn de andre. Når det kom fram utfordringer og hindringer underveis i planleggingen i D1, var hun den første til å si at de kunne velge noe annet å gjøre, mens de andre var aktive i å finne løsninger som gjorde at de kunne opprettholde den opprinnelige planen. Når det var K4 som ikke hadde funnet utstyr og kanskje heller ikke ivret så mye på å få dette gjennomført, kan det derfor være at gruppen hadde skapt en avhengighet til K4 ved å

bli vant til å hvile på at hun tok ansvar videre også. Når hun ikke tok dette ansvaret på samme måte, ble dialogen i P dårligere og gjennomføringen lyktes ikke.

I stedet for å reise bort en hel dag for å stå på slalåm med etterfølgende kafétur, dro de ut en kortere tur til byen der de deltok i lokale aktiviteter. Alle i gruppen deltok i dette. Det var forholdsvis lite de planla i forkant av denne turen, det var ikke noe spesielt de måtte ha med seg. De fant ut underveis hva de skulle gjøre, dette ble altså mer i tråd med et tidligere forslag fra K2. De hadde dermed praktiske dialoger som en sentral del av deres P når de skulle ta avgjørelser underveis. De fant fram til en kafé der eldre mennesker satt og spilte kort og fortalte historier. De ble godt tatt i mot og fikk være med å spille, og de merket samtidig at de skilte seg ut i lokalet. Dette var noe nytt som de ikke hadde gjort sammen før, det var første gang de snakket med de lokale eldre på stedet, det hadde dermed nyhetens interesse for dem, og det virket samlende på dem som gruppe. Treffet innebar kommunikasjon og samarbeid i kortspillet og i den sosiale praten underveis. Dialogen ble dermed en del av det de gjorde sammen. Samtidig fikk de en "oss" og "de andre" følelse ved at de skilte seg så pass ut fra de som ellers var på kafeen, noe som ga en samlende følelse for dem som gruppe.

Ble de kjent slik de ønsket gjennom å gjøre P?

De sa at det de gjorde i P innebar en spesiell måte å bli kjent på, at de på kafeen ble en slags egen gjeng. Men gruppen uttrykte at for å bli mer personlig kjent, måtte de hatt mer tid sammen og fortelle mer om seg selv, og at det da kanskje ville vært bedre å ha vært et sted bare dem sammen. Som K5' uttrykte det:

"Vi kunne gjort det på en annen måte (...) Vi har blitt mer kjent, men ikke først og fremst på grunn av det [vi gjorde sammen]" (18.53 – 22.09 KD2)

D2

I D2 møtte ikke K4, hun som i D1 hadde snakket mest. De fire gjenværende uttrykte at de var veldig fornøyd med det de hadde gjort sammen. Dynamikken i dialogen i D2 ble en helt annen enn i D1. Stemningen var mye lettere nå i D2 enn i D1 og praten gikk ledigere. Det virket som de koste seg og at de hadde en fellesskapsfølelse. Denne fellesskapsfølelsen og kosen som jeg kunne fornemme, kunne registreres i dialogen ved at de smilte mye mer i D2 enn i D1, de hadde mer humor, og de ga hverandre mer respons. De utfylte også hverandres setninger i større grad enn i D1.

Det at ordet ble mer likelig fordelt, kan ha noe å gjøre med at K4 ikke var til stede. K4 hadde tatt på seg ansvar for framdrift i D1, nå måtte noen andre tre til. Men trolig ville det skjedd en endring uansett. For det første viste K4 i planleggingsdelen av D1 en mer tilbaketrukket rolle. For det andre uttrykte de som gruppe i V1 at de ønsket mer jevn fordeling av ordet, og i D2 tok de dermed mer initiativ og ansvar i dialogen enn de hadde gjort i D1. Noe av dette kan tilskrives at de var mer vant til å snakke sammen, for også i den praktiske delen av D1 (spørsmål 6 – 8) fordelte de ordene mer mellom seg enn i begynnelsen. Men grad av initiativ til å si noe i forhold til temaet eller å få andre engasjert i dialogen var av en mer aktiv art enn i D1, også i forhold til den praktiske delen i D1, så det hadde skjedd en endringsprosess mellom D1 og D2.

Første del av D2, som handlet om å beskrive det de hadde gjort sammen, virket samlende på dem, de inntok samme sittestilling og hadde like håndbevegelser. Både i ord og i kroppsspråk fortalte de at de hadde opplevd fellesskap og samspill i P. Dette viste seg i en flyt dem i mellom i D2. De flettet seg inn i hverandres utsagn, fylte ut det den andre sa, utdypet det, de kom fort til enighet om hvordan ting hadde vært, og var det uenighet, klarte de ganske fort å skape en felles forståelse som ikke var å bare føye seg etter den andre. Det var en tydeligere eller aktivere høflighet (latter, avslappet kroppsspråk), altså av en annen art enn den de fleste gruppene hadde i starten av D1 der det var flere tegn på utrygghet og usikkerhet (mer anspent, hektisk prat). Gruppe K var mer oppmerksomme på hverandre med empatisk forståelse i D2 enn i D1. Flere ganger når noen begynte å snakke samtidig, viste den ene med kroppen og i ord at den andre kunne snakke først. De hadde veldig lite avsporinger, det forekom bare i slutten av spørsmål 5 og slutten av spørsmål 8 – ellers var de veldig til temaet. Noen stille pauser forekom, men de virket ikke ansente, de hadde derimot en ro over seg, noe som gjorde at praten virket mye mer avslappet enn den var i D1. Det de hadde gjort sammen, gjorde noe med deres kommunikasjonsstil. Gutten, K5', som var en av de som snakket minst i D1, kom nå fram som en av de som tok mest initiativ uten å dominere eller å snakke vesentlig mer enn de andre.

Denne gruppen uttrykte i i2 og i V2 at de var veldig fornøyd med praten de hadde i D2. I V1 vurderte gruppen K4 sin rolle i D1 som både fremmende og hemmende for dialogen. At hun ikke deltok i D2 gjorde at dialogen ble annerledes. Min vurdering er at de funksjonene som K4 utførte i D1, ble fordelt mellom de andre deltakerne i gruppen i D2. Dette at funksjonene ble fordelt, førte til at det ble en bedre dialog siden alle ble aktivt med og tok ansvar, og det

ble ikke etablert avhengighet til en person for at dialogen skulle fungere. Allikevel så det altså ut til at K4 i D1 fungerte som en slags katalysator i D1 ved å få i gang praten og ved å selv være et eksempel på å snakke både åpent og direkte, noe som ble et viktig bidrag til at denne gruppen i D2 fikk en slik kvalitet på dialogen.

Gruppen nevnte også andre forhold som betydningsfulle for endringen fra D1 til D2: at de var blitt bedre kjent og at de hadde fått mer trening i det å ha dialog sammen.

Utvikling av dialogen fra D1 til D2

Deltakerne holdt seg mer til temaet i D2 enn i D1, de fikk en mer jevn fordeling av ordet og det var mer likhet i dialogen. Den som var mest stille i D1, K3, var like aktiv som de andre i D2. Dialogen i D2 ble også roligere slik at deltakerne ble mer oppmerksomme på hverandre. Dette viste seg også i at de fylte ut hverandres setninger mer i D2 enn i D1 – når den ene sa noe fulgte den andre opp med å fullføre setningen, uten at dette ble oppfattet som en avbrytelse. Det ble oppfattet mer som en hjelp. Jeg vurderer det som tegn på at de gjennom dette viste stor grad av innlevelse i hverandres synspunkter og ståsted. Det var som om de dannet et ”vi”, en felles måte å snakke på, som om alle var med i det de andre sa.

3.1.3 Gruppe S

Dialog 1 (D1)

Denne gruppen var forholdsvis forsiktig av seg, de virket i begynnelsen ganske anspente, de lette etter noe å si og viste tegn til lettelse når noen sa noe. Samtidig engasjerte de seg i dialogen, de lyttet oppmerksomt til hverandre, og etter hvert fløt dialogen bedre. Flere i gruppen kjente hverandre fra før, og de som ikke gjorde det, ble etter hvert dradd inn i dialogen.

Denne gruppen viste stor entusiasme da de skulle planlegge noe å gjøre sammen. S3 tok en slags aktiv ordstyrerrolle i denne planleggingsfasen (spørsmål 6-8). Dette medførte større grad av retning og framdrift i dialogen. Under denne planleggingen av hva de skulle gjøre sammen var S2 ganske bestemt på hva hun ønsket og ikke ønsket å være med på. Hun uttrykte flere ganger en negativ holdning til forslag fra andre, og dette skapte en egen dynamikk i gruppen slik at det var vanskelig å komme fram til felles løsning. De andre ønsket ikke å godta hennes ønsker slik hun presenterte dem. Jeg vil si at S2 var mest

ansvarlig for at dialogen her ble hemmet fordi hun kom med egne ønsker om hva hun ville og ikke ville være med på, men hun var ikke tilsvarende aktiv i å finne løsninger som kunne tilgodese alle parter. Flere av de andre forsøkte å finne kompromissløsninger eller kreative løsninger som ivaretok alle. De klarte å finne forslag til løsninger der alle involverte ble tilgodesett, bl.a. at mens de andre gjorde ute-oppgavene, kunne S2 lage mat inne. Denne løsningen skapte en glede i gruppen og en god stemning. Allikevel forhindret ikke dette at samme dynamikk inntraff seinere i forhold til hva slags type mat S2 skulle lage. Her kom de ikke fram til noen løsning annet enn at S2 sa at hvis hun ikke kunne gjøre det slik hun ønsket, ville hun ikke lage mat. Jeg vil kalle S2 sin måte å forholde seg på i praten for ikke-dialogisk, hindrende og lite stimulerende for framdrift i praten. Det er ikke noe galt i å uttrykke uenighet i en dialog, men hun var sannsynligvis for opptatt av egne grenser og behov og forholdt seg i liten grad til det de andre sa, i forhold til det å skape balanse i dialogen. Praten bar derfor ikke preg av flerveis diskurs, selv om jeg vil si at de andre i gruppen la opp til dette.

I hvilken grad hadde de lyst til å kjenne hverandre?

De hadde lyst til å bli mer kjent med hverandre, slik at de kunne snakke direkte med hverandre uten at andre felles kjente trengte å være til stede. De hadde mest lyst til å bli kjent ut fra hvordan de er i dag, ikke gjennom å vite masse om fortiden til hverandre.

Planlagt P (praksis)

De planla å leike og lage ting i snøen, og etterpå ha mat og drikke inne. Oppgavene ble fordelt i forhold til å skaffe utstyr til leik i snøen og matlaging.

Gjennomført P

Denne gruppen gjennomførte ikke P slik de hadde planlagt. De ble forhindret den dagen de hadde avtalt å gjøre P på grunn av annet skoleopplegg. De sa at det var vanskelig å organisere og samle seg for å finne nytt tidspunkt. De valgte til slutt å samles på et elevrom noen timer en kveld. Der snakket de om løst og fast. Tre av dem var der hele tiden, hun som ikke kjente de andre noe særlig, S3, var der halve tiden, og én, S1', var ikke til stede i P i det hele tatt p.g.a. kveldsundervisning med framlegging av eget arbeid. Vedkommende var lovet å kunne gå tidligere fra undervisningen, men ble allikevel sist til å presentere sitt arbeid og ble for seint ferdig til å delta i P. Dette handlet dermed sannsynligvis om mangel på dialog mellom eleven og læreren, eller at det ikke var så viktig for denne eleven å delta i P.

Ble de kjent slik de ønsket gjennom å gjøre P?

En del av deltakerne i denne gruppen kjente hverandre fra før. Det at de som deltok i P snakket mer sammen når de skulle gjøre noe sammen, hadde størst betydning for å bli kjent med de som de ikke kjente så godt fra før. Gruppen var ikke helt fornøyd med det de gjorde sammen. De synes de heller skulle gjort noe utenfor skolen, for å få hverdagen på skolen litt på avstand.

D2

I D2 deltok tre av jentene og gutten i gruppen, S3 møtte ikke opp. Jentene hadde deltatt i P, ikke gutten, S1'. D2 var preget av lange pauser etter spørsmålene som ble stilt. Men når de først kom i gang etter et spørsmål, var spesielt to av jentene aktive. De snakket med mye mer engasjement enn i D1, og de virket tryggere på hverandre og på settingen. De avløste hverandre og lyttet til hverandre, og praten bar preg av høyt tempo. S4, som snakket forholdsvis lite i D1, snakket mye mer og med mye tydeligere stemme her i D2 enn i D1. Praten handlet oftest om å fortelle om generelle ting som de hadde opplevd i ulike sammenhenger, litt på siden av spørsmålene. Det var tydelig at gruppen fikk en annen dynamikk i D2 enn i D1.

Mens S2 og S4 ble mer aktive i D2 enn de var i D1, snakket S5 omtrent som i D1; noe, men ikke så mye. Forskjellen fra D1 var at hun oftere tok initiativ rett etter at et spørsmål ble stilt og når det hadde vært stille perioder. Men den som ikke hadde deltatt i P, S1', sa ingen ting under spørsmålene 1 – 4. Vedkommende uttrykte seg knapt i de påfølgende spørsmålene heller. De andre hjalp ham heller ikke inn. Selv om S1' ikke var blant dem som snakket mest i D1, var han allikevel aktivt med i praten da. At han omtrent ikke sa noe i D2 kan derfor ikke forklares først og fremst ut fra hans personlighet. Det handlet sannsynligvis om hvor viktig det første dialogpunktet til Gustavsen er; at en må ha erfaring fra det som diskuteres. At vedkommende sa lite under de spørsmålene der han hadde kunnet delta på lik linje med de andre, spørsmål 5-8 i D2, kan handle om at når han først var kommet på sidelinjen, klarte han ikke å komme inn igjen. I D1 var dialogen kanskje mer preget av det å ta hensyn, siden én i gruppen var mindre kjent for de andre. De fire som deltok i D2, kjente hverandre en god del, og det kunne muligens skape en trygghet på hverandre som også bevirket at de tok mindre hensyn i D2. Det virket som om jentene som snakket, hadde en egen måte å snakke på som kanskje hadde med kjønn å gjøre. Gutten, S1', syntes det var vanskelig å komme inn i samtalen i de mer generelle spørsmålene, men visste ikke hvorfor, han følte bare at han

ikke hadde så mye å si. I V2 ble han mer bevisst sin mangel på deltakelse i D2 og hvilke konsekvenser det fikk for dialogen. Han uttrykte at jentene ”bare prata” og at det var vanskelig å komme til. Han sa han syntes det var vanskelig å bidra fordi han ikke hadde deltatt i P.

Hadde denne type dynamikk med at én faller utenfor, fått utspilt seg i D1, ville sannsynligvis denne gruppen gjennom refleksjonene i opplegget, ha skapt endring i D2. Men siden denne dynamikken først oppstod i D2, stimulerte ikke opplegget til bevisstgjøring og endring før i etterkant av D2. For deltakerne kan selvfølgelig det å reflektere over og å se seg selv på video fra D2 kunne føre til endring i forhold til hvordan de forholder seg til hverandre videre på skolen, men undersøkelsesopplegget innebar ikke å kunne se resultater av refleksjonene i T2 i ny dialog.

Generelt sett var deltakerne i denne gruppen fornøyd med hvordan de snakket sammen. Som S2 uttrykte det:

”Jeg synes i denne gruppen her har det vært veldig fint, fordi det har liksom ikke vært sånn at (...) noen som må frem (S4 hjelper S2 til å finne ordene), trenger all oppmerksomheten hele tiden. Det kan være litt slitsomt. Sånn har det ikke har vært her da, føler jeg, her har alle kunnet si hva de følte for.” (21:10 - 21:43 SD2).

Så det at de ikke var oppmerksomme nok på alle som deltok i dialogen, handlet ikke om at de bevisst ikke brydde seg, men sannsynligvis om at de glemte seg bort.

Utvikling fra D1 til D2

Gruppe S ble mer avslappet i D2 slik at noen var veldig aktive, snakket veldig fort, skiftet på ordet mellom hverandre i en slags venneprat-stil. Flyten var bedre, de til dels pinlige stille partiene i D1 der ingen sa noe, var ikke der i D2, og de var tydelig tryggere og mer avslappet i forhold til hverandre og i forhold til hva som forventet dem fra forsøksleder og fra undersøkelsen. Men bare to, av og til tre, av deltakerne var med i dette, den fjerde falt helt ut. En av de som snakket mest i D2, S4, sa lite og hadde veldig forsiktig stemme i D1. De som pratet mye var altså mer engasjerte og utadvendte i D2 enn i D1, og dette skapte bedre flyt i praten. Kanskje de var så opptatt av å ha god flyt at de glemte å ha oppmerksomheten på alle og oppmerksomhet på hvordan dialogen fungerte som helhet. Gustavsens punkt 4, at deltakerne har plikt til å hjelpe andre til å bli aktive i dialogen, ble altså dårligere ivaretatt i D2 enn i D1.

3.1.4 Gruppe O

Dialog 1 (D1)

I starten av D1 var det noen stille perioder der ingen sa noe. Det utviklet seg en dynamikk der to av deltakerne, O4' og O2, snakket mye, på et vis gjorde "jobben". De andre sa lite. Det var mange pauser innimellom, de kunne av og til virke litt trykkende, og de som sa lite ble lyttet til da de sa noe, så det var derfor ikke slik at O2 og O4' hindret de andre i å delta.

Da de skulle planlegge noe å gjøre sammen, tok O4' en slags ordstyrerrolle og var viktig i organiseringen av praten. Han foreslo at alle skulle si hva de ønsket, en etter en. Altså, en ganske demokratisk tilnærming og alles stemme ble gjort viktig. Han oppsummerte i en spørsmålsform som inviterte til korrigeringer, tillegg eller endringer fra de andre. Forslag kom fra deltakerne i spørsmålsform og ikke i kravform, og når planen var vedtatt og skrevet ned, ble skrivet sendt rundt til alle i gruppa for å sjekke at alle var enige. O4' ga positive kommentarer til det de andre sa. Av og til kom han med såpass mange positive bekræftelser at jeg lurte på om han ikke helt mente det, at det var noe han bare sa for å si noe. Når de i den praktiske delen av spørsmålene skulle finne ut hva de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket, ble alle forslagene positivt mottatt, men det virket som om gruppen manglet måter å velge ut det de ønsket mest. De endte derfor med et meget langt program med mange ulike aktiviteter. Deltakerne virket engasjerte i det de planla å gjøre sammen.

I etterkant, i i1, uttrykte de tilfredshet med dialogen de hadde hatt sammen. Hun som hadde sagt minst i løpet av D1, mente at hun hadde vært aktiv, hun hadde bare ikke sagt noe når hun ikke hadde noe å si. Min vurdering er at O5 ved sitt valg om å ikke si noe når hun ikke hadde noe å si, førte til at hun ga veldig lite for å få framdrift i dialogen. Ved at hun sa lite og i tillegg ikke anstrengte seg for å skape innhold i dialogen, ble det mye opp til de andre hvordan praten ble. Når de andre, med unntak av O3 og O4', heller ikke bidro aktivt, ble det derfor en mangel på samspill i gruppen.

Fra gruppeintervjuet i etterkant av D1 uttrykte O4' om beslutningsprosessen: *"Alle var liksom åpne for hverandres forslag, og det er jo ganske . . . hva de andre hadde å si og sånn, det er jo positivt, man skal jo være, man skal jo si det man mener og, men man skal jo også ha respekt så (..) det var det jo i aller høyeste grad"*. (16:51 - 17:15 Oi1). De hadde altså en god opplevelse av sin beslutningsprosess og hvordan de forholdt seg til hverandre i dialogen.

I hvilken grad hadde de lyst til å kjenne hverandre?

De har lyst til å bli mer kjent. De snakker hovedsakelig generelt om det å kjenne hverandre når de snakker ut fra dette spørsmålet.

Planlagt praksis (P): Reise et sted å spise pizza, dra på bowling og på kino.

Gjennomført praksis (P): Denne gruppen gjennomførte ikke P. Den datoen de hadde planlagt å gjøre noe sammen, ble opptatt med et skolearrangement, og ingen hadde tatt et ordentlig initiativ for å samle gruppen for å finne en annen tid.

Når gruppen i D2 evaluerte planleggingsprosessen i P, tok det lang tid før de nevnte forhold som viste til at de selv hadde et ansvar for å få gjennomføre P. Grunnene lå utenfor dem selv: Det var så mye program på skolen, det var vanskelig å få tak i hverandre for å møtes til å planlegge ny tid osv. Først etter en tid kom det fram at en viktig grunn til at de ikke hadde fått det til, var at de hadde glemt det. Gruppen hadde altså visse utfordringer ved at de måtte finne en ny dato. Men ingen tok initiativet til å få en dialog på dette, de hadde heller ingen dialog på at de skulle la være å utføre P, det bar "gled bort". Denne mangelen på initiativ til å få til P kan handle om mangel på engasjement på det de skulle gjøre sammen og at de kanskje ikke var så interessert i å bli kjent med hverandre. Men i i2 var det flere uttrykte at de skulle ønske at de hadde gjennomført P og som viste interesse for å fremdeles ville utføre det de hadde planlagt, så dette kan ikke ha vært hovedgrunnen. Med tanke på at D1 også var preget av mangel på initiativ, vil jeg tro at den samme mangel på initiativ viste seg når de måtte finne et annet tidspunkt for P. Mangel på dialog var altså hovedgrunnen til at de ikke gjennomførte P. Gutten i gruppa var en av de som hadde mest initiativ i D1, han ga som nevnt veldig mye positiv respons til forslag fra andre. Det kan være de skapte en for positiv og samtidig forsiktig dialogkultur, slik at en mer kritisk diskusjon som kunne handle om å kreve av hverandre, ble forhindret - noe som kanskje kunne vært nødvendig for å samle deltakerne for å finne ut nytt tidspunkt for P. For denne gruppen går det derfor an å se en sammenheng mellom kvaliteten på dialogen i D1 og kvaliteten på utførelsen av P.

Men hva kom det av at denne gruppen gjennomførte P så dårlig når de hadde en såpass demokratisk beslutningsprosess? Det kan se ut som at demokratisk holdning i dialogen ikke nødvendigvis resulterer i høyere gjennomføringsgrad. Engasjement, vilje og initiativ ser ut til å være like viktige faktorer for å gjennomføre det som planlegges.

Betydningen av P for det videre forløp i utvikling av dialogen: V1 foregikk etter at gruppene skulle vært ferdige med P. Her i V1 var denne gruppen lite aktiv og hadde få kommentarer til videoavspillingen. Sannsynligvis handlet dette om at de som gruppe opplevde å ikke ha lyktes i forhold til undersøkelsesopplegget og dermed mistet engasjementet, siden de var mer aktive i i1 rett etter D1. Men det avspeiler også gruppens dialogferdigheter, ikke minst evne til å snakke om noe som ikke har gått så bra. De var forholdsvis lite aktive i D1, og de gjennomførte ikke P som kunne skapt en mulighet til å utvikle dialogferdighetene. V1 bar preg av lite aktivitet eller engasjement i forhold til å finne muligheter til forbedring av dialogen. Dette viser at dialog er et sentralt element i grupperefleksjon, og at denne refleksjonen ble begrenset for denne gruppen på grunn av begrensede dialogferdigheter.

Ble de kjent slik de ønsket gjennom å gjøre P?

Siden denne gruppen ikke gjennomførte P, kunne man tenke seg at de ble litt kjent gjennom planleggingen av P. Men den praktiske planleggingen var nærmest fraværende ved at de heller ikke organiserte et møte der de kunne finne ut hva de skulle gjøre. Det å ikke gjøre P, og det å ikke lage avtale om å planlegge P eller å ikke ha dialog om P, gir ikke store muligheter til å bli kjent. Men de viste jo noen sider av seg selv ved sin mangel på gjennomføring, som en kan si er en måte å kjenne hverandre på, men de gikk ikke inn på denne type diskusjon. Det ville kanskje uansett handlet om en annen måte å kjenne hverandre på enn slik de i utgangspunktet hadde lyst til å bli mer kjent.

D2

Praten i D2 bar preg av at det var vanskelig å få alle aktivt med, det var perioder der ingen hadde noe å si, og det var et slags halvveis engasjement. At denne gruppen ikke gjennomførte P, bidro til at spørsmålene i D2 ikke passet helt for dem. Jeg ba dem svare på spørsmålene ut fra den erfaringen de hadde gjort fra å planlegge noe sammen, og prosessen som skjedde når de prøvde å finne tid for å samles. Praten om dette gikk tregt. Evalueringene om hvilke hindringer som oppstod underveis og hvilke vanskeligheter de hadde erfart (Spørsmål 3 og 4), var de også lite aktive i å snakke om. Dette kan handle om at det var uvant for dem å evaluere. Det kan også handle om at det var ubehagelig for dem å gå inn i noe de ikke hadde lyktes i, i tillegg til at de da måtte synliggjøre overfor meg at de kanskje ikke hadde gjort en god nok innsats for forskningsprosjektet.

Flere forhold bidro til utfordringer for denne gruppen i D2. En av deltakerne, O1, møtte ikke i D2. Det at de i denne gruppen ikke hadde gjennomført P så ut til at de allerede i utgangspunktet hadde en dårlig følelse når de møtte opp til D2. I tillegg gjorde det at de ikke hadde gjennomført P selve D2 vanskeligere å engasjere seg i, siden mange av spørsmålene handlet om evaluering av P og de hadde jo gjort veldig lite sammen annet enn en veldig mangelfull planleggingsperiode. Denne vanskelige starten bidro nok til at de kan ha mistet noe av motivasjonen i D2, og at dette også smittet over til de mer generelle spørsmål (spørsmål 6-8 i D2) som de hadde samme grunnlag for å snakke om som de andre gruppene.

I D2 tok de som var stille i D1 noe mer initiativ og ansvar for praten (O2 og O5), og de snakket mer. Men fremdeles var det O4' og O3 som stod for framdriften, de hadde også lengre monologer der det ikke var så lett for de andre å slippe til. Men O4' lot være å fylle ut og si noe bare for å si noe - slik han uttrykte det i i2, og O3 var noe mer aktiv i å hjelpe de andre fram i dialogen. Praten fram til spørsmål 8 ble preget av mange pauser og en litt tam og trykket stemning. I spørsmål 8 gled det noe lettere. De hadde her en mer dialogisk prat, alle deltok om enn i noe ulik grad der det fremdeles var O3 og O4' som snakket mest.

Det kan være en sammenheng mellom innholdet i det de sa når de snakket om temaet å bli kjent, og hvordan de snakket sammen. Det ble sagt at skolen la for lite opp til å de kunne bli kjent, og de håpet at en fest kunne bidra osv. I det gruppen sa, viste de lite konkret vilje til at de kunne gjøre noe aktivt selv; hovedinntrykket var at om de ble kjent med andre eller ikke avhang mest av håp og tilfeldigheter. I innholdet i det de sa, viste de en holdning av mangel på initiativ som samsvarte med mangelen på initiativ i dialogen de hadde mens de snakket om dette.

Det kan videre være en sammenheng mellom denne mangelen på initiativ og i hvilken grad de var vant til å diskutere hjemmefra, bare O3, som var en av dem som snakket mest, var vant til dette hjemmefra.

Da de reflekterte over D2 i i2 og V2, var denne gruppen preget av en slags mutthet. De sa lite, svarte ofte med enstavelserord eller korte setninger når jeg spurte dem om noe, og det helt store engasjementet uteble.

Utvikling av dialogen fra D1 til D2

Denne gruppen hadde ikke vesentlig annerledes dialog i D2 enn i D1. O5 og O2 sa mer og var mer aktive i D2 enn i D1, men fremdeles var det O3 og O4' som tok mest initiativ og var de som snakket mest, og som på en måte holdt praten i gang. Flyten som helhet var ikke bedre i D2, det var mange pauser og steder der en kunne fornemme at de lette etter noe å si, og de klarte ikke å engasjere seg ordentlig i dialogen. Dette kan dermed ses på som dårlig prat (jfr. Räftegaard, 1998, se kapittel 3.2.1) som ikke handlet om å venne seg til undersøkelsessettingen siden de nå hadde hatt mye tid til å venne seg til denne. Deltakerne i gruppe O beskrev selv flyten som god. Dette kan forstås ut fra selvpresentasjon (Goffman, 1974), at de ønsker å gi et godt bilde av seg selv. Det kan også handle om andre standarder i forhold til hva som er god flyt.

Det var altså liten grad av utvikling å spore fra D1 til D2. Dette hadde nok sammenheng med at de ikke hadde gjennomført P – som igjen kan ses i sammenheng med mangel på initiativ og kritisk holdning i D1. Det manglende felles erfaringsgrunnlag ved at de ikke hadde gjennomført P, viste seg i manglende felles forankring i det de snakket om, at de ofte lette etter noe å si i stedet for at de delte felles opplevelser og erfaringer, jfr. Gustavsens punkt 1, at deltakerne har erfaringer fra det som diskuteres. De hadde felles erfaringer i det å ha mislyktes i å gjennomføre det de hadde planlagt, men de klarte i liten grad å skape fellesskap rundt dette som kunne fungert som felles erfaring og som utgangspunkt for læring omkring dialog. Å lære ut fra negative eller manglende erfaringer så derfor ut til å være vanskelig.

3.2 Hvordan gjøres dialoger i folkehøyskolen? – på bakgrunn av undersøkelsesmaterialet³

3.2.1 Hverdagsdialoger

Hvordan dialoger gjøres – med utgangspunkt i observasjoner fra dialog 1 (D1)

I forhold til første del av denne avhandlingens problemstilling, hvordan dialoger gjøres, er poenget å se hvordan elevene gjør hverdagsdialoger. Undersøkelsen sier noe om hvordan disse hverdagsdialogene fungerer, og det kan danne grunnlag for videre forståelse av elevenes livsverden (Habermas, 1999a). Når jeg nå skal prøve å beskrive hvordan elever gjør dialoger i folkehøyskolen, tar jeg utgangspunkt i hvordan elevene gjorde den første dialogen (D1), fordi de her viste hvordan de snakket sammen før påvirkninger fra refleksjonene (I1 og V1) og fra praktisk samhandling (P) i undersøkelsesopplegget.

Sammenhengen mellom bli kjent teamet og det å ha hverdagsdialoger

Før jeg går inn på hvordan dialoger gjøres, vil jeg si noe om sammenhengen mellom temaet for dialogene og selve det å ha dialog. Det er visse likhetstrekk mellom temaet, det å bli kjent i en folkehøyskolesammenheng, og det å ha hverdagsdialoger i folkehøyskolen. Elevene nevner ulike rammer i folkehøyskolen som viktige for det å bli kjent på en folkehøyskole: Det er alltid mange folk rundt omkring, de treffes i veldig mange ulike sammenhenger, det er en kultur som inviterer til mer nærhet, man kan bli kjent på andre og mer personlige måter og på mye kortere tid enn det de er vant til ellers. Men det er også forhold som vanskeliggjør det å bli kjent: Programmet på skolen gjør at de mye av tiden er opptatt i klasser og i ulike smågrupper, og dette bestemmer i stor grad hvem de blir kjent med. Dette får også betydning for hvem de blir kjent med utenom de organiserte aktivitetene, det danner seg små klikker som det ikke alltid er så lett å komme inn i. Hovedinntrykket er at rammene for å bli kjent er viktigere for om man blir kjent enn lysten til å bli kjent, slik én uttrykte det.

³ I det følgende tar jeg utgangspunkt i de gruppene som var med i undersøkelse når jeg sier noe generelt om elever i folkehøyskolen i Norge. Generaliseringsproblematikk drøftes nærmere i kapittel 4.2.

Deltakerne fortalte om det å bli kjent i en folkehøyskolesammenheng, og de viste også dette indirekte gjennom deres egen bli-kjent prosess i smågruppene i denne undersøkelsen. For selv om undersøkelsesopplegget var regissert og ellers ikke ville funnet sted på folkehøyskolen, og rammene var friere enn de var vant til i undervisningsopplegg, hadde samtaler i undersøkelsesopplegget likhetstrekk med samtaler som kunne funnet sted ellers på skolen - det jeg har benevnt som hverdagsdialoger. I den første dialogen bar den første delen preg av en bli-kjent fase, i likhet med det som beskrives som første fase i ulike gruppeprosessmodeller, for eksempel Tuckmans begrep om orienteringsfasen (bl.a. referert i Sjøvold, 2006)⁴. Utover i dialogene ble flere ”varmere i trøya” og fortalte mer fritt. Gruppe S, M og K hadde forlatt denne fasen i D2, mens gruppe O langt på vei forble i denne første fasen i hele undersøkelsesopplegget.

Dialogene deltakerne hadde, må forstås på bakgrunn av at de var i en bli kjent prosess – samtidig som de snakket om det som tema. I det å bli kjent, er dialog og hverdagsdialog helt sentralt. Måten å bli kjent på og rammene for dette vil derfor også prege hverdagsdialogene de har og hvordan de kommer i stand. Gjennom deres syn på det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng har elevene dermed sagt mye viktig om hverdagsdialogene i folkehøyskolen. Hverdagsdialogene kommer som nevnt lett i stand fordi elevene møtes i så mange sammenhenger, de kan møtes på andre måter enn de er vant til ellers, mulighetene blir begrenset ved at de er opptatt i organiserte aktiviteter eller bestemte grupper osv.

Ulike faser og kjennetegn ved hverdagsdialogene

Hva slags gruppeprosessfase elevene var i, preget også dialogene. I starten virket det som om det å unngå pinlig stillhet var viktig for alle gruppene, enten de lyktes i dette eller ikke. Samtidig var de veldig oppmerksomme på hverandre, høflige og forståelsesfulle. De var også opptatt av å i det hele tatt ha noe å si, hva de skulle si og hvordan det kunne bli oppfattet – basert på utsagn fra flere av deltakerne. Dette gjaldt også i forhold til det forholdsvis nærgående spørsmålet om i hvilken grad de hadde lyst til å kjenne hverandre. De var nok uvante med situasjonen og litt utrygge. Dette kan være noe av grunnene til at

⁴ Jeg finner det ikke hensiktsmessig å gå inn i drøfting av de andre fasene i Tuckmans modell eller andre gruppeprosessmodeller, det ville føre til for mange tilpasningsproblemer og teoretiske drøftinger.

samtalene lett gled over i andre tilgrensende temaer eller at deltakerne svarte indirekte på spørsmålene fra undersøkelsesoppsettet ved å fortelle historier, eksempler fra tidligere erfaringer eller fra opplevelser med andre. Dermed unngikk de en del av den reflekterende profilen, og ofte unngikk de det direkte i spørsmålene som gjaldt konkret dem i mellom i smågruppene. Alle gruppene hadde stor grad av slike avsporinger. Dette fortsatte også utover i den første dialogen, og også i den andre dialogen, slik at det kan se ut som om ikke bare mangel på trygghet i startfasen medvirket til avsporinger, men at også økt grad av trygghet kunne gjøre at de gled ut. Dette kan handle om at de ble tryggere på settingen og dermed tillot seg å forfølge assosiasjoner som brakte dem bort fra temaet.

Det går også an å se på dette som et kjennetegn ved hverdagsdialoger i folkehøyskolen, at de er preget av det å følge assosiasjoner mer enn at de har en rød tråd av argumentasjonsrekker eller poenger, og at de innebærer prat om løst og fast i tilknytning til et tema mer enn å holde seg strengt til utdyping eller utfordring av hverandres uttalelser.

I den praktiske delen av den første dialogen (spm. 6-8) ble engasjementet større og avsporingene mindre enn hva som hadde vært tilfelle tidligere (spm. 1-5). Dialogene bar preg av at de fleste eller alle deltok i praten og kom med forslag til hva de kunne gjøre, og det var en lettere og livligere stemning. Årsaken, slik noen uttrykte, kan være at dialogene i denne delen hadde praktisk rettede spørsmål, og at deltakerne fikk mer eierforhold til temaet siden de kunne velge så mye selv.

I løpet av den første dialogen skjedde det altså en utvikling i alle gruppene, de ble tryggere i dialogsituasjonen, de ble mer engasjerte, og for en gruppe (gruppe K) ble den personen som hadde dominert mest i det foregående, mer på likefot med de andre i gruppen.

Vedkommende ble her mer inkludert som likeverdig med de andre i gruppen, slik en i gruppen påpekte det. Utviklingen som skjedde i løpet av den første dialogen må forstås på bakgrunn av at de ble vant til undersøkelsessettingen, spørsmålene ble annerledes og mer praktiske etter hvert, spørsmålene fulgte en progresjon som gjorde at deltakerne etter hvert fikk mer forståelse av hva dialogene skulle kunne ut i, deltakerne ble mer kjent, de utviklet seg som gruppe, jfr. forståelsen om gruppeprosessfaser, og det kan være de også lærte seg dialogferdigheter underveis ved at de så hva som fungerte og at de ble mer klar over hva de ønsket med dialogen.

Ulike typer prat som kjennetegn ved hverdagsdialog

Det går an å skille mellom ulike typer prat⁵ ut fra undersøkelsesopplegget:

- 1) *Relasjonsorientert prat*, der målet for praten ligger i praten selv, dvs. det er selve interaksjonen som er det sentrale. Pratens hensikt handler bl.a. om selvpresentasjon og bevaring av eget og andres ansikt (Hargie, Saunders & Dickson, 1994; Goffman, 1974; Brown & Levinson, 1987). Det å bli kjent kan ses både som et mål for og som et resultat av denne type prat.
 - a) Småprat av mer ustrukturert art (det var elementer av dette for alle gruppene, og i alle deler av dialogene). Praten kunne være basert på egen erfaring eller være mer abstrakt og av generell art, at de snakket om andre personer, om hva andre mente eller om generelle tanker i forhold til et tema. Et viktig mål i disse samtalene var å pleie eller utvikle relasjonen og å bli kjent (vurdert ut fra deltakernes kommentarer i forhold til denne type prat).
 - b) Personlig prat med personlig åpenhet i forhold til hverandre.

Felles for de hittil nevnte måtene å prate på var at det skjedde utveksling av informasjon, meninger, synspunkter, erfaringer, fortelling av historier og deling av opplevelser. Det var lite uenighet underveis i disse typer prat, felles forståelse så ut til å være den tilgrunnliggende holdning. Så selv om enighet og felles løsninger ikke var påkrevd, så det ut til at felles forståelse var noe de tilstrebet. Enigheten som viste seg, kan være et tegn på at det å bekrefte hverandre i relasjonene og som personer, er helt sentralt i denne type prat. Disse relasjonelle faktorene vil derfor kunne forklare hvorfor mye av dialogene hadde småprat som en gjennomgående avsporingfaktor.

- c) Ikke-prat (Räftegaard, 1998). Ikke-prat blir eksempel på mindre vellykket relasjonsarbeid, og ubehaget i pausene som oppstod i en del av gruppene, bekrefter viktigheten av dette relasjonelle aspektet.

⁵ Räftegaard (1998) benytter begrepet prat når han lager inndelinger av ulike typer av måter å snakke sammen på som kan inngå i dialoger. Jeg velger derfor begrepet prat her, selv om jeg lager andre og flere inndelinger enn han gjør.

- 2) *Oppgaveorientert prat*. Her er resultatet av praten det sentrale, målet ligger altså utenfor praten i seg selv. Det å bli kjent kan ses som et resultat av denne type prat, men har ikke dette som sitt primære formål.
- a) Strukturerte og erfaringsbaserte refleksjoner, der de sammen konstruerte forståelser og økt bevissthet i forhold til de ulike spørsmål (bl.a. spørsmål 1-5 i D1). Dette skjedde via deling av hverandres tanker og personlige erfaringer omkring temaet de snakket om, noe mindre gjennom diskusjon og drøfting. Denne type prat fikk dermed form av idémyldring og framsetting av synspunkter mer enn det å skape enighet via argumenter, jfr. Habermas (1983). Enighet var heller ikke påkrevd ut fra spørsmålene. Personlig prat kunne være en naturlig del av denne type prat (spesielt spørsmål 2 og 4 i D1 la opp til dette).
 - b) Oppgave- eller saksorientert prat med beslutningsprosess mot det å finne ut hva de kunne gjøre sammen som engasjerte dem. Denne formen var praktisk ved at den siktet mot det å gjøre noe sammen, og den krevde enighet om beslutning for å kunne utføre planlagt handling.

Skillet mellom relasjonsorientert og oppgaveorientert prat vil ikke være fullstendig. I relasjonsorientert prat (som nevnt i 1 a og b) kan det godt være oppgaveorientert innhold, det snakkes om noe som både kan gi økt innsikt og forståelse og som kan føre til handling. Tilsvarende vil det i oppgaveorientert prat (2 a og b) være relasjonelle aspekter i det som sies. Oppdelingen er gjort for å tydeliggjøre ulike formål med praten, om praten har en relasjonell eller oppgaveorientert hovedhensikt – uten at hensikten trenger være bevisst for deltakerne som er involvert.

Spørsmålene for dialogene var oppgaveorienterte i sin utforming. Men siden mange av spørsmålene hadde relasjonsorientert innhold, ble altså det oppgaveorienterte innholdet i stor grad relasjonsorientert, jfr. temaet å kjenne hverandre på en folkehøyskole. Det relasjonsorienterte aspektet får dermed to betydninger: Som innhold i forhold til spørsmålene og som levd virkelighet dem i mellom underveis i undersøkelsesoppsettet. Poenget mitt er at den hyppige forekomsten av småprat viser at det relasjonsorienterte dem i mellom fikk en stor plass og ble til tider dominerende i forhold til de oppgaveorienterte spørsmålene i undersøkelsen. Praten til de praktiske spørsmålene (spørsmål 6 – 8 i D1)

hadde også avsporinger i form av småprat, men i noe mindre grad enn i praten til de mer generelle og utforskende spørsmålene.

Jeg velger å bruke begrepet hverdagsdialog om dialoger der de relasjonsorienterte aspektene som levd virkelighet her og nå deltakerne i mellom er fremtredende og tidvis dominerende. Begrepet kan dermed omfatte ulike former for prat; informerende, reflekterende, kunnskapsgenererende og praktiske dialoger, men at disse "krydres" eller avspores av småprat eller personlig prat, og evt. også av ikke-prat. Hvis en forstår denne type dialog som praktisk dialog, blir målet relasjonsorientert, for eksempel å bli kjent, og skillet mellom saks- eller målaspektet og relasjonsaspektet (jfr. Hargie, Saunders & Dickson, 1994, og Schulz von Thun, 1981) blir mindre tydelig. Dette gjelder også for tilnærmingen til denne undersøkelsen, som handler om at deltakerne skal diskutere et relasjonsorientert tema som handler om å bli kjent i en folkehøyskolesammenheng.

Jeg vil i det følgende gi mer utførlig beskrivelse av de ulike formene for prat som inngår i det jeg kaller hverdagsdialog ut fra observasjonene av dialogene i undersøkelsen.

Småprat som ledd i å bli kjent

Ved at denne undersøkelsen omhandler hverdagsdialoger, kan de nevnte forhold om bl.a. avsporinger og mindre struktur nettopp være kjennetegn ved hverdagsdialogen – noe som virker rimelig i forhold til mine egne erfaringer med hverdagsdialoger blant elever på folkehøyskole. Hverdagsdialoger er som nevnt mer rettet mot det å ta vare på relasjonen til hverandre – i hvert fall dersom en ønsker god kontakt - enn det oppgaveorienterte, ikke bare i tema, men også i form. Dette kan forklare at deltakerne utfordret hverandre og hverandres meninger i liten grad. Argumenter ble av denne grunn kanskje heller ikke så viktig, det var for eksempel ved valg av P viktigere for dem å gjøre noe sammen som skapte begeistring enn å komme fram til det rasjonelt beste ut fra en saklig argumenterende prat.

Men dette kan også si noe om et stress deltakerne følte i undersøkelsessettingen, spesielt i første del av D1. Det å si noe ble viktigere enn hva de skulle si, og dette kunne dermed gå på bekostning av kvaliteten på dialogene. Dette kan dermed både ha influert på refleksjonene i dialogene og argumentasjonene. Avsporinger ble derfor møtt velkommen siden de da hadde noe å snakke om. Dette kan allikevel ha likhetstrekk med hverdagsdialoger der det i noen sammenhenger også kan inngå en viss grad av nervøsitet i forhold til hverandre.

Småprat kan fungere som demokratisk dialog i forhold til mange av Gustavsens punkter. Men i forhold til beslutnings- og handlingsaspektet kan en stille spørsmål ved om denne type prat fungerer demokratisk. Ut fra Räftegård (1998), kan småprat ses på som forstyrrende prat som tilslører eller hindrer fordypning i temaet eller oppgaven som dialogen skal bidra til å løse. Det kan være ønsket om popularitet eller opptatthet av andres vurderinger som teller mer enn argumenter, og samtalen kan bli for springende og ustrukturert, slik at det blir vanskelig for enkelte å ta initiativ og få innflytelse i samtalen.

I intervjudelene kom det fram synspunkter på at småprat som skjedde i D1, kunne ha en demokratisk funksjon ved at de da fikk en slags pause i den mer krevende oppgaveorienterte praten, og i denne pausen kunne de få tak i nye idéer og synspunkter som kunne bli berikende for praten videre også i forhold til spørsmålene og den oppgaveorienterte praten. Psykologisk sett kan dette handle om behovet for fordøyning og at ubevisste prosesser får plass og tid til å virke. Det å få tid til å tenke over egne meninger kan ses på som sentralt i demokratisk dialog, jfr. dybdedemokrati, se nedenfor. I dette perspektivet kan disse avsporingene også være nyttige for den praktiske dialogen – inntil en viss grense.

Personlig åpenhet som dybdedemokrati

Personlig åpenhet vil jeg definere som en type hverdagsdialog, eller som et aspekt som kan være en del av hverdagsdialog. En deltaker definerte det å snakke personlig som at det ble fortalt åpent om seg selv om noe som ikke ville bli meddelt til hvem som helst. Selv om flere av spørsmålene inviterte til å være personlig, inntraff denne type prat bare i liten grad. Når det inntraff, ble det skapt en stemning av oppmerksomhet, kontakt og nærvær. Praten holdt seg da lengre på et tema, og den personen som fortalte åpent om seg selv fikk mer og lengre tid med oppmerksomhet enn i prat om løst og fast. Strukturen var altså annerledes i denne type prat ved at en person fikk lengre tids fokus uten at dette virket hemmende for de andre. Selve personen ble tema. Ordene ble sagt i langsommere tempo, lengre pauser mellom ordene og det ble gitt respons som ble oppfattet som anerkjennende (fra D1, gruppe K).

Noen av sekvensene der det ble snakket personlig åpent, bar preg av at en person snakket uavbrutt over lengre tid enn det som var vanlig i andre sekvenser (jfr. gruppe M). En slik samtaleform kan kalles seriemonologer fordi en og en snakker lenge om gangen. Men det blir en spesiell type monolog fordi det er en type prat der kunnskapen, dvs. den personlige opplevelsen, er forbeholdt en person. Personlig åpenhet er derfor ikke i seg selv et særlig

dialogisk tema (jfr. punkt 3 til Gustavsen om å danne flerveis diskurs), det blir det først når de ulike erfaringene samles til å skape ny kunnskap eller at det danner grunnlag for handling. Nonverbalt kan en si at denne type prat allikevel er dialogisk, selv om den verbalt sett har en slags monologisk form. Det som sies er nok i enda større grad påvirket av forventede og faktiske verbale og nonverbale reaksjoner fra de andre (Luckmann, 1992), enn i annen type prat, på bakgrunn temaets sårbarhet.

Selv om sekvensene med personlig prat i utgangspunktet ikke bestod av meningsbryting for å framskape ny kunnskap og enighet for handling, kan den kalles demokratisk, men ikke i forhold til alle av Gustavsens dialogkriterier. Det første punktet, at alle har erfaringer fra det som diskuteres, tilfredsstilles bare til en viss grad ved at de andre kan ha hatt tilsvarende personlige erfaringer. Men tilsvarende erfaring er ikke det samme som felles erfaring, som kan være nødvendig for at alle skal kunne delta på et likestilt plan, jfr. dialogpunkt 5 om at alle deltakerne har samme status. Om denne type prat integrerer forskjeller, avhenger bl.a. om alle gis denne muligheten til å uttrykke seg personlig, slik vi så var tilfelle for gruppe M. Enighet for felles handling, det siste av dialogpunktene til Gustavsen, inngår ikke som en nødvendig del av denne type prat. Når denne type prat inntraff, ble den ikke etterfulgt av handling, og den ga heller ikke direkte konsekvenser for hva de valgte å gjøre sammen. På det relasjonelle plan kan denne type prat allikevel ha vært viktig, den kan bidra på det relasjonelle plan med stemning og tillit til hverandre, og på ønske om å bli mer kjent, noe som dermed indirekte kan ha virket inn på hvordan P fungerte. Dette var nok tilfelle i gruppe K der eksemplet om personlig åpenhet som jeg nevnte tidligere, i kapittel 3.1, nok var med på å skape den gruppefølelsen de hadde hatt i P og til tilliten og engasjementet de viste i forhold til hverandre i D2.

Det som kan sies å gjøre denne type prat demokratisk, og som kan ses på som en fordypning av dialogkriterium 6 om at alle konkrete erfaringer er relevante, er at den ga mulighet for deltakerne til å få sagt det de mente og få uttrykt hvordan de hadde det som person. Hele personligheten fikk dermed plass i dialogen, noe som kan rommes i et utvidet demokratibegrep, som Mindell (1992) kaller dybdedemokrati. Innspill fra andre kom mer i form av understøttende kommentarer til det som ble sagt, enn at andre kom med andre meninger eller synspunkter.

Ikke-prat

Ut fra Räftegård (1998) er ikke-prat dårlig prat. Det kan være at deltakerne potensielt sett har mye å snakke sammen om (jfr. dialogpunktet om at alle har erfaringer fra det som diskuteres), men at de av ulike grunner holder tankene for seg selv. Dersom deltakerne ikke har noe å snakke sammen om, er det kanskje pratesituasjonen som ikke skulle ha vært satt i gang, eller den skulle ha vært organisert på en annen måte. Det kan også hende at tausheten er stimulert av upersonlighet i situasjonen. I denne undersøkelsen inntraff det mest i begynnelsen av D1 at ingen sa noe, noe som kan forstås på bakgrunn av den for dem uvante settingen de var satt i.

For gruppe O var det også i D2 perioder der ingen sa noe eller hadde noe å si. Dette kan derfor forstås som at de ikke hadde så veldig lyst til å bli mer kjent med hverandre og ikke var så interessert i å diskutere temaet. Men det at de sa de hadde lyst til å bli mer kjent, og det at de sa de gjerne skulle ha gjennomført det de planla, noe som også signaliserer at de hadde lyst til å bli mer kjent, betyr kanskje heller at stillheten må forstås som at de ikke hadde klart å bygge opp trygghet nok. Uansett ble stillheten de hadde, et uttrykk for dårlig prat, fordi de ikke kom ut med sine tanker og dermed ikke fikk utviklet en flerveis diskurs (dialogkriterium 3).

Ikke-prat skjer, ut fra Räftegård, også når praten opprettholdes i forhold til noen, men ikke til alle. Dette var spesielt tydelig i gruppe O der O3 og O4' snakket det meste av tiden, mens de andre forholdt seg forholdsvis passive. Det kan også være at praten deler seg opp slik at grupperinger oppstår - men dette oppstod bare i kortere perioder og var ikke noe utpreget fenomen i dialogene for noen av gruppene. Det å ikke si noe kan ha strategiske grunner, men i dialogene i undersøkelsen var det ikke tegn til at de som sa lite fikk økt innflytelse gjennom dette. Mitt inntrykk var at dialogene hadde lite fremming av egne interesser på bekostning av andres og lite av strategisk kommunikasjon i betydning Habermas (1999a). Heller ikke konkurranse så ut til å prege dialogene (jfr. Hargie, Saunders, & Dickson, 1994, om konkurranse/samarbeid). Det betyr ikke at det ikke forekom dominans som bidro til at andre ble passive og ikke pratet. Jeg har nevnt K4 som dominerte i praten slik at andre i perioder ble passive. Men hensikten til K4 var å holde praten i gang slik hun selv sa, noe hun altså også bidro til, i følge deltakernes utsagn i gruppeintervjuet (i1). Dette stemte med mine observasjoner ved at hun var aktiv med å bringe relevante temaer på banen og med å hjelpe andre fram i dialogen. Hun forholdt seg altså i stor grad kommunikativt i Habermas'

forstand, selv om hun også hadde strategiske elementer i kommunikasjonen, noe som Bratt (1992) ser på som nødvendige ingredienser også i kommunikativ handling. Ikke desto mindre bidro altså K4 også til ikke-prat ved at andre ble passive, med tilhørende hemmende konsekvenser for dialogen.

Taushet eller ikke-prat er dårlig prat når det fører til vanskeligheter med å koordinere handling. Videre kan taushet være dårlig prat fordi det hindrer forståelse og opplevelse av mening. De tause bidrar i mindre grad til evt. endring av språkspillet underveis (jfr. Wittgenstein, 1958), og misforståelser kan lettere oppstå. For gruppe O kan dette ha vært tilfelle. O1, O2 og O5 sa lite, og var derfor til en viss grad "blindpassasjerer" til det de kom fram til, evt. at eierforholdet til det de bestemte, var mindre. Så selv om de sa seg enig i det de kom fram til, og også kom med enkelte forslag, kan det være de ikke var helt dedikert til det de hadde bestemt å gjøre sammen. God prat forutsetter dermed aktiv samhandling. Unntak her er hvis stillheten kommer av at folk tenker for å utdype det de snakker sammen om, eller hvis det handler om å fordøye viktige ting som er sagt. Alle kan ikke snakke hele tiden, dialog er avhengig av både at noen snakker og at noen lytter. Ikke-prat er derfor en nødvendig del av det å ha dialog. Det er når ikke-prat begrenser dialogen som demokratisk verktøy at det fører til dårlig prat.

Reflekterende og utforskende prat

I de åpne spørsmålene som angikk filosofering, utforsking og meningsytringer om det å bli kjent (for eksempel spørsmål 3 og 5 i D1), var det ikke nødvendig for deltakerne å komme fram til noen beslutning eller felles syn. Det så ut til at de utdypet temaet ved å komme med ulike vinklinger heller enn å argumentere for noe som viktigere, riktigere eller bedre enn noe annet, og de ga hverandre rom for ulike meninger. En kan si det slik at dialogene i denne type prat, la opp til samtaler mer i overensstemmelse med dialogtradisjoner fra for eksempel Bohm (1996) og Isaacs (1999), der det i større grad handler om skape mening sammen enn om å danne grunnlag for felles handling slik som i mer pragmatisk orientert praktisk dialog. Selv om Gustavsens dialogpunkter er utformet til bruk i praktiske dialoger, vil punktene langt på vei kunne anvendes også i denne type mer abstrakt og generell prat dersom vi ser bort fra handlingsaspektet.

Hvis vi ser på meningene deltakerne framsatte og skapte sammen som en slags beslutningsprosess, kan en si at stillhet eller det å ikke si sin mening i disse delene av

dialogene av D1, i praksis betydde at deltakerne sluttet seg til det som ble sagt. Den underliggende og usagte regelen så ut til å være at taushet betydde enighet i disse meningsutvekslende delene av dialogene, jfr Schein (1999).

Beslutningsprosess og demokratisk dialog

Når det gjelder den praktiske delen i den første dialogen (spm. 6-8), måtte gruppene komme fram til en beslutning om noe de ville gjøre sammen. Beslutningsprosessen skjedde i form av et samspill mellom initiativ, utprøving, respons og tilslutning. En slik prosess kan skje demokratisk i form av at alle er aktive, og at deltakerne viser verbalt og/eller nonverbalt om de er fornøyd eller ikke med den vendingen prosessen tar. En slik beslutningsprosess kan også ses på med mer kritiske øyne. At en kommer med et forslag, en annen med et annet, uten å kommentere det første forslaget, og på denne måten til slutt kommer de fram til et forslag alle kan enes om. Denne formen for beslutningsprosess innebærer at forslag avvises ved mangel på respons, altså et prinsipp om at taushet i form av mangel på respons på et forslag, betyr uenighet, jfr. Schein (1999). Ved spørsmål i forhold til dette, bekreftet deltakerne at beslutningsprosessene foregikk på denne måten, men de hadde ikke kritiske innvendinger mot en slik form. De var innstilt på at forslag som ikke fikk spontant bifall, ikke skulle følges opp videre. Dette kan handle om realistisk oppfatning av hva gruppen som helhet ønsket. Men det kan også si noe om deres hverdagsdialogform, at det handler om å bevare en god tone og unngå for mye konfrontasjon eller uenighet.

Tilslutning og enighet i forhold til begge typer prat (generell reflekterende og praktisk) kan også skje ut fra autoritetsforhold, dvs. ut fra frykt for å bli avvist eller å ikke være med i ”det gode selskap”. Så mens argumenter som ledetråd og kommunikativ handling sikrer en demokratisk prosess i Habermas’ forstand (Habermas, 1999a), vil ikke hverdagsdialogene jeg her beskriver, garantere en slik prosess i tilsvarende grad.

Et eksempel fra gruppe K illustrerer hvordan forslagsfasen i beslutningsprosessen kunne foregå ved at deltakerne flettet seg inn i hverandres synspunkter og forslag, og hvordan de på et vis skapte mening sammen:

<p>– K1: <i>Gå ut på kvelden en gang, dra på kafé</i></p>	
<p>– K2 : <i>Det hadde vært gøy det</i></p>	
	<p>De gir hverandre positiv respons på forslag som kommer. Det er en stemning av latter og å finne på</p>

<ul style="list-style-type: none"> - <i>K5' Vi kan jo reise et sted, dra ut på pub(de snakker litt i munnen på hverandre her)</i> <li style="padding-left: 40px;">- <i>K4: Jaaa, vi går ut på kvelden!</i> <li style="padding-left: 40px;">- <i>K2 Vi går ut midt på dagen!</i> - <i>K5' Vi tar fri en dag og går på pub! (Ja!) (Latter)</i> - <i>K2: Eller bare gjøre noe sånn derre helt rart som ikke egentlig har noe mening, det hadde vært gøy, bare dra et sted! (K5' Ja) så ser man da, hva gjør vi. (ler)</i> <li style="padding-left: 40px;">- <i>K5: Ta bussen til siste stasjon og så (K2. Ja) gå av der og se om vi finner noe gøy</i> - <i>K2 Ja</i> <li style="padding-left: 40px;">- <i>K4 Gå av der og så går vi høyre - vestre - høyre - venstre og ser hva som skjer</i> - <i>K2: Ringe på et hus</i> <li style="padding-left: 40px;">- <i>K5' Spørre om vi kan komme inn</i> - <i>K2 Ja, se hva som skjer</i> <p>Mye latter i denne sekvensen (58.22-59.05 KD1)</p>	<p>uvanlige og morsomme ting å gjøre.</p> <p>De fletter seg inn i hverandres utsagn, det ene forslaget inspirerer det neste.</p> <p>Det er derfor ikke en beslutningsprosess i form av argumenter, den skjer mer i form av enighet underveis, der de sammen bygger videre. Det blir etter hvert umulig å si hvem som har ”bygget” hva, det blir et felles ”byggverk”. Det går derfor ikke an å skille utsagnene i ulike argumenter.</p>
--	---

Forslagene bygges altså ikke opp i form av argumenter, men ut fra responsen fra de andre i gruppen. For eksempel K5' foreslår det å gå ut på pub – som en fortsettelse på K1's foregående forslag å gå på kafé. Dette pub-forslaget får positiv respons ved et ”jaa”, men det følges ikke opp av de andre. Responsen kan derfor mer være tegn på positiv stemning og positiv holdning til hverandre enn at de syntes det å gå på pub var det beste forslaget. Når K5' gjentar forslaget sitt med inkludering av tidspunkt på den dagen som det nå var oppmerksomhet rundt, var responsen også god i form av ”jaa” og latter, men forslaget ble forlatt og ikke gjentatt siden. Så siden ingen av de andre fulgte opp forslaget – noe som

innebærer en slags taushet – ble det i praksis en beslutningsprosess med avslag av forslaget, selv om dette altså ikke ble sagt eksplisitt eller argumentert for.

Forslagene ble altså hele tiden bygget videre på, inntil de blir forlatt til fordel for et nytt forslag som det igjen bygges videre på. Gruppen bestemte seg for noe annet enn de forslagene som kommer opp her – selv om det de faktisk endte med å gjøre var i tråd med K2's forslag om å ikke planlegge. Denne sekvensen fikk dermed stor betydning for deres P selv om de ikke bygde på noe herfra i form av argumenter eller i det de besluttet å gjøre. Dette viser derfor betydningen av den mer ustrukturerte praten, og at også småprat som nevnt ovenfor kan ha denne funksjonen å legge et grunnlag for seinere beslutning, at de prøver ut ideer for hverandre uten å måtte stå inne for det, det blir lett å forlate eller "gjemme bort" forslaget dersom det skulle vise seg å ikke falle i smak. Dermed blir den ustrukturerte praten, og småpraten inkludert, en måte å kunne teste grenser på og å sjekke ut hvilke normer som er godtatt i gruppen.

Den endelige beslutningen om hva gruppe K skulle gjøre sammen, skjedde heller ikke i form av argumenter for og imot de ulike forslag de hadde kommet med, og uten diskusjon om hva som best ville tjene formålet. Valget skjedde mer ut fra hva som var mest lystbetont for gruppen. En kan sette spørsmål ved om "lystprinsippet" – altså hva som fenger deltakerne der og da – er det beste kriteriet for å komme fram til avgjørelser. Har de lyst til å bli mer kjent, kan det være at det preger hva de får lyst til å gjøre sammen. M hadde under hele spørsmål 6 kontakt med formålet med det de skulle gjøre. De valgte til og med å droppe det å spille et spill sammen, som de i utgangspunktet valgte for å ha noe å være sosiale om, fordi de anså at det var unødvendig siden de var kommet så godt i gang med praten å bli kjent, og denne type prat var deres mål for P. En kan derfor si at det de hadde lyst til falt sammen med det de skulle gjøre, fordi de hadde lyst til å bli mer kjent. Andre grupper, for eksempel gruppe K, reflekterte over at de kanskje skulle valgt noe annet å gjøre sammen enn det de gjorde, for de erfarte at de hadde hatt det moro sammen, men egentlig ikke blitt så kjent som de skulle ønsket. Denne gruppen erfarte altså at det de hadde lyst til å gjøre sammen ikke var samsvarende med formålet med det de skulle gjøre, nemlig det å bli kjent slik de ønsket. I gruppe S ble det en dynamikk der deltakerne hadde forskjellige lyster i forhold til hva de ønsket å gjøre, og at dette vanskeliggjorde det å skape enighet rundt formålet å bli kjent slik de ønsket. Gruppe O kan tolkes slik at de hadde lyst til å gjøre det de bestemte seg for, men

at de ikke hadde tilsvarende lyst til å gjøre de anstrengelsene som skulle til for å få det gjennomført.

En kunne tenke seg at beslutningsprosessen og den praktiske gjennomføringen av P for de to sistnevnte gruppene hadde sammenheng med en kombinasjon av at disse gruppene hadde mindre lyst til å kjenne hverandre, og med at dialogen manglet en kvalitet som bidro til at de fikk gjennomført det de planla slik at de ble kjent på en måte de ønsket. Dvs. at både grad av lyst til å bli mer kjent og det å ha kontakt med formålet for det de skulle gjøre sammen, og ikke bare hva de likte å gjøre, virket inn på hva de bestemte seg for å gjøre og hvordan de gjennomførte det de hadde planlagt.

I den grad praktiske hverdagsdialoger på folkehøyskolen er tilsvarende de dialogene gruppene hadde i D1, at de i hovedsak er preget av et slikt "lystprinsipp" kombinert med hvor mye de ønsker å kjenne hverandre, vil gjennomføringsgrad også i de dialogene bli preget av disse forhold.

Ut fra dette studiet ser det ut til at hverdagsdialogene har en demokratisk basis i sin tilnærming, og at dialogene i forholdsvis liten grad er preget av underliggende maktstrukturer, for eksempel basert på popularitet og bruk av strategisk handling. Noen personer kan allikevel få større betydning enn andre, det viktige er at deltakerne opplever at de har mulighet til å si ifra og være med på å endre kurs hvis de er uenige. Så i beslutningsprosessen under spørsmål 6, fulgte gruppene i stor grad nevnte prinsipp om at taushet betyr uenighet, men dette ble ikke opplevd som ikke å bli hørt eller respektert av de som kom med forslag. Det var som om alle var med i en felles forståelse om at forslaget ikke var godt nok for dem som gruppe, og at dette var greit for forslagsstillerne.

Vi har også eksempler der argumenter hadde en større plass. I gruppe S skjedde dette når gruppen (unntatt S2) under spørsmål 6 prøvde å finne løsninger for S2 slik at S2 kunne bli fornøyd sine arbeidsoppgaver. Beslutningsprosessen i M, med enigheten rundt naturlighet som bærende prinsipp, viser en mer utprøvende beslutningsprosess – som viste seg å skape et godt fundament for handling.

Tilbake til Gustavsens kriterier for demokratisk dialog: At det er det beste argumentet som vinner, er altså ikke tydelig i de gruppene som var med i studien. Gruppe M var nok nærmest en slik prosess der de fant ut at naturlighet var det viktigste for dem i hva de skulle gjøre

sammen, og at de måtte finne ut underveis hva som føltes naturlig. I dette forløpet utviklet mening seg i en flerveis diskurs og ved å flette seg inn i hverandres ytringer. Selv om det ble sterk enighet i gruppen om dette prinsippet om naturlighet - og i den forstand demokratisk - ble det skapt enighet basert på en slags følelsesmessig ladet retorikk mer enn av rasjonelle argumenter, ledet an av M1. Men selv om det ikke ble enighet om dette grunnlaget først og fremst via argumenter, var det i hvert fall en prosess om prosedyre som alle sluttet seg til. Ved at gruppe M var den gruppen som i størst grad gjennomførte det de hadde planlagt, kan det handle om at denne enigheten om prosedyre var viktig for dem både i forhold til demokratisk tilslutning til prosjektet og at dette kunne gi dem et eierforhold og en selvstendig identitet i forhold til hele undersøkelsesopplegget.

3.2.2 Er folkehøyskoleelevene i undersøkelsen gode på dialog?

Mine forventninger som bakgrunn for vurdering og min egen læring

Når jeg nå skal si noe om i hvilken grad elevene i D1 viste utviklede dialogferdigheter eller ikke, vil jeg ta utgangspunkt i mine egne forventninger. Dette gjør jeg ikke fordi jeg mener at mine forventninger gir valid standard på hvordan dialoger burde gjøres, men mer for å vise noe av min egen læringsprosess som forskningsleder og at mine antakelser kan være relevante ut fra at jeg har erfaring som folkehøyskolelærer og har kjennskap til vår kultur. I den grad jeg vurderer dialogene etter en slags standard, bruker jeg Gustavsens kriterier på demokratisk dialog.

Det kan innvendes mot mine vurderinger av elevenes dialogferdigheter at vurderingene inneholder et "burde" i seg, at jeg har meninger om hvordan dialogene ville ha vært bedre. Jeg vil hevde at mine normative vurderinger bidrar til å synliggjøre noen viktige aspekter ved hvordan dialogene gjøres. Vurderingene er altså normative og samtidig fører dette til synliggjøring av deskriptive aspekter.

Min egen læring skjedde ut fra observasjon av elevenes dialoger, ut fra erfaringer de gjorde seg, deres refleksjoner og dobbeltekretslæring og deres deuterolæring/deres læring om seg selv (Argyris & Schön, 1996). I tillegg har jeg lært ut fra mine egne erfaringer, jeg så hvordan undersøkelsesoppsettet fungerte og ikke fungerte. De forventningene som jeg hadde i utgangspunktet, har derfor forandret seg etter hvert i forskningsprosessen.

I løpet av undersøkelsen hadde jeg mange positive erfaringer. Alle henvendelsene jeg hadde til folkehøyskolemiljøet angående denne undersøkelsen, ble møtt med positiv interesse og engasjement. Det bekrefter antakelsen jeg hadde om at dialog blir ansett som viktig i skoleslaget, ikke bare i ord, men også reelt på et personlig og visjonært plan. Det å gjøre en undersøkelse på dette feltet ble derfor tatt i mot med interesse og engasjement, og mange viste interesse ved å be om å få lese avhandlingen når den er ferdig. Mitt inntrykk er derfor at dialogen ikke bare er forankret i rammeverket for folkehøyskolen slik jeg nevnte innledningsvis, men at den også er forankret i skoleslagets medarbeidere og representanter.

At såpass mange elever var villige til å delta i undersøkelsen, og at de stilte opp i mange omganger, noe som krevde sitt med tilpasninger i forhold til undervisning og planlegging, viser en positiv holdning blant elevene. Flere sa de deltok fordi de ville hjelpe meg slik at jeg kunne få skrevet om dette. Mye tilrettelegging fra administrasjonen på skolen og det å skape en positiv atmosfære rundt undersøkelsen, vitner også om en bevissthet om temaets betydning.

Gustavsens kriterier om demokratisk dialog som bakgrunn for vurdering

I forhold til et demokratisk perspektiv på dialog, ble jeg positivt overrasket over hvor demokratisk deltakerne forholdt seg til hverandre i dialogene. De var lite overkjørende og lite egoistiske, de var omtenkssomme, viste hverandre respekt og likeverd, var lyttende og lot hverandre i stor grad få komme til orde. En grunnleggende filosofi eller norm i alle gruppene så ut til å være at alle hadde like mye rett til å uttale seg og å bli hørt, uten at dette ble sagt eksplisitt. Dette samsvarer med Gustavsens kriterium 5 om at alle deltakere har samme status.

Samtidig vil jeg si det var trekk ved dialogene som jeg hadde forventet skulle vært mer i tråd med demokratisk dialog enn materialet viste. Jeg har vært inne på det å ikke holde seg til temaet. På en måte førte avsporingene og prat om løst og fast til at mye av materialet viste perioder med mindre grad av demokratisk dialog i forhold til det å skape enighet og felles beslutning. Når temaer ble brakt på banen uten å følges opp, ble det utydelig hva dialogen skulle lede til. Det ble dermed mindre utfordringer av hverandres synspunkter når praten gled ut og mistet struktur, og det ble vanskeligere å hjelpe hverandre fordi det ble utydelig hva hjelpen skulle lede hen mot.

God evne til innlevelse og å flette seg inn i hverandres synspunkter

Eksemplet ovenfor (kapittel 3.2.1) fra gruppe K om utdrag fra beslutningsprosessen deres, viser hvordan de flettet seg inn i hverandres synspunkter og skapte mening sammen.

Eksemplet nedenfor er hentet fra gruppe M under spørsmål 4 i D1. M2 vil forklare hvordan hun ikke liker at samtaler forløper. Eksemplet viser innlevelse ved at de hjalp hverandre med å få sagt det de mente. Til høyre vises videorefleksjonene da de så på dette utsnittet fra D1, og hvordan dette skapte utdypet forståelse av hva som skjedde:

Fra D1	Fra V1
<ul style="list-style-type: none"> - M2: <i>Enveis</i> <li style="padding-left: 40px;">- M3: <i>kommunikasjon</i> - M2: <i>samtale</i> <p>(16:20-16:50 MD1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M3: <i>Jeg fullfører setningene dine hele tida!</i> <li style="padding-left: 40px;">- M2: <i>Vi har sånn fullføre- hverandres-setninger hele tida vi</i> - M3: <i>Jeg er jo så enig med deg!</i> <li style="padding-left: 40px;">- M2: <i>Det er vel det at vi har mye like meninger, tenker mye likt</i> <p>(00:32:36-00:34:24 MV1).</p>

Utdraget viser altså det å hjelpe hverandre i dialogen, og det gir også et eksempel på hvordan dialogene i overveiende grad var preget av enighet og forståelse framfor uenighet og meningsbrytning. De forholdt seg mer i form av primær forståelse i forhold til hverandre (innlevende forståelse) enn sekundær forståelse (kritisk vurderende) (Gadamer, 1972).

Eksemplet viser altså noen aspekter ved demokratisk dialog, men som ikke innebærer meningsbrytning og argumenter i Habermas' forstand. Seansen kan være tegn på at de gjennom dialogen har etablert konsensus – som så viser seg i den type understøttelse som setningsutfylling kan innebære. Setningsutfyllingen kan også være bare et tegn på evne til å lytte og bekrefte, uavhengig av om en er enig eller ikke. Men jeg vil tro at en slik understøttelse ikke er vanlig ved uenighet om viktige ting.

Mindre argumentasjon, refleksjon og personlig åpenhet enn forventet

Gruppe M og K viste som nevnt mange tegn til refleksjon og engasjement, i hvert fall i store deler av undersøkelsesopplegget. Gruppe S og O viste også disse egenskapene, men i mindre grad. Allikevel, for alle gruppene sett under ett, ga spørsmålene mindre meningsbrytninger og de gikk mindre i dybden av spørsmålene enn jeg hadde forventet. Jeg hadde forventet at spørsmålene skulle gi større grad av meningsbrytninger, personlig åpenhet, refleksjon, og argumentasjon, og at spørsmålene skulle invitere til mer engasjerende samtale enn det som kom fram i flere av gruppene. Dette kan si noe om meg og mine forventninger like mye som det forteller noe om deltakerne. Men det kan også handle om at temaet de skulle diskutere var sosialt orientert. Det kan være at hverdagsorienterte tema snakkes om på en annen måte enn mer oppgave- og resultatorienterte tema, eller mer kunnskapsorienterte tema, slik det ville vært henholdsvis i mer jobbrelevante eller undervisningsorienterte sammenhenger. Det kan videre handle om at deltakerne var redde for å utfordre hverandre i dialogene, eller at de ikke hadde så mange meninger om det de skulle diskutere. I tillegg kan det være at deltakerne oppfattet opplegget slik at poenget var å snakke sammen, ikke å drøfte seg fram til felles meninger, komme fram til resultater eller produsere noe sammen. Det finnes i tillegg mye litteratur om dialog der det vektlegges at dialogen skal være åpen og uten konkrete mål (vist bl.a. av Hareiede, 2007; Bohm, 1996), det kan derfor være deltakerne ikke var innstilt på at de skulle komme fram til noe. Dette understøttes av at de fleste ble overrasket, dvs. positivt overasket, da de i den praktiske delen skjønnte at de faktisk skulle utføre det de skulle planlegge (deltakerne hadde fått beskjed i informasjonsbrevet om at de skulle planlegge og gjennomføre en plan). Det at dialogen skulle føre til praktiske konsekvenser kan være en forklaring på den økte graden av aktivitet i denne praktiske delen.

Videre hadde jeg forventet at deltakerne hadde mer å si i forhold til de mer generelle og utforskende spørsmålene (spørsmål 2-5) i D1. Dette var spørsmål som inviterte til refleksjon over personlige og mellommenneskelige erfaringer og over generelle sammenhenger i det å kjenne hverandre på en folkehøyskole. De fleste deltakerne sa at de var lite vant til å reflektere over slike spørsmål, og dette bidro til at de syntes det var vanskelig å finne ut hva de skulle si.

Disse forhold betyr ikke at det ikke skjedde refleksjoner av betydning, heller ikke at det ikke var personlig åpenhet, eller gode argumentasjoner og utfordring av hverandres posisjoner i den første dialogen i undersøkelsen. Jeg har vært inne på dette i analysen av dialogene, og

jeg har hentet fram steder der det skjedde interessante poenger. Det jeg ble overrasket over, er at det kunne gå lenge mellom hvert poeng.

Når det gjelder personlig åpenhet, er det sannsynligvis mer av dette i hverdagsdialoger på folkehøyskolen enn i mer oppgaveorienterte dialoger i arbeidsliv eller i undervisning. Dette var grunnen til at jeg hadde forventet mer av denne type prat i datamaterialet enn det ble. Dette kan ha med settingen å gjøre. Siden denne type prat krever trygge rammer, har undersøkelsessettingen sannsynligvis aller mest innvirkning på akkurat dette forhold. Det er ikke like naturlig å snakke personlig i en regissert ramme, med deltakere som man kjenner mer eller mindre fra før av og med videokamera på seg, som det er å ha denne type prat på et elevrom med noen få venner til stede.

Individorienterte forklaringer på mine observasjoner og vurderinger

Jeg har vært inne på hvordan dialogene i D1 kan forklares ut fra selve undersøkelsessettingen. Men jeg vil altså også gi plass for andre typer forklaringer. Materialet sier også noe om deltakerne og elevene på folkehøyskolen; at mange ikke er så vant til å reflektere, ikke er vant til å være direkte i forhold til hverandre, prøver å unngå stillhet, er mer opptatt av at det hele tiden er noen som sier noe enn hva som sies, avsporer ofte fra temaet, snakker heller om andre enn om seg selv, ikke er vant til å følge en rød tråd ut fra et tema, ikke har så lett for å være personlig åpne, er redde for å utfordre hverandre og har lite argumenter å komme med, eller at mange har lite trening i å se om forslag er gode i forhold til mål de har satt seg. Dette kan ha sammenheng med det Argyris & Schön kaller forsvarspreget kommunikasjon der det meste sies og tenkes vanemessig, noe som gir liten mulighet for reflekterende læring (dobbeltkrets- eller evt. deuterolæring) (Argyris & Schön 1996, Greenwood & Levin 1998).

Flere av mine observasjoner og forklaringer, bekreftes av utsagn fra deltakerne i gruppeintervjuene: Mange var lite vant med å reflektere over slike spørsmål som ble stilt til dialogene, og flere var lite vant til å snakke åpent om seg selv.

Alle deltakerne var vant til å diskutere (fra oppvekst), unntatt i gruppe O der de fleste ikke var vant til dette. En kan derfor tenke seg en sammenheng mellom tidligere dialogerfaring og mulighetene til å nyttegjøre seg undersøkelsesoppsettet med tanke på utvikling av refleksjons- og dialogferdigheter.

Kulturelle og samfunnsmessige forklaringer på mine observasjoner og vurderinger

Siden deltakelse var frivillig og bestod av elever som hadde lyst til å diskutere, er sannsynligheten stor for at deltakerne bestod av elever som var mer utadvendte og aktive i å diskutere enn gjennomsnittet av elevene. Dette ble også sagt av både deltakere og administrasjon. Resultatene handler derfor sannsynligvis ikke om at de som deltok var spesielt lite vant med å diskutere i forhold til andre elever på skolen. Utvalget av deltakere trenger ikke være representativt for andre folkehøgskoler, men sammenliknet med deltakerne fra forundersøkelsene ved andre skoler, var deltakerne i denne undersøkelsen her vel så aktive.

Jeg vil derfor anta at mine observasjoner også sier noe om kulturen og samfunnet vårt. Det vanlige skolesystemet er forholdsvis kunnskapsorientert med basis i hva eksperter og autoriteter har kommet fram til, dvs. at kunnskap læres utenifra. Elevene får derfor lite trening i utvikle kunnskap ut fra egen erfaring, og spesielt lite trening i refleksjon over mellommenneskelige forhold eller over egen atferd og indre forhold som egne følelser og opplevelser. Som en uttrykte det, det å være personlig krever at en har erfaring, men også at en har reflektert over erfaringene.

Deltakernes egne vurderinger av dialogene – en oppsummering

Som sagt underveis la deltakerne vekt på noen av de samme aspektene som jeg har nevnt. De var mest opptatt av at de gled ut av temaet jfr. struktur, og at flyten var dårlig i starten, men at den ble bedre etter hvert. I forhold til oppmerksomhet på hverandre og lytting til det andre sa, var de etter deres vurdering gjennomgående gode til det. Ut fra videoavspillingene ble de også oppmerksomme på at de ga hverandre mye respons i form verbale og nonverbale korte signaler som nikk, ”ja” og ”mmm”. De stedene der dialogen bar preg av personlig åpenhet og ”selvavsløring”, vurderte de at de var ekstra oppmerksomme, tilstede og engasjerte i praten.

Det var deler av dialogene som fant sted i undersøkelsesopplegget som jeg vurderte som lite fruktbare og at deltakerne var lite engasjerte, mens de selv vurderte at de hadde god dialog og at de var aktive. Dette gjaldt spesielt for gruppe O. Dette kan handle om selvpresentasjon og det å ønske å framstå i et godt lys, jfr. Goffmann (1974) og Brown & Levinson (1987). Men det kan også handle om ulike standarder for vurdering.

Noen ganger gikk småpraten over i temaer som var så langt vekk fra spørsmålene at jeg ikke kunne se nytten av det verken som digresjon eller som ”tenkepause”, mens deltakerne ikke reagerte i samme grad på dette – selv om de var klar over at de gikk ut av temaet. Det kan se ut som at de vurderte det at samtalen gled godt som god prat, det at de hadde noe å snakke sammen om og at de hadde det koselig sammen. Dette kan se ut som å være en viktig funksjon for hverdagsdialoger, at de handler om å pleie kontakt, med vekt på relasjonelle aspekter, der treg prat oppfattes som liten grad av sosial bekreftelse og en letthet i praten innebærer kontakt, tilhørighet og følelse av å bli kjent med hverandre - noe som handler om mer enn det å utveksle informasjon til hverandre. Noen av elevenes vurderinger kan derfor forstås som begrunnet i et syn på dialog om at målet ligger i interaksjonen og i dialogen selv, der sosial bekreftelse blir viktig, mens dialogens resultat blir mindre sentralt. Dette samsvarer med det som ovenfor er beskrevet som relasjonelt orientert prat, at interaksjonen i seg selv er målet og ikke dialogens resultater slik det er for praktiske dialoger.

Mine vurderinger har også lagt vekt på relasjonelle aspekter, men i en ramme av praktisk dialog, der jeg også legger vekt på hva dialogen kan bidra med. Bortsett fra i en startfase, for å komme i gang med praten, vurderer jeg det som mindre godt tegn når det at en har noe å si blir viktigere enn hva som sies. Det å fylle ut ”tomrom” med prat som ikke leder praten videre mot det den er tenkt til, kan hindre det å komme til en grundigere forståelse av hva som skjer i det dialogiske samspillet, i tillegg til at det også kan bli bortkastet bruk av tid. Jeg ser allikevel at det er en gråsone, der det å kunne snakke om løst og fast til en viss grad kan forsvares ut både fra relasjonelle og oppgaveorienterte aspekter, slik jeg har vært inne på tidligere.

Noen av de nevnte forskjellene på elevenes vurderinger og mine vurderinger, kan være betinget av temaet for disse dialogene, det å kjenne hverandre. Deltakerne hadde dialoger sammen for å finne ut noe de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket. Samtidig bidro samtalen i seg selv til å bli mer kjent, slik flere av gruppene uttrykte det. ”Bli kjent samtaler” får kanskje en litt annen karakter enn ”planlegge sammen samtaler”, dialogen og interaksjonen i seg selv blandes dermed kanskje lettere sammen med dialogens resultater i denne type prat enn i mer tydelig produksjonsrettet og resultatorientert prat.

De demokratiske aspektene synes å ligge til grunn for og være en selvfølgelig del i deltakernes vurderinger – i likhet med mine egne og denne avhandlingens utgangspunkt.

Elevenes vurderinger ser dermed ut til å være i tråd med mange av Gustavsens punkter for demokratisk dialog, spesielt punktene: flerveis diskurs, at alle deltar og er aktive, hjelper hverandre i dialogen, at alle har samme status, at alle skal lyttes til og at alle temaer er mulige å ta opp - der de trekker dette sistnevnte punktet litt langt ut, etter mine vurderinger. Det synes som om de har noe mindre bevissthet på betydningen av argumenter og av det at dialogen skal munne ut i handling, enn det Gustavsens dialogkriterier tilsier.

Utviklingspotensial

Elevene viste som nevnt viktige holdninger i forhold til demokratisk dialog: Omtanke, likeverd, lydhørhet, respekt m.m. Det at elevene var gode på dette, har sannsynligvis med kulturelle forhold og med skolesystemet å gjøre, og også med folkehøyskolen å gjøre som i sitt grunnsyn stimulerer til dette. De demokratiske holdningene så altså ut til å være til stede, mens de mer konkrete ferdighetene til aktivt å skape demokratisk dialog, så ut til å kunne utvikles mer. Eksempler: Det å hjelpe andre i dialogen, eller det å være aktiv i framdriften av dialogen, eller det å integrere forskjeller. Undersøkelsen kan tyde på at elevene ikke hadde hatt opplæring i slike mer konkrete dialogferdigheter. Siden undersøkelsen tar for seg dialoger rundt mellommenneskelige og på et vis også eksistensielle temaer, kan det være at det er spesielt i forhold til denne type tema at elevene ikke har så mye trening. Men siden dialogferdighetene de viste i de mer abstrakte dialogene ikke var vesentlig forskjellige fra de praktiske dialogene, vil jeg anta at tilsvarende dialogferdigheter som de som framkom i denne undersøkelsen, også ville vært rådende dersom de hadde hatt mer resultatorienterte oppgaver de skulle utføre sammen. Refleksjon og argumentasjon må læres, likeså det å ha kontakt med hva som er viktig for en selv både på et saks- og på et mellommenneskelig plan, og å kunne uttrykke dette. Denne mulige mangel på trening på dialogferdigheter kan også si noe om utviklingspotensial for folkehøyskolen generelt. Folkehøyskolen har med sitt ideologiske og praktiske rammeverk et utmerket utgangspunkt for dialog og for oppøving av slike dialogiske ferdigheter.

3.3 Hvordan utvikles dialoger? – på bakgrunn av undersøkelsesoppsettet

3.3.1 Hvordan utviklet dialogene seg fra D1 og D2?

For gruppe M og K ble dialogen i D2 preget av mer likhet enn i D1, jfr. Gustavsens punkt 5 om at alle har lik status. Praten gled også bedre i D2. Det at det var bedre flyt, er som jeg har vært inne på, ikke nødvendigvis tegn på god demokratisk dialog. Men når dialogen i andre henseende fungerer demokratisk, ser jeg på flyt som et godt tegn fordi da kan oppmerksomheten rettes mot temaet eller andre sider av det å ha god dialog enn det å i det hele tatt ha noe å snakke om. Elevene i gruppe K og M holdt seg også mer til temaet i D2. Det var også mange eksempler på at de i større grad flettet seg inn i hverandres synspunkter og bygde på det de foregående hadde sagt, utdypet temaet de snakket om, fylte ut eller hjalp andre når de ikke fant ordene – i det hele tatt var det et bedre og mer kreativt samspill og på den måten bedre dialog i D2 enn i D1.

I den siste delen av D2 var det for gruppe M både flyt, god skift mellom deltakerne, de bygde på hverandres utsagn, de var personlige og de utdypet temaet. De ga hverandre mye respons i form av ord, blikk, kroppsholdning, med mer. De var altså fokusert på hverandre og på temaet.

Gruppe S hadde en utvikling mot mer flyt og engasjement, men det gjaldt bare for tre av deltakerne, den fjerde, S1, falt utenfor i D2. Det var de samme tre som deltok i hele P som også var aktive i D2. Gruppe O hadde i D2 like vanskelig for å komme i gang som i D1, og omtrent like mange pauser som i D1, og selv om noen av de som sa minst sa litt mer i D2 enn i D1, var det samme dynamikk i D2 med at O3 og O4' ”dro” praten videre. Det var altså lite utvikling å se i gruppe O.

En kan tenke seg at en utvikling mot bedre demokratisk dialog ville være naturlig etter å ha snakket sammen i flere omganger som de hadde gjort på tidspunktet i D2, med unntak av gruppe O som hadde lite dialog i P. Dette ser ut til å gjelde for flyt – alle de som hadde deltatt i P hadde bedre flyt i D2. Men selv om dialogen for gruppe S gled bedre i D2 enn i D1, hadde de altså ikke bedre demokratisk dialog i D2. Det var til og med elementer av dårligere demokratisk dialog i D2 enn i D1: De hadde mindre likhet og mindre oppmerksomhet på hverandre i D2, de glemte å lytte til alle, og de hjalp ikke andre fram i

dialogen - bortsett fra at de som var aktive stimulerte hverandre. Hvorfor det skjedde en slik negativ utvikling for gruppe S med hensyn til flere aspekter av demokratisk dialog, kan handle om flere forhold. Det kan ha vært mer eller mindre tilfeldig, at de som snakket glemte seg bort. Kanskje de var så glad for at praten gled lettere enn i den første dialogen, D1, at de av den grunn overså at én falt utenfor. Kanskje P ga et grunnlag for bedre dialog i D2, men bare for dem som deltok i P. S1, som ikke deltok i P, virket muligens forstyrrende på de andre i D2, ved sin mangel på felles erfaring med dem fra P. Summen ble at evt. forbedring av dialogferdigheter ikke viste seg i D2 for gruppe S.

For å forstå utvikling og forbedring av dialogene og forbedring av dialogferdigheter fra D1 til D2 må også andre faktorer enn tid sammen og deltakelse i P må med, noe som handler om undersøkelsesoppsettets innvirkning på utvikling av dialogene. Dette blir drøftet mer inngående i det neste kapittel 3.3.2.

3.3.2 Hvordan bidro praktisk samhandling og refleksjon til forbedring av dialogferdigheter og til utvikling av dialogene?

Hovedvekt på hvordan dialogene utvikles, mindre vekt på årsaker til utvikling

Den andre delen av problemstillingen er altså rettet mot hvordan dialogene utvikler seg. Jeg har lagt vekt på å lage et design som innebærer det å reflektere og det å gjøre noe sammen som bidrag til utvikling. Det er vanskelig å si noe sikkert om årsaksforhold i forhold til hva som utviklet dialogene, det er mange variabler eller faktorer som har virket sammen, og som ikke er kontrollert av forskningsoppsettet. Det kan være andre variabler (tredjevariabler) enn de jeg har tatt for meg, eller som jeg bare i liten grad har gått inn på, som kan ha virket inn, for eksempel: Hvem deltakerne var som individer (noen er kanskje mer åpne for å utvikle seg enn andre), i hvilken grad deltakerne hadde lyst til å bli mer kjent, været ute og temperaturen i lokalet, samspillet med meg som forskningsleder osv. Jeg har altså først og fremst sett på hvordan dialogene utvikler seg ved hjelp av refleksjon og det å gjøre noe sammen. Jeg har altså ikke hatt som mål å undersøke hvorfor dialogene utviklet seg eller hvilke faktorer som gjorde at de utvikler seg, annet enn disse nevnte faktorene refleksjon og det å gjøre noe sammen.

Jeg vil i den følgende drøfting legge vekt på disse faktorene som undersøkelsesdesignet har lagt opp til. Det skjedde altså en utvikling i dialogatferd fra D1 til D2, spesielt for gruppe M

og K, og ut fra analyse av datamaterialet går det an å si noe om sammenhenger som har med elementer i undersøkelsesdesignet å gjøre. Det kan diskuteres om utviklingen som skjedde, skyldtes det at deltakerne gjorde noe sammen, eller at de fikk trening i dialog ved å gjøre noe sammen, eller om det skyldtes refleksjonene fra gruppeintervjuet (i1) eller fra videoavspillingen (V1). Men det finnes eksempler som jeg vil komme inn på, der det kommer tydelig fram hva som hadde betydning.

Betydningen av refleksjon

Undersøkelsen var lagt til rette for at dialogene skulle kunne utvikles ved hjelp av det å gjøre noe sammen (P) og ved å reflektere over dialogene de hadde hatt og å evaluere det de hadde gjort sammen. Refleksjonsferdigheter fikk de trening i via den type spørsmål jeg stilte dem, både temaene for diskusjon (D) og spørsmålene i etterkant (i). Refleksjonene foregikk på flere nivåer: I dialogene (D1 og D2) reflekterte de over et innhold – rundt temaet å kjenne hverandre. I tillegg reflekterte de i D2 når de evaluerte hvordan de gjennomførte P. I gruppeintervjuene (i1 og i2) og under videoavspillingene (V1 og V2) reflekterte de over måten de hadde snakket sammen på. Undersøkelsen var ikke rettet mot kartlegging og utvikling av refleksjonsferdigheter isolert sett, men som et hjelpemiddel i det å utvikle dialogene. Inntrykket fra refleksjonene deltakerne hadde under spørsmål 3 - 5 i dialog 1, er at de ikke var så vant til å reflektere over slike mellommenneskelige tema. Som nevnt gikk praten ofte over i prat om løst og fast og mer hverdagsorientert prat.

Refleksjonene i spørsmål 3-5 i D1 bar preg av mer engasjement for gruppe M og K enn for gruppe O og S. Det kan derfor være at refleksjonene i D1 ga et bedre grunnlag for det de skulle gjøre sammen som dermed fikk konsekvenser for gjennomføringsgrad og kvalitet på P. I gruppeintervjuet og videoavspillingen i T1 bidro det at jeg var aktiv med å stille og følge opp med spørsmål, til at refleksjonene ga mer preg av aktiv samtale. For gruppe K og M var det engasjement og utforsking i disse refleksjonene i T1, og dette fortsatte i T2. Disse gruppene var mer konkrete og utfyllende når de vurderte sin dialogatferd og når de vurderte P. I gruppe S og O ble det noe mindre engasjement rundt det å reflektere sammen; det kunne gå en stund før de svarte, og svar kunne komme i form av enstavelsesord. For disse gruppene var det også mindre grad av utvikling i dialogene fra D1 til D2, og de hadde dårlig gjennomføringsgrad av P. Dette kan tyde på en mulig sammenheng mellom grad av refleksjon og utvikling av dialogen med tegn på at refleksjonsevne generelt var viktig for utvikling av dialogene.

Eksempel fra gruppe M

Jeg vil vise et eksempel fra gruppe M der ønsket og gjennomført endring i D2 kunne tilskrives refleksjonsprosessen fra videoavspillingssesjonen. Ut fra videoavspillingen så deltakerne i denne gruppen hvordan noen avbrøt andre mens andre lot seg bli avbrutt, og dette førte til en bevisstgjøringsprosess rundt temaet dominans, å avbryte og å hjelpe hverandre i dialogen. Dette førte til forandring av dialogatferd i D2 som var mer i tråd med kriteriene for demokratisk dialog.

Som nevnt var M4 i løpet av D1 mer passiv, hun sa mindre og hun kom med færre initiativ enn de andre. Når hun sa noe, ble hun noen ganger avbrutt av M1 eller av M2, og da fullførte hun ikke det hun begynte å si etterpå heller. M4 var altså mindre pågående til å kreve å få ordet og bli lyttet til. Under videoavspillingen ble M4 klar over at hun hadde vanskeligere for å komme til i praten enn hun hadde lagt merke til underveis i D1. De andre la merke til at de kanskje dominerte for mye (M1, M2 og M3), og følgende seanse utspant seg:

- *M1: Jeg vil ikke være den som bare kjører over folk og sier det jeg mener.*
 - *FL: Men du kan få anledningen nå, og spørre de andre om de slapp til, tror du det?*
- *M4: Altså, helt seriøst, så tror jeg ikke at jeg slapp til. Jeg tror kanskje jeg tenkte hva jeg kunne si, men alle andre snakka så, nei. Da holder jeg kjeft. Sånn som etterpå, da tenkte jeg ikke det. Men når jeg ser på det nå, så ser det ut som, alle sitter jo og snakker hele tida, på en måte så er det ikke mulighet til å komme inn uten å avbryte noen. Så for meg faller det ikke naturlig å avbryte noen sånn mitt i en samtale. (26.20-27.00 MV1)*

Til samme temaet sa M2 til M4: *"Men du var jo opptatt med dusken!" (29.29-29.32 MV1).*

De begynte her å bli mer direkte med hverandre, noe som jeg ser på som tegn på mer trygghet i forhold til hverandre. Sannsynligvis var de inne i en tematikk som handlet om balanse mellom å være åpen om seg selv, bl.a. at noen vurderte seg selv som for dominerende, og det å ikke få skyld rettet mot seg. At M4 holdt på med håndarbeid har hittil blitt vurdert som positivt av de andre, at det reageres på nå, handler sannsynligvis om et forsvar mot å bli anklaget for å ikke slippe andre til. Som jeg var inne på tidligere, kan det stemme at håndarbeidsaktiviteten til M4 kunne virke negativt inn på aktiv deltakelse. Men ut fra en helhetstolkning av D1 i forhold til avbrytelse og deltakelse er det allikevel tydelig at M4 ble avbrutt flere ganger uten at dette hadde å gjøre med at hun holdt på med håndarbeid.

At gjentatte avbrytelser av denne typen, fører til passivitet ser jeg på som en ikke uvanlig konsekvens av slike avbrytelser.

I D1 oppfattet altså ikke M4 at det var vanskelig å komme til i dialogen, men i løpet av V1 ble hun klar over at det ikke var lett å slippe til og at hun ønsket det annerledes. Denne bevisstgjøringen skjedde i et samspill med de andre i gruppen, spesielt med M2 som reagerte på hvordan hun selv (M2) avbrøt. I tillegg må denne prosessen også forstås på bakgrunn av mine spørsmål, som selv om spørsmålene ble uttrykt med en aksepterende holdning, allikevel ledet hen mot noen bestemte tema rundt det å avbryte og å bli lyttet til.

De så et utdrag der M2 avbrøt M4. M2 sa rett etter avspillingen av dette utdraget: *"Ser du, der begynner jeg igjen"*. M2 reagerte altså på at hun selv avbrøt andre. M4: *"Avbryter meg gjør du (ler) (...) Det var ikke det jeg hadde tenkt å si liksom [det som M2 avbrøt med]. Så for meg var det litt sånn OK [overdrevent tonefall som uttrykker at hun ikke var fornøyd]"*. M4 sa altså i fra, men med hjelp fra M2 som allerede hadde signalisert innrømmelser over noe hun selv også ville ha det annerledes. På spørsmål fra forsøksleder om hva som gjorde at M4 ikke sa i fra i D1, i situasjonen der hun ble avbrutt, sa hun: *"Fordi at det var liksom første gang jeg ble avbrutt (...) Ofte jeg tenker ting, men gidder ikke å si det, fordi jeg orker ikke konflikter egentlig (...) "nå avbryter du", det er en konfliktskaper å si det"* (35.42-37.03 MV1).

Litt seinere i V1 sa M4 i fra der og da, da M2 avbrøt M3. Selve undersøkelsesoppsettet ga altså M4 bevisstgjøring i å se hva som faktisk skjedde i dialogen og det ga henne treningsmuligheter til å kunne si i fra ved avbrytelser – også under videoavspillingsdelen. Eksemplet viser at de trengte både tid og en felles prosess for å skape ny forståelse av det som skjedde i D1, og samtidig viser eksemplet at endring kan skje ganske raskt når noe blir gjort bevisst og en skaper en ny forståelse.

M2 fortalte om seg selv: *"Jeg tror jeg er fæl på det der å drive å avbryte folk. Det er en uvane. Det er ikke meninga hvis jeg gjør det da! [med appellerende følelsesuttrykk]"* (36.34-36.45 MV1). M2 fortalte videre: *"Det [å avbryte andre] bare kommer, å – nå har jeg noe å si! (...) så blir det bare sånn ubevisst handling, at jeg tenker ikke over at det faktisk var den andre som prata. (...) så da må jeg si det, ellers glemmer jeg det."* (37.28-37.58 MV1). Dette sier noe om hvor krevende forandringsprosesser kan være, og hvor automatiserte innarbeidete vaner kan være.

Jeg vil også nevne et annet eksempel som viser bevisstgjøringsprosess gjennom videoobservasjon og reflekterende spørsmål. M4 holdt på å fortelle noe om seg selv, men ble

avbrutt av M1 som tok ordet og ledet samtalen over til noe annet. Etter å ha sett dette utdraget fra videoen, spurte jeg M4:

- FL: Husker du hva du hadde tenkt til å si?
 - M4: Nei, jeg tror det var bare et "men" bare. Ja, sånn, det var ikke så veldig viktig det jeg skulle si, men, kunne godt ha fått sagt det liksom (ser på M1, smiler)(latter fra hele gruppen). Jeg var jo avbrutt.
- FL: Er det noe du kunne gjort? Som kunne . .
 - M4: Jeg kunne reist meg opp og sagt at det var skikkelig uforskammet [en aning humoristisk tonefall] (latter fra M1) . (1.17.03-1.17.28 MV1)

Jeg spør altså her etter forbedringsmuligheter for M4, og hun følger altså opp før jeg er ferdig med å stille spørsmålet.

Jeg tolker disse utdragene fra V1 som at de er blitt tryggere på hverandre slik at de tør si det de mener til hverandre, og at de dermed også sier ting til hverandre som kan være vanskelig å høre. Dialogen de har her i V1 bringer inn et nytt aspekt i den flerveis diskursen de har, de metareflekterer over sin kommunikasjonsmåte og konfronterer hverandre i dette. I forhold til Argyris & Schön (1996) går de inn i dobbeltkretslæring ved å se på betingelser til grunn for det de gjør. Men dersom vi ser på det de gjør som planlegging og utførelse av praktisk handling, kan det at de ser på egen kommunikasjon, noe som altså inngår i selve undersøkelsesoppsettet, muligens ses på som neste nivå i lærings- og forandringsprosesser, nemlig deuterolæring (Dalin, 1999, s. 77 - 79)^{6 7}. Her handler det om å forbedre betingelsene for læring, noe som inngår når deltakerne ser på hvordan de selv kommuniserer, og det muliggjør ny læring i forhold til betingelsene for å kunne planlegge og å gjøre noe sammen,

⁶ "Organizational learning involves the detection and correction of error. When the error detected and corrected permits the organization to carry on its present policies or achieve its present objectives, then that error-detection-and-correction process is single loop learning. (..) Double-loop learning occurs when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organizations underlying norms, policies and objectives. (..) When an organization engages in deuterolearning its members learn about previous contexts for learning. They reflect on and inquire into previous episodes of organizational learning, or failure to learn. They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they produce these strategies, and they evaluate and generalize what they have produced" (Argyris & Schön, 1978, s. 2, 3, 27)

⁷ Tredjeordens læring (deuterolæring) handler om bevissthet om og forståelse av første- og andreordens læring. Å lære å lære, lære hvordan første og andre ordens læring fungerer. (Nymark, 2000, s. 66)

nemlig dialogen. Et slikt fokus på læring er i følge Argyris & Schön ikke vanlig i arbeidslivet.

”Folk i dagens organisasjoner er opptatt med å oppfylle verdier som er uforenlige med deuterolæring; de er innstilt på å konkurrere med og vinne over hverandre, undertrykke sine egne og andres følelser og legge vekt på de intellektuelle heller enn de følelsesmessige sider ved problemene.” (Sitert norsk oversettelse fra Dalin, 1999, s. 79).

Vi ser at gruppe M også tar i bruk både tankemessig og følelsesmessig informasjon omkring opplevelser i forhold til tidligere kommunikasjon (D1) der dialogen kunne forbedres. Spesielt M4 og M2 delte denne type informasjon, og de benyttet denne informasjonen til endring i hvordan de kommuniserte og til utvikling og forbedring av dialogferdighetene sine. Denne åpenheten overfor hverandre bidro derfor til at endring i samspeillet ble mulig.

Dalin beskriver en modell for ulike kommunikasjonsnivå i en organisasjon: 1. Gi informasjon. 2. Dele meninger/oppfatninger 3. Dele opplevelser og følelser 4. Bruke informasjon, meninger og følelser mot et felles mål (Dalin, 1999, s. 158). I dette eksemplet var gruppe M altså i nivå 4 der de brukte informasjon fra både følelser og meninger til å endre dialogatferd (felles mål). Utøvelse av forbedrede dialogferdigheter kan ses på som mål og praktisk handling i seg selv, noe som igjen ville kunne få betydning for nye konkrete praktiske oppgaver dersom deltakerne evt. skulle utføre noe sammen videre, evt. dersom undersøkelsesoppsettet hadde inkludert dette.

Denne læringsprosessen der deltakerne i gruppe M berørte både det tredje nivået (deuterolæring) i Argyris & Schön sin modell og det fjerde nivået til Dalin (dele meninger og følelser for å gå mot et felles mål), berøres også i punkt fem og seks i Gustavsens kriterier: At alle har plikt til å hjelpe hverandre i å bli aktive i dialogen, og at alle har samme status. Deltakerne var sannsynligvis enige i disse punktene i utgangspunktet, slik deres syn på det å ikke dominere hverandre og det å ikke avbryte hverandre gir uttrykk for. Ved å gjøre hverandre oppmerksomme på forbedringspotensial i retning av mer likhet i dialogen, fikk M4 altså vist en dialogferdighet allerede der og da, ved å si i fra i forhold til ny avbrytelse. Gruppe M lærte altså praktisk forståelse av dialogferdigheter i tråd med Gustavsens punkter, ut fra refleksjon over egen erfaring. At disse praktiske erfaringene fra de nevnte dialogpunktene førte til integrert læring i handling, vises i eksemplet nedenfor når de seinere hadde ny dialog (D2). Det følgende eksempel viser hvordan deltakerne forhandlet og reflekterte underveis i D2 i forhold til det å avbryte.

<p>Fra D2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>M1 Det blir så mye mer intimt føler jeg (M4 mm) Hvis du er lei deg for noe, er det veldig lett at folk oppfatter det for du er sammen med folk 24 timer i døgnet. Du sover ikke aleine. Du kan ikke gå på badet aleine, liksom, det er jo alltid, alltid folk der. (M4 mm)</i> - <i>M3: men det er egentlig litt godt noen ganger også da, (mm) for hvis du er lei deg, er det alltid noen der som kan trøste og støtte og snakke med deg og sånn.(M4 mm)</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>M2 Samtidig</i> - <i>M3: og så</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>M2 har du også den muligheten til å være aleine - oj, unnskyld at jeg avbrøt!</i> - <i>M3 nei det gjorde ikke noe (ler) det var bare.</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>M2 (ler) jeg måtte si noe, det var bare det</i> - <i>M3 ja, men si det</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>M2 du har også muligheten til å være aleine, hvis du vil det, det blir mye mer intimt, du blir litt tvunget til å få deg venner, skal du overleve</i> - <i>M3 så er det lettere å åpne seg også</i> - <i>M4 du merker det hvis du har vært asosial noen dager, som en vegg i mellom (..) det har skjedd så mye nytt (.M1 m.m.) det hender jeg føler meg ensom (..) av og til føler at jeg trenger å være aleine, (..) vil bare lese i en bok, vil ikke prate. (33.14-35.39 MD2 spm 8)</i> 	<p>Mine kommentarer:</p> <p>M2 avbryter og tar seg i det, ler, og beklager. M3 og de andre lar henne få fortsette selv om hun kom inn ved å avbryte. (Dette kunne handlet om å hjelpe M3 i å finne ut hva hun skulle si, men kroppsspråket og innholdet i det M2 uttrykker, viser at det handlet om at M2 ville si noe for egen del)</p> <p>Vi ser her at avbrytelsen ikke har form av overkjøring siden M2 innrømmer at hun avbryter og ber om hun kan fortsette selv om hun avbrøt. Det tyder på at M3 er komfortabel med det, siden hun rett etterpå fullfører M2 sin setning (uten at dette ble oppfattet av M2 som å bli fratatt ordet)</p>
---	--

I V2 sa M3 at hun i D2 ikke en gang la merke til at hun ble avbrutt og forhandlet med M2 om ordet, det gikk så av seg selv (56.22-57.29 MV2). Dette kan tyde på at M3 sine dialogiske ferdigheter med å ta hensyn til andre i dialogen og å vurdere helheten i dialogen framfor at det viktigste er at hun skal få sagt sitt, er et tegn på innarbeidete automatiserte dialogiske ferdigheter. Hennes dialogferdigheter kan derfor sies å være tegn på taus kunnskap (Nonaka, & Takeuchi, 1995; Gustavsen, 1992). Det er ikke sannsynlig at endringer som en følge av undersøkelsesopplegget integreres såpass fort på et så automatisert nivå, og det er kanskje heller ikke målet. Deltakerne fikk trening i dialogferdigheter slik at de kunne anvende dem i dialogsituasjoner, slik som i eksemplet over. M2 viste aller mest utvikling i sine dialogferdigheter i dette eksemplet, siden hun er bevisst og går i mot sine vante tendenser ved å også ta hensyn til andre selv om hun har noe som er viktig for henne å få sagt.

Eksemplene her fra gruppe M viser også betydningen av at forskeren er aktiv i en slik prosess. I dette undersøkelsesopplegget har ikke jeg som forsøksleder involvert meg aktivt i diskusjoner rundt målet deltakerne satte seg, det var helt opp til dem i hvilken grad de ville bli kjent og å finne ut hva de kunne gjøre sammen for å bli kjent slik de ønsket. Når det gjelder måten å ha dialog på, har jeg som forsker heller ikke vært aktiv i å definere eller å utfordre standarder på hva som er god dialog eller å vurdere hvordan de gjorde dialogene. Mine holdninger i spørsmålene de fikk i gruppeintervjuene og i videoavspillingene, bar preg av at det var deres egne refleksjoner som var det sentrale. Men i forhold til å gå i dybden av deres opplevelser og synspunkter, tok jeg, som forsøksleder, en aktiv og involverende rolle med både åpne og kritisk spørrende spørsmål. Dette innebærer en fare ved å kunne virke ledende i spørsmålene og dermed få de svarene en er ute etter. Jeg ser ikke det som en viktig innvending her, i tråd med Kvale (1997) som mener at ledende spørsmål kan være nyttige. Det ledende i spørsmålene fra meg i dette eksemplet handlet om å finne ut mer om et bestemt fenomen. M4 var i utgangspunktet ikke bevisst at hun reagerte på å bli avbrutt. Ved hjelp av mine spørsmål – kombinert av at hun så seg selv bli avbrutt på videoutdraget – satte i gang følelser i henne, og hun viste tydelig at hun gjerne ville snakket ferdig. På en måte kan en si at opplegget bidro til dybdedemokrati (Mindell, 1992) ved at M4 ikke bare lærte seg å si sin mening, opplegget bidro også til at hun fikk mer kontakt med hva hun følte og mente enn det hun var bevisst i utgangspunktet. Ut fra en sosialkonstruksjonistisk forståelse kan en si at hun skapte mening der og da i V1, i samspill med forsøksleder og med gruppen, og at det ikke var noen egentlig mening i utgangspunktet som ble oppdaget. Om M4 egentlig

var misfornøyd eller ikke, i utgangspunktet, blir ikke det sentrale i forhold til denne undersøkelsen. Det å skape mening i ettertid av en hendelse er også bevisstgjøring og derfor i tråd med det å bidra til dybdedemokrati. Det sentrale i denne undersøkelsen er om hun i samspill med de andre i gruppen klarte å lære seg å utvikle dialogferdigheter.

Bevisstgjøringen fra denne seansen bidro som ovenfor nevnt til at M4 sa i fra når en annen i gruppen rett etterpå ble avbrutt. Læringen førte altså umiddelbart til handlingskompetanse, og i D2 viste både hun, M4, og M2 endringer i dialogatferd i form av forbedring av dialogferdigheter som viste at læringen ikke bare førte til mental eller kognitiv kunnskap og forståelse, men også til mer stabile dialogferdigheter integrert i praktisk handling.

I nevnte eksempel der M2 tar seg i å avbryte, hvorpå hun forhandler med M3 om ordet, ser vi en utvikling mot flerveis diskurs og det å hjelpe hverandre i dialogen, jfr. Gustavsens kriterier nr. 3 og 4. Eksempelene som her er vist, beskriver på en illustrerende måte en forvandringsprosess og hvordan dialogen utvikles ved hjelp av refleksjon. I denne prosessen har også egne følelser og behov blitt berørt, noe som motiverer til handling og forandring (Rosenberg, 1999). I eksemplet så vi hvordan det at M4 kjente etter hvordan avbrytelser egentlig var for henne, og det at M2 kjente etter hvordan det var for henne å avbryte andre, var viktig for at de endret atferd - en endring som ble til en slags felles læring av dialogferdigheter for gruppen. Jeg vil i tråd med aksjonsforskning generelt (Greenwood & Levin, 1998), og med Torbert spesielt (2001), legge vekt på det personlige aspektet som betydningsfullt i forandringsprosesser og utvikling av kunnskap, at det å lære ved egen opplevd og erfart virkelighet, kan være en viktig måte å forbedre dialogferdigheter på.

Betydningen av praksis (P)

Det var samsvar mellom kvalitet på gjennomføringen av P og grad av utvikling av dialogen: gruppe K og M hadde best kvalitet på P, og de gjennomførte mest i tråd med det de hadde planlagt – og det var i disse gruppene dialogene utviklet seg mest.

Jeg vil vise til et eksempel fra gruppe K som tydeliggjør denne sammenhengen mellom P og utvikling av dialogen. Gruppe K viste økt grad av samhold og flyt i D2 i forhold til D1 ved at de lo, smilte, ga små kommenterte til hverandre og hadde en lett stemning helt fra begynnelsen av D2, jfr. stemningens betydning for samtale (Sjøberg, 2004). I denne stemningen som de her skapte, var de innlevende oppmerksomme på hverandre og fulgte opp og bygde på hverandres synspunkter i større grad enn i D1. I i1 og i V1, da de reflekterte

over D1, var ikke stemning eller ønske om mer oppmerksomhet på hverandre tema for refleksjonene, det ble heller ikke uttrykt misnøye med flyten de hadde hatt - bortsett fra fordelingen av ordet der én snakket mer enn de andre. Det er derfor rimelig å anta at denne kvalitetsforbedringen av dialogen i D2 kom av det de hadde gjort sammen og ikke av refleksjonene fra I1 og V1. De uttrykte at de hadde kost seg og hatt det fint sammen i P, og at de hadde opplevd tydelig gruppefølelse når de skilte seg så pass ut fra stamgjestene på kafeen. Det var derfor sannsynligvis det var denne gruppefølelsen som fortsatte i D2.

Gruppe O, som ikke gjennomførte P, viste minst tegn til utvikling av dialogen. Dette viser betydningen av å gjøre noe sammen for å få til utvikling av dialog. Men for gruppe O kan det i tillegg handle om at de antok at jeg som forsøksleder skulle bli skuffet fordi de ikke hadde gjennomført P, i tillegg til at de selv var skuffet siden de egentlig hadde lyst til og gledet seg til å gjennomføre P. Dette kan igjen ha påvirket deres selvtillit og evt. også deres selv-virksomhet (self-efficacy, Bandura, i Stroebe, 2000) og motivasjon negativt slik at det ble vanskeligere for dem å engasjere seg i å utvikle dialogen. De kunne ha fordypet seg i spørsmålene i D2 ved å finne ut hva som hadde skjedd og hvordan de kunne gjort det bedre, men det virket som om piffen var gått litt ut av dem til å engasjere seg på det planet, evt. kunne det handle om mangel på trening i refleksjon.

En kunne tenke seg at utvikling kunne skjedd like godt ut fra dårlig utført P som vellykket P – så lenge deltakerne er i stand til å lære fra sine erfaringer. Det ser ut til at de ikke hadde så lett for å lære ut fra negative erfaringer. Noe kan handle om mangel på trening i refleksjon, som jeg har vært inne på, eller andre forhold som mangel på motivasjon og engasjement. Det kan også handle om at gjennom manglende utført P, fikk ikke denne gruppen tilbakemelding på dialogen de hadde i D1 i form av om den var god eller ikke i forhold til det de planla, P (dialogens praktiske konsekvenser), og at de dermed fikk mindre mulighet til å se hvordan dialogene trengte å endres, jfr. undersøkelsens pragmatiske tilnærming.

Godt gjennomført P bidro altså mest til utvikling av dialogen. Eksemplet fra gruppe K viser at P kunne gi direkte bidrag til denne utviklingen. Godt gjennomført P kan ha satt i gang en positiv spiral av forventninger og selvtillit, og dermed bidratt til utvikling av dialogen.

Undersøkellesdesignet hadde i seg et slags trykk eller motivasjon for deltakerne for å gjennomføre P. Av type motivasjon kan nevnes ønsket om å bli bedre kjent med de andre i gruppen, og evt. i det lystbetonte som det å gjøre P innebar for dem. Videre kan de ha følt en

forpliktelse fra skoleadministrasjonen til å gjennomføre deltakelsen i undersøkelsesopplegget siden de hadde meldt seg på dette, og evt. også en forpliktelse eller ønske i forhold til meg for at jeg skulle få gjennomført denne undersøkelsen.

Betydningen av dialogen i P for dialogen i D2

Det var ikke så stor forskjell på engasjementet gruppene hadde i den praktiske delen av D1 da de planla P, alle gruppene var engasjert i og hadde lyst til å gjennomføre det de hadde planlagt. Allikevel ble dialogene gruppene hadde i P veldig forskjellige.

I gruppe M hadde de en dialogstil i D2 som innebar at en og en fikk fortalt over litt tid om sine synspunkter og opplevelser uten å bli avbrutt, der de andre ga full oppmerksomhet til vedkommende. De ga hverandre ordet etter tur til alle hadde fått uttrykt seg. Denne dialogstilen hadde de ikke i D1, den var heller ikke med som tema for refleksjonene i i1 eller i V1, men den utviklet seg i P der de hadde fortalt mer inngående fra sine liv. Det er derfor rimelig å tilskrive P som grunnen til utviklingen av denne dialogstilen fra D1 til D2.

For gruppe K var nok også dialogene de hadde i P med til å skape den mer samlende dialogen ide hadde i D2. De gjorde ting spontant, og har sannsynligvis hatt mye dialog underveis om hva de skulle gjøre og om hvordan det gikk.

Som det kom fram i evalueringene som en del av D2, der gruppene evaluerte P, var det stor forskjell på hvordan dialogene hadde fungert i forberedelsene til P. Det bare ”gled bort” eller ”vi glemte det”, ble det sagt i gruppe S og O om hvorfor de ikke fikk planlagt ny dato når de ikke fikk gjennomført P på den opprinnelige datoen. Dialogene i P og det å sørge for at dialogene kom i stand i forberedelsene av P, var altså helt sentralt for gjennomføring av P og for utvikling av dialogen videre.

Betydningen av kvalitet på P, det å gjøre noe sammen (inkludert tydelighet i mål, planlegging og evaluering), for utvikling av dialogen og evt. videre utvikling av praksis.

Med unntak av gruppe M som var ganske direkte og konkrete med hverandre om hvordan de ønsket å bli kjent, kom ikke gruppene under spørsmål 2 i D1 fram til klare mål på hvordan de ønsket å bli kjent. Denne uklarheten forplantet seg videre da gruppene skulle planlegge P under spørsmål 6 i D1. De kom fram til enighet om hva de ønsket å gjøre sammen, men uklarheten viste seg i at de i liten grad diskuterte målet med det de skulle gjøre sammen, å bli kjent slik de ønsket, mens hva som var lystbetont å gjøre fikk all oppmerksomhet. Gruppe

M var altså et unntak også her, de snakket lenge om at de måtte gjøre noe som føltes naturlig og derfor kunne de ikke planlegge i forkant. Jeg forstår deres vektlegging av naturlighet og deres refleksjoner rundt hva som betyr noe i bli kjent prosessen, som tegn på at de hadde kontakt med formålet med P. Nå kan det tenkes at de andre gruppene også hadde målet i tankene, at det som for dem var lystbetont å gjøre sammen, samsvarte med hva som var bra å gjøre for å bli kjent slik de ønsket. Men også når de under spørsmål 5 i D2 skulle snakke om i hvilken grad det å gjøre P hadde ført til at de ble kjent slik de ønsket, var flere av gruppene uklare. Dette gjaldt spesielt gruppe O og S som henholdsvis ikke gjennomførte og som bare i liten grad gjennomførte P, noe som bekrefter det pragmatisk rettede undersøkelsesdesignet med hypotesen om at det å gjøre noe sammen, forbedrer dialogen – og motsatt, at det å ikke gjøre noe sammen ikke utvikler dialogen. Gruppe K, som selv var veldig fornøyd med gjennomføringen av P, selv om de gjorde noe annet enn det de opprinnelig hadde planlagt, tok mer tak i dette spørsmål 5 i D2 der de framhevet at de kanskje skulle gjort noe annet sammen for å bli kjent slik de ønsket. Dette ville sannsynligvis ført til forbedring av P, at de hadde gjort annet sammen som i større grad kunne gjøre at de ble kjent slik de ønsket, dersom de skulle hatt en P2. Gruppe K var altså uklare med hensyn til mål i forhold til planlegging av det de skulle gjøre sammen. Men etter vellykket gjennomføring av P, ble de mer tydelige på hvordan de ville ønsket å gjøre det en evt. annen gang.

Gruppe M var ganske tydelige i alle de nevnte fasene i forhold til mål, planlegging og evaluering. Tydelighet kan ha sammenheng med åpenhet, de turte være åpne og direkte med hverandre, og dette bidro nok til at de gjorde en solid gjennomføring i alle fasene av undersøkelsesopplegget, og var også den gruppen som viste tydeligst tegn til utvikling av dialogen. Dette kan handle om at denne gruppen var en rein jentegruppe, ved at jenter kanskje er mer vant til å snakke åpent med hverandre om mellommenneskelige forhold. Det kan også handle om selv-presentasjon, jfr. Goffman (1974), at det kan være mer akseptert for jenter å utlevere seg personlig enn for gutter. Selv om det i de andre gruppene bare var en gutt og fire jenter, kan dette påvirke dynamikken også mellom jentene i disse gruppene.

Et helhetsbilde av gruppene

Vi får dermed et helhetsbilde av prosessene for gruppene. Gruppe M og K hadde større grad av engasjement i refleksjonene i spørsmål 3-5 i D1, de gjennomførte P mer i tråd med hva de hadde planlagt, kvaliteten på dialogene i P og på det de gjorde i P var bedre, de reflekterte bedre over sine dialoger, de utviklet og forbedret dialogen mer i D2, de evaluerte P (i D2)

med større engasjement og de hadde mer inngående og engasjerte refleksjoner i T2 – enn gruppe S og O. Hadde gruppene skullet ha en ny P2, så ville gruppe M og K sannsynligvis fått til større grad av forbedring, også ut fra sine egne utgangspunkt i P1, enn gruppe S og O.

Betydningen av kvalitet på refleksjon og på gjennomføring av det de skulle gjøre sammen (P)

Utvikling av dialogen fra D1 til D2 ser altså ut til å samsvare med grad av og kvalitet på refleksjon og med gjennomføringsgrad av P. Det ser altså ikke ut til at det i seg selv er nok å reflektere og å gjøre P for å få til utvikling dersom kvaliteten ikke er god nok. Jo bedre kvalitet på refleksjonene og på P (inkludert dialogene i P), jo mer utvikling og forbedring av dialogen. Undersøkelsens antakelse om at refleksjon og det å gjøre noe sammen utvikler dialogene, blir altså bekreftet.

Det kunne se ut som om refleksjonene over dialogene fra intervjuene og fra videoavspillingene hadde større betydning for utvikling av dialogene enn tilbakemeldingen som kom fra det de gjorde sammen i form av tydeliggjøring av dialogens resultater og forbedringsmuligheter (P). Dette må forstås på bakgrunn av at undersøkelsesdesignet innebar et forholdsvis svakt pragmatisk trykk; at hvordan P ble utført, ikke medførte avgjørende konsekvenser for deltakerne slik det vil være i større grad i arbeidslivet. Men jeg har ikke hatt til hensikt å gradere disse elementene i forhold til hverandre, og ut fra ovenfor nevnte analyse, er det tydelig at begge faktorene har vært viktige for utvikling.

Deltakernes egne vurderinger over utvikling av dialogen

Ut fra deltakernes egenopplevelse, er det ikke mulig å lage et slikt skille mellom gruppe M og K og gruppe S og O slik jeg har gjort her. Også gruppe S og gruppe O var opptatt av at dialogene hadde utviklet seg og blitt bedre. De fokuserte på at det var mer flyt i praten i D2 enn i D1. Men som jeg var inne på for gruppe S, det var mer flyt i praten ved at to av deltakerne snakket mye og engasjert, men det var ikke noen bedre dialog med tanke på antall som deltok i praten, det var mer ujevn fordeling av praten enn i D1. For gruppe O var deres egen vurdering at dialogen i D2 var avslappet og bedre. Jeg tolker deres mange pauser i D2 og noe ansente kroppsspråk som at de ikke var så avslappet. Deres vurderinger av hva som var god dialog, gikk forholdsvis lite på Gustavsens kriterier for god dialog, og vurderingene handlet lite om kvaliteten på innholdet i det som ble sagt.

Innholds- og formmessig utvikling av dialogene med mer abstrakte temaer

På bakgrunn av den forholdsvis praksisnære vinklingen som denne studien er basert på, jfr. innledningen, har ikke mer abstrakte eller generelle temaer for dialog blitt vektlagt. Siden undersøkelsesoppsettet hadde visse elementer av denne type dialog i seg (spørsmål 5 i D1 og spørsmål 8 i D2), går det allikevel an å peke på noen momenter. I forhold til de formmessige sidene ved dialogene, dvs. måten de ble utført på, viste disse dialogene mange av de samme kjennetegnene som de mer praktisk rettede dialogene med hensyn til bl.a. deltakelse, oppmerksomhet på hverandre, hvordan de forholdt seg til temaet m.m. Men, som jeg har vært inne på, engasjementet og deltakelsen ble mer aktiv når de skulle planlegge noe praktisk å gjøre sammen enn når de hadde mer abstrakte dialoger. I forhold til utvikling var det tilsvarende som med de praktiske dialogene: Dialogene utviklet seg mer med tanke på form i de gruppene som hadde bedre kvalitet på refleksjon og praksis.

Når det gjelder innholdsmessig utvikling av de mer utforskende eller generelle delene av dialogene (bl.a. ved å se på spørsmål 5 i D1 sammenliknet med spørsmål 8 i D2), ser dette ikke i samme grad ut til å være påvirket av kvalitet på refleksjon og praktisk samhandling. Det er kanskje forståelig nok siden det tematiske i disse dialogene ikke var rettet mot praktisk handling. Den praktiske samhandlingen og de etterfølgende refleksjonene tjente derfor ikke som korreksjon til innholdet i disse mer generelle dialogene. Dette kunne vært tilfelle dersom deltakerne under spørsmål 8 i D2 hadde brukt egne erfaringer fra sin egen blikjente prosess i P til å utforske temaet å bli kjent i folkehøyskolen. Da ville P kunne bidratt til erfaringslæring og dermed til innholdsmessig utvikling av dialogene, og da ville en sannsynligvis også i forhold til disse mer generelle spørsmålene kunne sett forskjeller på gruppene som hadde gjennomført P og de som ikke hadde gjennomført dette. Men gruppene benyttet altså i liten grad disse erfaringene fra P når de i siste spørsmål i D2 reflekterte over dette temaet.

Når det gjelder i hvilken grad gruppene utviklet dialogkvaliteter fra D1 til D2, har jeg altså vist til store forskjeller mellom gruppene. Dette gjelder både måten å snakke på i forhold til det mer generelle temaet om hvordan bli kjent i en folkehøyskolesammenheng, og når de evaluerte P. Refleksjonene over dialogene og det å ha dialoger sammen i det man gjør sammen, ser altså ut til å være viktig for utvikling av dialogferdigheter i betydning demokratisk og praktisk dialog og for de formmessige aspektene ved dialogen.

Refleksjonene og det å gjøre noe sammen ser ut til å ha mindre betydning for utvikling av temamessig kvalitet på innholdet i generelle dialoger.

3.3.3 Er folkehøyskoleelevene gode på å reflektere og å lære fra egne erfaringer?

Om deltakernes refleksjoner i forhold til dialogene og i forhold til P

Det var mindre dyptgående refleksjoner i alle delene av undersøkelsesopplegget enn jeg hadde forventet. Dette kan ha sammenheng med at det kan være vanskelig å lære via refleksjoner når det ikke er klare mål for hvordan dialogen skulle utvikles. En løsning kunne vært å hatt et sterkere pragmatisk trykk der resultatene fra dialogene, P, ga dem sterkere motivasjon til å endre på dialogene, eller så måtte det vært en mer pedagogisk ramme der deltakerne vurderte dialogene i forhold til noen eksplisitte standarder, for eksempel Gustavsens dialogkriterier. Selv om disse kriteriene var utgangspunkt for spørsmål til intervjuene, ble de ikke presentert for deltakerne, deltakerne fikk derfor ikke presentert noen mal for god dialog – kriterier på god dialog var i undersøkelsesoppsettet helt opp til dem. Denne mangelen på pragmatisk trykk eller på autoritetsbundne og kvalitetssikrete standarder om hva som er god dialog, kan være en forklaring på at det var mindre refleksjoner og mindre utvikling av dialogstil og dialogferdigheter enn jeg hadde sett for meg.

Dette betyr ikke at det ikke skjedde refleksjon av betydning. Som allerede vist gjennom flere eksempler: elevene reflekterte, og de bevisstgjorde hvordan de ønsket å gjøre ting annerledes; men altså i mindre grad enn jeg hadde forventet. Det var altså tydelig at det skjedde en læringsprosess, noe som også viste seg i refleksjonene, og det viste seg i form av endring i dialogatferd og ut fra hva deltakerne uttrykte at de hadde lært. Opplegget stimulerte altså deltakerne til refleksjon, og gjennom det å reflektere og å bli vant til dette, lærte de dialogferdigheter ut fra egen erfaring, jfr. læringssirkelen.

Personlig åpenhet

Tilsvarende kan sies om personlig åpenhet, de ble gjennom opplegget mer vant til å snakke åpent om seg selv. Ved å snakke om dialogene, om egen atferd og egne opplevelser, under gruppeintervjuene og under videoavspillingene, ble de trygge på det å avsløre sider ved seg selv, og samtidig fikk de erfare at endring var mulig. Jeg stilte ganske direkte spørsmål der responsen de ga vitnet om en trygg ramme til å fortelle åpent. Opplegget la opp til en

bevisstgjøring av dialogstil og dialogferdigheter, og siden dialog er noe som flere deltar i og gjør sammen, måtte de også lære seg å argumentere i forhold til hverandre når de ønsket noe annerledes fra de andre i gruppen. Opplegget ga derfor læring i forhold til de nevnte kvaliteter - som jeg hadde forventet at flere av deltakerne hadde mer av i utgangspunktet. Dersom selve undersøkelsesoppsettet må bære noe av ansvaret for at disse kvalitetene ikke kom tydelig fram i den første dialogen (pga. en konstruert setting), ga opplegget deltakerne allikevel viktig trening i å reflektere, holde seg til temaet, argumentere og å være åpne om seg selv. Denne lærdommen kan være nyttig i forhold til andre settinger som ikke er de tryggeste eller mest stimulerende i forhold til å ha gode dialoger, for eksempel ved jobbintervju, i kontakt med media eller andre settinger der en kan bli nervøs og stresset.

3.3.4 Deltakernes egen læring

Kunnskapssyn til grunn for oppgaven

Læring og refleksjon i handling (Schön, 1983), situert kunnskap (Lave & Wenger, 1991) og narrativ kunnskap (Ulvestad, 2003), innebærer kunnskapsformer i tråd med hva denne undersøkelsen har lagt opp til å stimulere. Deltakerne lærte ikke kun ved refleksjonene fra intervjuene i etterkant av samtalene. De reflekterte også underveis i samtalene, de tenkte og reflekterte mens de praktiserte og mens de snakket sammen. Forskjellen på de ulike arenaene for refleksjon i undersøkelsesoppsettet, er at i intervjuene fokuserte jeg spesielt på det å reflektere ved å stille utdypende spørsmål som inviterte til en grundigere refleksjon. Dette ble her gjort mer systematisk og eksplisitt enn slik refleksjonen foregikk ut fra spørsmålene i dialogene, eller slik refleksjonen sannsynligvis foregikk i deltakerne underveis i dialogene. Undersøkelsesoppsettet kan derfor fungere som en type opplæring som kunne bidra til endring i måten å reflektere på i den neste samtalen (D2). Eksemplet fra M fra D2, presentert i kapittel 3.3.2, viste dette tydelig; M2 reflekterte underveis om hun skulle si noe eller ikke, denne vurderingen ble kommunisert og dermed gjort felles.

Noen vil hevde at slik refleksjon hemmer en spontan og levende samtale. I følge Aschehoug og Gyldendals Store Norske Ordbok (2005), står det om det å være reflektert: *Preget av refleksjon (mots. spontan, impulsiv)*. Det er mulig det å reflektere er i motsetning til å være spontan eller impulsiv. Hvis det fører til mindre spontanitet, er det da uheldig for dialogen? Det kommer an på synet en har på hva dialog er og hva som er formålet med den. I forhold til det jeg har beskrevet om demokratisk dialog, er sannsynligvis refleksjonsferdigheter

viktigere enn spontane og impulsive væremåter. Dersom refleksjon kan hemme en flyt, vil jeg tro at det blir midlertidig. Gode dialogferdigheter som er innarbeidet, vil bidra til bedre flyt ved at deltakerne er mer aktive, inkluderende og har helheten for øyet. Når dialogferdigheter er lært, blir det også lettere å få en mer avslappet holdning der oppmerksomheten kan brukes der det trengs for å drive dialogen videre. Å være i demokratisk dialog vil jeg hevde krever en stadig våkenhet og tilstedeværelse i forhold til seg selv og andre og i forhold til temaet som diskuteres.

Undersøkelsen har gitt bevisstgjøring for deltakerne

Deltakerne har lært gjennom erfaring fra å utføre dialoger sammen, ved å reflektere sammen omkring disse dialogene, og hvordan både de selv og hvordan andre virker inn på dialogen. De har dermed blitt mer bevisst på konsekvenser av ulike måter å forholde seg på i samtaler. Jeg tenker her for eksempel på konsekvensene av at en person snakker mye eller konsekvensen av å avbryte andre. Deltakerne i undersøkelsen ble også bevisste i forhold til hvilke konsekvenser det hadde at visse typer atferd ikke gjøres, som for eksempel da M4 ikke sa i fra at hun ønsket å snakke ferdig, eller konsekvensen av at ingen i gruppe O tok initiativ til å finne ny tid for å gjøre det de hadde planlagt å gjøre sammen. Deltakerne har videre blitt mer bevisste på egen dialogstil, både verbalt og nonverbalt, og om hvordan de fungerer i dialog med andre. De har altså lært både via egen dialogutførelse og via andres dialogutførelse – gjennom egne refleksjoner, men også via andres refleksjoner.

Utvikling av dialogferdigheter

Jeg har vist at undersøkelsesopplegget bidro til utvikling av flere ulike dialogferdigheter i tråd med demokratisk dialog. De viktigste var: oppmerksomhet og hjelpsomhet overfor hverandre i dialogen, det å ta initiativ, det å bygge på hverandres synspunkter og skape felles mening, det å leve seg inn i hverandres synspunkter (tankemessig) og hverandres opplevelser (følelsemessig innlevelse), det å bli kjent med hva en mener og hva som er viktig for en, det å uttrykke hvordan en har det og hva en mener, det å lære å reflektere, det å lære å lære fra egne dialoger, å bli bevisst hva en vil med dialogen og om resultatet av gjennomføringen av det en planlegger i dialogen er i tråd med det en ønsker å oppnå.

Gruppe M og K viste mest utvikling av disse kvalitetene i løpet av undersøkelsesopplegget. Men det kan også ha skjedd viktig læring for deltakerne i gruppe O og gruppe S, men som vil vise seg først på et seinere tidspunkt. For gruppe S i D2 der de fleste glemte å være

oppmerksomme på at alle var aktive i dialogen, og der han som "falt ut" ikke sa i fra om dette underveis, kan det ut fra refleksjonene etterpå ha skjedd viktig læring, men som først vil vise seg i kommende dialoger etter dette undersøkelsesopplegget. Tilsvarende kan gjelde for gruppe O, de vil kanskje ved seinere planlegging tørre si mer i fra slik at planene blir mer realistiske og at de tør kreve mer av hverandre slik at de klarer å gjennomføre det de ønsker.

Noen dialogferdigheter vil det være nødvendig med mer tid for å se endringer. For personer som er vant til at andre tar initiativ og at andre er aktive, vil det kanskje kreve mer enn et kortere opplegg for å endre slike vaner i mellommenneskelig samspill. Det kan også kreve en modningsprosess å skape et ønske om slik endring. Men som vi altså så i gruppe M; det var i løpet av dette opplegget også mulig å endre ganske grunnleggende væremåter som for eksempel å vente med det en ønsker å få sagt til andre har snakket ferdig.

Læring av dialogferdigheter skjedde både på individnivå; for eksempel det å la andre snakke ferdig, det å bli mer oppmerksomme på de andre, eller å ta mer initiativ, og på gruppenivå; stemningen av flyt og innlevende oppmerksomhet i gruppe K i D2, klimaet i gruppe M som handlet om felles engasjement og støtte i å reflektere over og å prøve ut nye handlingsmåter underveis i dialogen og trening i å bygge på hverandres synspunkter. Videre skjedde det læring på gruppenivå for de som var aktive i D2 i gruppe S som i i2 fikk en felles bevissthet på at deres interne engasjement og måte å snakke på kunne ha negativ virkning på de som var på utsiden av praten.

Uttalelser fra noen av deltakerne om hva de har lært

Følgende eksempler fra spørsmål 6 i D2, "Hva har dere lært om dere selv?", viser hva noen av deltakerne sa de hadde lært fra undersøkelsesopplegget:

" M2: at jeg prater veldig mye. M1: at jeg prater mindre enn jeg trodde. M3: at jeg prater mye og at stemmen er litt annerledes. M4: at jeg hater å bli avbrutt (latter)[- M4 ufarliggjør sannsynligvis her ved hjelp av latteren den indirekte kritikken ved dette utsagnet]. M3: ja, at man ikke skal avbryte. M2: ja, det er sånn jeg må ta meg litt i. Eh Det var jeg ikke klar over at jeg gjør så ofte. M3: vi kommer ikke til å tørre å si noen ting lengre før vi veit at den andre er helt ferdig [humoristisk]. M2: nå kan du prate (latter). M4 versegod, nå er jeg ferdig! M2: Vi kan begynne med sånn, replikk (handa i været). [De fortsetter deretter å snakke humoristisk om slike taleregler fra elevrådet og fra organisasjonslivet]" (16.02-17.19 MD2)

I dette eksemplet er alle deltakerne aktive og fletter seg inn i hverandres utsagn, og de får samtidig sagt sine personlige synspunkter om hva de har lært. Utdraget viser en ganske omfattende bevisstgjøringsprosess som har skjedd som en følge av undersøkelsesopplegget.

Det neste utdraget er fra gruppe S. Bortsett fra det jeg har nevnt med at denne gruppen ikke klarte å inkludere alle i D2, skjedde det læring og utvikling, spesielt dersom en ser på jentene i gruppe S som en egen gruppe. Særlig S4 viste endring og utvikling ved at hun i D1 var tilbakeholden i dialogen, mens hun var en av de mest aktive i D2. Forbedringen handlet i hovedsak om engasjement, flyt og innlevelse i det de andre sa, i tillegg til at de hadde fått trening i å reflektere.

”S4: Jeg tror jeg har lettere for å snakke nå enn jeg hadde før. Nå er jeg litt mer vant til situasjonen å sitte her. Det blir liksom ikke så fjernt. For jeg tror ikke jeg snakket så mye som nå, forrige gang. S2: Nei, nå snakker du masse. S5: Så har jeg lært at jeg ikke har tenkt igjennom mange ting. Det er så masse som en ikke har tenkt sånn på før. S2: Det er kanskje vanskeligere å bedømme seg selv enn det man kanskje trodde. Men med de spørsmålene, jeg hadde ikke trodd det skulle bli sånn stillhet, at vi skulle sitte å tenke og. Jeg tenkte det skulle bli sånn raske svar og ikke, - at det kom med en gang. Det ble liksom pauser, må liksom lete etter hva du skal si og hvordan du skal få sagt det. Veit ikke om du har noe å si en gang. S4: Ting kommer ikke sånn, vanligvis snakker du, så kommer det ut før du tenker over hva du skal si, men nå måtte du tenke før du sa det, og da ble det til at det du tenkte da, det vil du ikke si, (S2 nei) at det kom ikke sånn impulsivt. Det du har tenkt igjennom, det ble på en måte litt dumt det og, for det ble på en måte det du tenkte til de andre ble på en måte ikke sagt.” (20.25-20.55 SD2) [S1’ sier ikke noe i denne seansen, noe som altså var representativt for ham i hele D2.]

Det ser ut som om undersøkelsesopplegget har stimulert til refleksjon, for her i D2 og i dette eksemplet snakker de med ganske god flyt selv om det de sier er av reflekterende art. Jeg vil derfor tro at denne gruppen ville utviklet dialogen videre dersom de hadde hatt en ny runde med praksis og ny dialog.

4. Avslutning og videre perspektiver

4.1 Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøyskolen? – på bakgrunn av undersøkelsesmaterialet

Hvordan dialoger gjøres

Jeg vil oppsummere resultatene fra avhandlingens del-problemstilling om hvordan dialoger gjøres i folkehøyskolen ved å nevne hovedtrekkene fra redegjørelsen i kapittel 3.2. Ut fra undersøkelsesopplegget viste det seg ulike typer prat: relasjonsorientert prat av type småprat, personlig prat og ikke-prat (pauser og lignende), og oppgaveorientert prat av type erfaringsbasert prat.

Dialogene i den første delen av undersøkelsesopplegget (D1) som dannet grunnlag for analysen av hvordan dialoger gjøres i folkehøyskolen, var preget av at deltakerne var forsiktige og omtenkssomme i forhold til hverandre. Dette samsvarer med første fase i forskjellige gruppeprosessmodeller, bl.a. Tuckmans modell der det starter med orienteringsfasen som er preget av høflighet og oppmerksomhet på hverandre. Etter hvert i de første dialogene (D1) kom det fram ulike kjennetegn ved måten å snakke sammen på, som bl.a. at dialogene gled over i assosiasjoner og digresjoner i forhold til temaet slik at dialogene fikk en mer ustrukturert form. Dette har jeg sammenliknet med småprat og innlemmet i begrepet hverdagsdialog. Jeg har pekt på ulike sider ved denne type prat, og sett dette i forhold til Gustavsens kriterier for demokratisk dialog. Hverdagsdialog kan sies å inneha en del av disse kriteriene. I undersøkelsen gjaldt dette spesielt i forhold til kriteriene om at alle hadde lik status og at alle temaer var mulige å ta opp. Videre bygde deltakerne på hverandres synspunkter i en flerveis diskurs; de var oppmerksomme og til en viss grad hjelpsomme overfor hverandre i dialogene. Men hjelpsomheten bestod mer i at de inspirerte hverandre enn at de aktivt hjalp hverandre fram med synspunkter.

Det var visse aspekter ved demokratisk dialog som ble mindre ivaretatt når samtalen gled ut i andre temaer, bl.a. at samtalen da i liten grad ledet mot et felles mål der de beste argumenter telte. Dette gjaldt både i forhold til de utforskende og mer generelt orienterte spørsmålene (spørsmål 1 – 5 i D1) og også i de praktisk orienterte spørsmålene (spørsmål 6

– 8 i D1), selv om det her skjedde i noe mindre grad. Selv om samtalen ofte gled ut i andre temaer, hadde deltakerne en opplevelse av å ikke bli dominert over eller overkjørt, det var som om det skjedde en slags enighetsprosess i de ulike typer temaer som spørsmålene la opp til, uten at det ble argumentert eksplisitt for ulike syn eller sjekket ut eksplisitt om deltakerne var enige i det de kom fram til. Deltakerne var svært åpne for å følge de andres synspunkter, og det ble nevnt i gruppeintervjuene at kompromiss og å ”jenke” seg etter hverandre var viktig i en beslutningsprosess, spesielt var dette viktig for gruppe O. Enighet ble vist i form av utdypning av det som ble sagt, eller i form av ”ja” og ved nonverbale signaler som ”m.m.”, nikking, og holdning i kroppsspråket som signaliserte tilslutning til det som ble sagt, evt. at de fulgte en usagt regel om at taushet innebar enighet. Eksplisitt verbal tydeliggjøring om enighet var altså bare en liten del av beslutningsprosessen. I flere grupper ble det sagt at de ville sagt fra dersom de hadde vært direkte uenige i det som ble sagt. I gruppe K ble det også noen ganger uttrykt slik uenighet, men i liten grad for gruppene generelt. Aksept og enighet i det som ble sagt så ut til å være viktig for dem i denne type hverdagsdialog som hadde småprat som et viktig element. Denne type enighetsprinsipp så ut til å tilfredsstille deltakernes oppfatning av dialogene som demokratiske og likeverdige. Men en slik type enighetsprinsipp kan også være uttrykk for en redsel for uenighet, redsel for å stå opp for sine meninger, eller det kan være tegn på mangel på egne meninger.

Dialogene i undersøkelsen bar preg av svakt pragmatisk trykk: det relasjonelle, det å bli kjent, viktigheten av å ha flyt i samtalen, unngåelse av stillhet og hvilket inntrykk deltakerne ga hverandre, dvs. interaksjonen i seg selv som mål, fikk større betydning enn resultatoppnåelse som en konsekvens av dialogene. Det at lystprinsippet ble styrende for det de skulle gjøre sammen, kan også forstås ut fra at målet for praten så ut til å være relasjonsorientert. Hadde de hatt resultatet som første prioritet for hva dialogene skulle bidra til, slik en kan si det er for mer resultatorienterte praktiske dialoger, ville sannsynligvis argumentene blitt viktigere for at de skulle oppfatte dialogen som god.

Dialogene og refleksjonene som deltakerne hadde, viste en grunnleggende holdning preget av respekt for hverandre, at alles synspunkter var viktige å lytte til, at de var likeverdige m.m. Jeg har vært inne på at dette kan handle om holdninger formidlet fra folkehøyskolemiljøet, men at det kanskje også representerer holdninger fra samfunnet vårt. Når det gjelder mer spesifikke dialogferdigheter, var inntrykket at de ikke hadde fått

opplæring i dette, verken på folkehøyskolen eller tidligere, og at de heller ikke var så bevisste denne type ferdigheter.

Dialogene hadde noe mindre grad av inngående refleksjoner og meningsbrytninger enn jeg i utgangspunktet hadde forventet, det var også mindre grad av personlig åpenhet og direkte med hverandre, de holdt seg noe mer på ”overflaten”, noe som kan sies å være i tråd med kjennetegn ved småprat. Noe av dette kan handle om at de ikke hadde reflektert bevisst eller gjort seg opp så mange meninger om det de diskuterte.

Deltakerne selv ga vurderinger av egne dialoger som på noen punkter var i tråd med mine, bla. om flyt (unntatt gruppe O i D2), struktur/i hvilken grad de holdt seg til temaet og omtanke for hverandre. Deltakerne var mindre bevisste og uttrykte i mindre grad argumentasjonsstil, direkte, personlig åpenhet eller refleksjonsevne i dialogene som sentralt i sine vurderinger.

Hvordan dialoger utvikles

I kapittel 3.3 oppsummerte jeg faktorer av betydning i med tanke på utvikling og forbedring av dialogene. Det var noen hendelser som tydelig viste seg å ha slik betydning for forbedring av dialogen, det handlet om refleksjon og villighet i gruppen til å gi tilbakemeldinger til hverandre om forhold de ønsket annerledes. Videre skjedde det forbedringer i flere grupper i forhold til flyt og deltakelse, der det ikke er så lett å peke på enkeltfaktorer som bevirket dette. Det kan handle om en kombinasjon av at: Erfaringer gjøres underveis i det å ha dialog sammen, og at dette, bevisst eller ubevisst, og i tillegg til refleksjonene i etterkant av dialogene, endrer videre atferd (reflection in action – Schön, 1983). Ved å gjøre noe sammen skapes felles erfaringer og felles forståelse som dermed ved siden av refleksjonene bidrar til utvikling av etterfølgende dialoger.

Jeg hadde forventninger om mer inngående refleksjoner omkring dialogene deltakerne hadde og større grad av utvikling, enn det som fant sted. Jeg har vært inne på at et forholdsvis svakt pragmatisk trykk i forhold til det deltakerne i undersøkelsen skulle gjøre sammen, kan forklare noe av dette. Uansett om mine forventninger i forhold til hvordan deltakerne utførte og utviklet dialogene ses på som realistiske eller ikke, og om vurderingene er relevante som standard i forhold til hva som kan karakteriseres som god hverdagsdialog eller ikke, skjedde det en utvikling i forhold til deltakernes utgangspunkt. Det skjedde videre større grad av utvikling i de gruppene som gjennomførte det de hadde planlagt (gjennomført P) enn de

gruppene som i mindre grad gjennomførte dette eller som ikke gjennomførte P i det hele tatt. Disse forskjellene handlet i stor grad om at dialogerfaringene som utviklet seg i P, viste seg som utviklede dialogkvaliteter i etterfølgende dialog. Samtidig har jeg vist at refleksjonene har vært viktig for deltakerne for å bli klar over deres dialogstil og dermed motivert og bidratt til endring og utvikling. Siden deltakerne i liten grad utfordret hverandre i sine dialogstiler, og at jeg i intervjuene stort sett stilte åpne spørsmål som inviterte mer til refleksjon enn til konfrontasjon, ble videoavspillingene spesielt viktige for at de skulle få tilbakemelding på hvordan de var i dialogene.

Faktorer som virket inn på utvikling av dialog

Det er en sammenheng mellom dialogstil i utgangspunktet (vist i D1) og kvalitet på etterfølgende praksis (P). Det er også en sammenheng mellom dialogstil (D) og etterfølgende refleksjonsstil (i og V). Det er videre en sammenheng mellom refleksjonsstil (i1 og V1) og etterfølgende dialogstil (D2). Dialogstil mens man gjør noe sammen (i P), virker inn på etterfølgende dialogstil (D2). Det er også en sammenheng mellom kvalitet på praksis (P) og etterfølgende dialogstil (D2) og refleksjonsstil (i2 og V2). Om disse sammenhengene dreier seg om kausalitet, lar jeg stå åpent. Men jeg har vist til noen sammenhenger der jeg har argumentert for at bestemte intervensjoner som har vært inkludert i undersøkelsesopplegget, har bevirket bestemt endring og utvikling.

Bekreftelse av avhandlingens hovedantakelser om hvordan dialogene ble utviklet

Når det gjelder hvordan dialoger utvikles, har undersøkelsesoppsettet vist sin berettigelse ved at det har bekreftet utvikling på det området som var denne studiens hensikt å utvikle: dialoger som redskap til praktisk samhandling. Utvikling av dialogferdigheter samsvarte med kvalitet på egenrefleksjonene og kvalitet på gjennomføring av planlagt P. Det er dermed rimelig å konkludere at refleksjon og praktisk samhandling bidro til utvikling av dialogferdigheter. Jo bedre refleksjon og jo bedre gjennomføring av praksis, jo større muligheter til utvikling av dialogen.

Noen grupper utviklet dialogen i større grad enn andre. Dette har jeg sett i sammenheng med kvalitet på gruppenes refleksjoner og på gjennomføringskvaliteten av det de gjorde sammen. Oppsettet stimulerte altså noen grupper mer enn andre. Dette kan handle om ulike refleksjonsferdigheter hos deltakerne i utgangspunktet, ulikheter i initiativ, motivasjon, gruppesammensetning m.m.

Jeg har vist til eksempler der dialogene i P var viktige for utvikling i D2 (eksemplet over om samhold og fellesskapsfølelse - fra gruppe K) og andre eksempler der refleksjonene fra videoavspillingen var av størst betydning (eksemplet om avbrytelse - fra gruppe M). For de generelle utviklingstrekk fra D1 til D2, er det ikke mulig å skille tydelig om praktisk samhandling eller refleksjon var viktigst, noe denne studien heller ikke har hatt til hensikt å klargjøre fullstendig, det er også mulig at disse faktorene virker sammen som vesentlig for utvikling.

Tilsvarende prosess som førte til utvikling i de praktiske dialogene, bidro også til utvikling av de mer utforskende og abstrakte dialogene i forhold til dialogferdigheter. Når det gjaldt de innholdsmessige sidene av disse utforskende dialogene, var de ikke like influert av kvalitet på refleksjon og praktisk samhandling som de praktiske dialogene var.

4.2 Generalisering, spredning og nytte for folkehøyskolen

Er det rimelig å anta at resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre typer dialoger mellom andre aktører i og utenfor folkehøyskoleslaget?

Denne oppgaven har tatt for seg dialoger i smågrupper med folkehøyskoleelever.

Undersøkelsesoppsettet innebar regisserte dialoger der flere av spørsmålene deltakerne snakket rundt innebar relasjonsorientert, utforskende og praktisk innhold, samtidig som spørsmålene ledet fram mot beslutning om handling og seinere også mot evaluering av gjennomført praksis. Strengt tatt er det derfor først og fremst dialog med denne type spørsmål, gjort av akkurat de deltakerne som var med i undersøkelsen, i den type sammenheng og undersøkelsessetting de var i, på den skolen der undersøkelsen ble foretatt, som undersøkelsen sier noe om. Jeg vil i det følgende allikevel se på mulighetene til å kunne overføre resultater fra undersøkelsen til andre sammenhenger.

På grunn av at endringsarbeid er såpass omfattende og mange faktorer virker inn på ulike nivå - slik Wadel skisserer faktorer på individ-, relasjons- og strukturnivå (Wadel, 1990) – blir overføring i form av generell kunnskap vanskelig. Utenfor folkehøyskoleslaget vil det være annerledes tilrettelegging og rammer for dialog. Innenfor folkehøyskoleslaget vil det også være ulikheter, bl.a. vil kulturer variere fra skole til skole, og deltakerne vil variere i forhold til personlighet og engasjement. Ved at denne undersøkelsen ikke er en kvantitativ undersøkelse som tester mange nok grupper til å sannsynlighetsberegne resultatet, blir det

derfor ekstra viktig å se på argumenter som taler for og i mot en utvidet og mer generell forståelse av resultatene, bl.a. ut fra utsagn fra deltakerne om mulige likheter, både i forhold til hvordan dialoger gjøres i folkehøyskolen og hvordan de kan forbedres.

Kan resultater fra undersøkelsen kaste lys over hverdagsdialoger ellers på folkehøyskolen, eller til dialoger i folkehøyskolen generelt? Videre, kan noen av resultatene fra undersøkelsen bidra til kunnskap omkring hvordan dialoger i folkehøyskolen kan forbedres? Kan noen av resultatene også overføres til å forstå og utvikle dialoger utenfor folkehøyskolen? Disse spørsmålene rundt ekstern validitet vil jeg nå se litt nærmere på.

Undersøkelsen i seg selv innebar en bestemt kontekst for de dialogene deltakerne gjennomførte, noe jeg har drøftet i kapittel 2. I tillegg skjedde undersøkelsen med tilhørende dialoger innenfor en kontekst som er ulik for ulike folkehøyskoler, og som er enda mer ulik i andre kontekster utenfor folkehøyskoleslaget. Resultatene som beskrives i denne undersøkelsen kan derfor ikke uten videre overføres. Jeg kommer allikevel i det følgende til å se på om det er grunnlag for å anvendelse også i andre sammenhenger.

Gustavsen argumenterer for at det fra aksjonsforskningsprosesser er læringsprosesser, og i mindre grad resultater, som kan spres og overføres til andre kontekster (Gustavsen, 2002). For å bruke et eksempel fra undersøkelsen jeg har gjort: Selv om eleven (M2) (se ovenfor, kapittel 3.3.2) på bakgrunn av observasjoner og refleksjoner over egen avbrytelsesatferd, velger å gjøre dette annerledes slik at det medfører forbedret dialogatferd i forhold til demokratisk dialog, kan det bli problematisk å lage oppskrifter på hvordan andre skal gjøre det. I en annen gruppe kan det tvert i mot hende at passivitet i gruppen kan motvirkes ved å snakke litt i munnen på hverandre, at det er det som skal til for å skape god dynamikk. Kunnskapen er altså lokal, og ikke allmenngyldig – men prosessen for å skaffe fram kunnskap, i dette eksemplet det å observere og reflektere over egen dialogatferd, kan ha noe mer generelt over seg. Denne forståelsen vil jeg ha som bakteppe og som utgangspunkt når jeg nå skal se nærmere på hva som evt. kan overføres og spres videre fra undersøkelsen.

I hvilken grad kan resultater fra undersøkelsen om hvordan dialoger gjøres, overføres til andre situasjoner og kontekster innenfor folkehøyskoleslaget?

Som jeg har vært inne på i tidligere kapitler, vil en setting som for eksempel den undersøkelsesoppsettet ga, være med å påvirke hvordan dialogen blir. Jeg har beskrevet noe om hvordan denne settingen har virket inn på deltakernes dialoger. Når det gjaldt de ulike

fasene i opplegget, fant gruppe M ut at de snakket bedre sammen når de var aleine mens de utførte P enn når de snakket sammen som en del av undersøkelsesopplegget med forsøksleder til stede. Det kan hende at de snakket bedre sammen fordi de opplevde at de var mer avslappet og hadde mindre følelse av prestasjonskrav ved å snakke i en uformell setting på et elevrom framfor å ha en observatør til stede. Samtidig må også deres prat på elevrommet forstås i rammen av en undersøkelsessetting, praten ville sannsynligvis foregått annerledes dersom den ikke hadde vært en del av et forskningsprosjekt. Dette innebærer forhold som gjør dialogene i undersøkelsen annerledes fra dialoger elevene ellers har i sin folkehøyskolehverdag.

Til tross for disse nevnte forskjeller som undersøkelsessettingen ga, vil jeg, på bakgrunn av utsagn fra deltakerne, hevde at det var stor grad av likhetstrekk med hverdagsdialoger ellers på folkehøyskolen, noe jeg også har vært inne på tidligere. Temaet for dialogene har vært knyttet til fritidssfæren, det å bli kjent, og det er et aktuelt tema for folkehøyskoleelever. Elevene har en motivasjon til å bli mer kjent, ”ellers ville man ikke begynt på folkehøyskole”, som flere uttrykte det. Videre, ut fra hva deltakerne fortalte i gruppeintervjuene i etterkant av dialogene, la de fleste vekt på at dialogene i undersøkelsen hadde likhetstrekk med andre dialoger på folkehøyskolen utenom undervisningen. Dialogene minnet mest om fritidsorientert og uformell prat som de fleste deltakerne var vant til ellers på folkehøyskolen. Dette gjaldt både i forhold til hva de sa rundt temaet å bli kjent med hverandre og måten de snakket sammen på.

Men betyr dette at resultatene rundt hvordan deltakerne gjorde dialoger, kan overføres videre til andre folkehøyskoler eller til andre grupper på folkehøyskolen? Hverdagsdialogene kan være annerledes på andre folkehøyskoler, siden de lokale kulturene, skolenes egen-kultur, kan være ulike (jfr. ulike språkspill, Wittgenstein, 1958), og dermed også elevenes livsverden. Skolene kan ha sine særegne faglige og idemessige profiler med tilhørende ulike elevgrupper som søker til skolen, beliggenhet i landet m.m. Det går derfor ikke uten videre an å overføre hvordan dialogene ble gjort, til dialoger mellom elever ved andre folkehøyskoler. Samtidig kan det være likhetstrekkene dominerer, basert på at elevgruppene på andre folkehøyskoler også kan være noenlunde tilsvarende sammensatt med hensyn til interesser, alder, kjønn; og ved at idegrunnlag, skoleopplegg og de felles rammene som folkehøyskolen gir, setter et felles preg på de lokale skolekulturene. Jo større forskjeller det er mellom den skolen jeg har tatt for meg og andre folkehøyskoler, jo vanskeligere er det å

vite i hvilken grad resultatene kan overføres, dette ville i tilfelle kreve nærmere undersøkelse.

Kan resultater fra undersøkelsen overføres til andre grupper enn elever i folkehøyskolen: slik som administrasjon, lærere og praktisk personale? Dette er nok mindre sannsynlig. Hva deltakerne i undersøkelsen snakket om innholdsmessig i forhold til temaet å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng, og også hvordan de snakket om dette temaet, vil i stor grad være preget av at de er folkehøyskoleelever. Jeg vil hevde at lærere og andre yrkesgrupper i folkehøyskolen gjennom sin rolleutøvelse har andre måter å bli kjent med kolleger og med elever på. Det betyr ikke at mye av det samme som elevene snakket om ikke også kan gjelde for eksempel for lærere eller enkelte lærere; men rammene for rollene er så pass ulike for lærere og elever at det er rimelig å tenke seg at dialog mellom lærere om det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng, ville utspilt seg annerledes. Som nevnt har temaet betydning for hvordan dialoger utspiller seg.

I hvilken grad kan resultatene fra undersøkelsen om hvordan dialoger utvikles, overføres til andre situasjoner og kontekster innenfor folkehøyskoleslaget?

Redegjørelsene i kapittel 3.3 om hva som bidro til utvikling av dialogen, vil i noen grad kunne overføres til andre settinger og kontekster. Dette betyr ikke at alle faktorene i undersøkelsesoppsettet (refleksjon i alle fasene i undersøkelsen og det å gjøre noe sammen m.m.) er like relevante for alle typer dialoger i alle typer settinger. Det jeg mener er at når x inntreffer, er det en viss sannsynlighet for at y også vil kunne inntreffe, der x står for refleksjon eller for det å gjøre noe sammen (med tilhørende dialog rundt planlegging og evaluering) og y står for utvikling av dialogferdigheter. Men jeg har ikke grunnlag, ut fra undersøkelsen, for å si noe om hvor stor denne sannsynligheten er. I mange tilfeller vil ikke x inntreffe og allikevel y skje, og i mange tilfeller vil ikke y inntreffe selv om x inntreffer – selv om undersøkelsen ga eksempler på en slik sammenheng. Mine drøftinger om sammenhenger kan derfor ikke uten videre overføres til andre settinger. Drøftingene vil derfor kunne gi et bakteppe for noen mulige faktorer som virker inn på dialogen, og dermed kunne inspirere til å bevisstgjøre og å begrepssette aktuelle dialoger også i andre folkehøyskolekontekster.

Hva fra undersøkelsesprosessen kan deltakerne overføre til andre situasjoner og kontekster?

Vil bevisstgjøring om elementer i dialogen kunne overføres til andre dialogsituasjoner deltakerne kommer opp i seinere, både innenfor og utenfor folkehøyskolen? Jeg tenker da på forhold som kom fram i undersøkelsen, for eksempel: at det er nødvendig med en viss form for utadvendthet og ansvar for at dialogen skal gå framover, det å snakke om løst og fast som en hjelp til å komme inn i temaet det skal snakkes om, det å være oppmerksom på at alle kommer til orde, eller det at dominans kan skape passivitet m.m. Vil disse forhold være anvendbare for deltakerne som fikk slik type lærdom, i andre situasjoner som følge av undersøkelsesopplegget? Ja, i den grad en aktuell situasjon oppstår med nevnte type utfordringer, er det sannsynlig at deltakerne vil kunne overføre lærdom fra deltakelse i undersøkelsesopplegget. Bevisstgjøring omkring disse fenomenene vil derfor kunne bidra til raskere å kunne identifisere utfordringer i dialogen og dermed sette inn tiltak for endring. Min oppfatning fra undersøkelsesopplegget er at så lenge dialogene skjedde innenfor visse normale standarder, hadde deltakerne mest oppmerksomhet på hva de skulle si og mene (dialogens innhold), og forholdsvis liten oppmerksomhet på hvordan de kunne bidra til at dialogen ble best mulig (dialogens form) ut over det å bidra med innhold. Refleksjonsdelene i undersøkelsesoppsettet bidro til bevisstgjøring på dette mer detaljerte planet om dialogens form, og mitt inntrykk er at de fleste fikk en opplevelse av at hvordan de bidro og kunne bidra, hadde betydning, slik at de implisitt også fikk en ny selvforståelse i forhold til kompetanse i å skape og å utvikle dialoger. Dette kan høyst sannsynlig overføres til andre settinger deltakerne kommer i, for eksempel i situasjoner de kommer i etter at de er ferdige med folkehøyskoleåret.

Enkelte veldig aktive deltakere skilte seg her ut ved at de hadde en ganske detaljert bevissthet omkring ansvar i forhold til utvikling av dialogen. De fikk derfor kanskje i mindre grad en ny selvforståelse på at de kunne ha innvirkning på et detaljert plan, refleksjonene deres handlet mer om hvorvidt deres vurderinger underveis i dialogene hadde vært gode i forhold til ønsket mål og i hvilken grad vurderingene samsvarte med de andres vurderinger. For eksempel uttrykte en som hadde tatt mye ansvar, at hun snakket mye fordi ingen andre sa noe, og noen måtte jo holde samtalen i gang. Hun bidro dermed ved sin aktivitet til at samtalen ble holdt i gang, men samtidig ble hun bevisst at hun kanskje hadde tatt for mye plass og dermed hindret andre i å komme til.

Undersøkelsesopplegget har gitt elevene mer bevissthet rundt det å forstå hverdagsdialoger, deres egen rolle i disse og om ulike virkemidler til å utvikle dialogene. Dette gir dem større kompetanse også i forhold til andre typer dialoger - i for eksempel arbeidsliv eller i politisk aktivitet. I settinger der de bevisst ønsker god dialog, vil opplegget ha gitt dem viktige innspill og ferdigheter i å kunne bidra positivt.

At enkelte deltakere og grupper endret dialogatferd, handler bl.a. om bevisstgjøring ved hjelp av refleksjon. Det betyr ikke at bevisstgjøring og refleksjon alltid fører til atferdsendring. I tillegg til at personlige faktorer virker inn, vil også samspillet deltakerne seg i mellom, i ulike grupper, virke inn på hva som endres og hvordan det endres. Som omtalt fra videoavspillingen i V1 fra gruppe M, skjedde endringen i forhold til avbrytelse i et dialogisk samspill mellom de som avbrøt og hun som ble avbrutt (M4). Det er ikke sikkert hun som ble avbrutt, ville våget å si i fra dersom de som avbrøt var mindre imøtekommende i denne prosessen – og det er kanskje heller ikke sikkert at de som avbrøt ville endret noe dersom ikke M4 hadde sagt i fra at hun ønsket å ha det annerledes. Det var derfor den bestemte situasjonen dem i mellom, i tillegg til bevisstgjøringen, som muliggjorde atferdsendringen og utviklingen av dialogen. Bevisstgjøring i seg selv ville ikke nødvendigvis medført samme endring.

Undersøkelsesoppsettet som ramme for utvikling av dialog og tilhørende resultater: I hvilken grad kan prosesser som inngikk i undersøkelsesoppsettet gi innspill og inspirasjon til pedagogisk utvikling i folkehøyskolen?

Selv om elevene uttrykte at dialogene liknet mest på samtaler de hadde i internatlivet, og at det å snakke om temaet å kjenne hverandre og opplegget som helhet, i liten grad minte dem om undervisningsopplegg på folkehøyskolen, hadde undersøkelsesoppsettet en struktur i tråd med erfaringsbasert læring (Jacobsen, 1998). Siden folkehøyskoleslaget framhever erfaringsbasert læring som en viktig pedagogisk læringsform, vil derfor undersøkelsesoppsettet være i tråd med folkehøyskolens tilnærming. Selve strukturen i undersøkelsesoppsettet, det å utføre praktiske dialoger som munner ut i praktisk samhandling og det å reflektere over dialogene underveis, vil ha stor overføringsverdi i forhold til læring og endring, dvs. i forhold til utvikling av dialogen. Dette kan gjøres uavhengig av hvilket tema som diskuteres, hvem som er med i dialogen og i forhold til ulike settinger. Pedagogiske opplegg i forhold til utvikling av dialog, kan altså legges opp i tråd med hovedelementene i undersøkelsesoppsettet.

I hvilken grad kan prosesser som inngikk i undersøkelsesoppsettet og tilhørende resultater, overføres til situasjoner og kontekster utenfor folkehøyskoleslaget?

Dialoger vil som nevnt arte seg ulikt i ulike settinger, i forhold til ulike temaer og for forskjellige grupper av dialogdeltakere. Derfor vil det være vanskelig å overføre måten det snakkes om bestemte temaer på til andre sammenhenger. Selve det innholdsmessige som deltakerne snakket om i dialogene i undersøkelsen, var preget av at de var elever på folkehøyskole. I dialoger et annet sted vil erfaringsgrunnlaget være ulikt det å kjenne hverandre i en folkehøyskolesammenheng. Allikevel sa mange av deltakerne at dialogene kunne likne på samtaler de har hatt sammen med venner før de begynte på folkehøyskolen, for eksempel på kafé. Dette kan handle om at måten å snakke sammen på, dialogstil og dialogferdigheter, har likhetstrekk også til andre settinger enn folkehøyskolen, og at temaet å bli kjent er vanlig å snakke om også i disse situasjonene, selv om det da blir ut fra andre rammer enn den folkehøyskolen gir.

I tråd med Gustavsen om at rammene for et slikt undersøkelsesopplegg og prosessene som dermed settes i gang, kan overføres i større grad enn selve de innholdsmessige resultatene, innebærer at endringene og resultatene som skjedde i gruppene i dette undersøkelsesopplegget, ikke så lett kan overføres til andre sammenhenger utenfor folkehøyskolen. Når det gjelder prosesselementet, dvs. undersøkelsens bruk av praktiske dialoger, utførelse av praktisk handling og vektlegging av refleksjoner, kan dette skje innenfor de fleste arenaer der mennesker virker sammen. En forutsetning for en slik tilnærming, er å skape en setting som muliggjør slik refleksjon. Dette vil sannsynligvis være lettere å få til på en skole enn for eksempel på en fabrikk (med mindre fabrikkens søker å utvikle produksjonen ved hjelp av for eksempel dialogkonferanser); og det vil sannsynligvis være lettere å få dette inn i timeplanen på en folkehøyskole på grunn av skoleslagets frie rammer enn for eksempel på en videregående skole. Det vil videre være lettere å få det til med elever enn med lærere i folkehøyskoleslaget på grunn av at lærere vil være vanskeligere å samle til dette formål over lengre tid, osv. Det skulle derfor være gode muligheter å få til slike opplegg i en folkehøyskolesammenheng – når vi vet at det er omfattende erfaring med bruk av dialogkonferanser og aksjonsforskningsprosesser i arbeidslivet.

Overføring av resultater eller spredning av aksjonsforskningsprosesser?

Tradisjonelt i kvalitativ forskning, bør en ha flere case for å kunne si noe generelt om et fenomen, jfr. Jacobsen (forelesning, 2004)⁸. Undersøkelsesoppsettet har inkludert flere grupper (flere case), det skulle derfor være grunnlag for å kunne si noe meningsfullt om overføring av resultatene til skolen der undersøkelsen er utført. Dette gjelder spesielt i forhold til del-problemstillingen om hvordan dialoger gjøres, siden denne delen har hatt en mer tradisjonell kvalitativ tilnærming (se slutten av kapittel 2 der ulike metodiske tilnærminger brukt i denne undersøkelsen ses i forhold til ulike metoder som brukes innenfor aksjonsforskning, jfr. Pålshaugen). Jeg har også argumentert i forhold til mulighet for overføring av resultater ut over skolen undersøkelsen er gjort på. Men jeg gjør dette med forsiktighet; å overføre slik må ses på som antydninger av muligheter mer enn som påstander. Også når det gjelder generalisering ut fra flere case, er enkelte innenfor kvalitativ forskning, skeptiske (Gustavsen, Hansson & Qvale, 2008). Gustavsen et al. (ibid) mener at generalisering innen aksjonsforskning er enda mer problematisk, siden aktørene/deltakerne er med på å forandre sin virkelighet gjennom aksjonsforskningsprosessen. Jeg forstår dette slik at siden aktørene gjennom aksjonsforskningsprosessen bidrar til å skape/konstruere sin virkelighet, i tråd med sosialkonstruktivistisk forståelse, er det sannsynlig at andre vil skape andre virkeligheter, selv innenfor noenlunde like kontekster. Dette er i tråd med resultater fra undersøkelsen der forskjellene mellom gruppene ble tydeligere etter hvert i undersøkelsesopplegget: Gruppene gjennomførte P i svært ulik grad og de utviklet dialogene på ulike måter. Det vil sannsynligvis være riktigere å gå motsatt vei, slik Gustavsen et al. (ibid) foreslår, å i etterkant av et prosjekt se på tidligere gjennomførte case med tanke på likhetstrekk.

Spredning i folkehøyskoleslaget: Forslag til hvordan lærdom fra undersøkelsen kan bidra til utvikling av dialog i folkehøyskolen

Gustavsen (2002) foreslår som nevnt ovenfor at i stedet for å forsøke å generalisere på bakgrunn av resultater fra aksjonsforskningsprosjekter, se på mulighetene til å spre undersøkelsesprosessene til andre arenaer. Jeg vil i det følgende se nærmere på slike

⁸ Jacobsen nevnte på forelesning at det ikke kunne generaliseres fra casestudier med mindre man hadde minst to case å gå ut i fra.

spredningsmuligheter fra denne undersøkelsen til utvikling av dialogen i folkehøyskolen generelt – både i forhold til pedagogisk opplæring av dialogferdigheter og i forhold til å skape gode strukturer og rammer for dialog i folkehøyskolehverdagen.

Med tanke på utvikling av dialogen i folkehøyskolen, er det altså et poeng at det ikke bare handler om at enkeltindivider lærer seg dialogferdigheter. Å basere utvikling av dialog på at enkeltpersoner av lærere på skolene eller folk utenifra er engasjerte og underviser i dette, skaper problemer ved at når disse personene forvinner eller mister sitt engasjement (noe som det er sannsynlig vil skje når opplegg ikke er innfelt i skolens struktur), vil også dialogopplæringen forsvinne. Forandring må derfor ha en institusjonsmessig forankring, i tråd med moderne aksjonsforskning (jfr. Gustavsen, 2002). Jeg vil derfor i det følgende se nærmere på hvordan dialog kan forankres i folkehøyskolen som institusjon.

Jeg nevnte i kapittel 1.3 dialogens forankring i folkehøyskolens idegrunnlag. Denne solide vektlegging av dialog er i seg selv ganske unik, og er et godt eksempel på et godt grunnlag for utbredelse og utvikling av dialog. Men ide- og lovmessig forankring er ikke nok. Det må også nedfelles i strukturer i skolens hverdag, og her ligger kjernen i det jeg ser som muligheter som finnes til utvikling av dialogen. I tillegg til strukturer som angår undervisning i dialog, for eksempel gjennom workshop opplegg i tråd med denne undersøkelsens design, handler dette om å skape arenaer for refleksjon over praktiske dialoger og i den sammenheng over praktisk utførte gjøremål.

Mange arenaer for dialog finnes i folkehøyskolen i dag, blant annet allmøter, internatliv, praktiske arbeidsoppgaver og dugnader, turer m.m. Men slik jeg ser det, har ikke disse arenaene i seg dialogutvikling i form av refleksjon over gjennomførte dialoger: hvor vidt dialogene fungerte til å løse oppgavene som skulle gjøres, og evaluering av gjennomført praksis. Ved at dialogene studeres i de sammenhenger der de forekommer, og at oppmerksomheten rettes mot forbedring av praksisformer og mot dialogen som uløselig knyttet til disse, vil det skapes gode rammer for utvikling av dialog og forbedring av dialogferdigheter. I arenaene som finnes, er det altså muligheter for å legge inn pragmatisk trykk for forbedring av praksisformer som gir gode muligheter for utvikling av dialog dersom det legges opp til det.

Noe av slik type evaluering og refleksjon skjer nok i dag i forbindelse med undervisning og arrangementer på skolen. Mitt inntrykk er allikevel at dette skjer mer eller mindre tilfeldig

avhengig av lærer og personale, og kanskje enda mer tilfeldig når det gjelder elevene seg i mellom. Med inspirasjon fra dette undersøkelsesopplegget, går det an å peke på utvikling av rammer og arenaer for dialog og dialogutvikling – som kan nedfelles i strukturene på skolene. Strukturer som muliggjør refleksjon og evaluering i hverdags- og fritidsarenaen til elevene, vil kunne gi et løft i denne retning. Det er i hverdagslivet de fleste dialogene utspiller seg, og endrer dialogene seg her, vil jeg anta det er større sannsynlighet for at dette kan smitte over til undervisningssituasjoner, enn omvendt vei. Refleksjon og evaluering krever strukturer for at det skal fungere. Dette innebærer både strukturer for opplæring og trening i dette, slik som undersøkelsesopplegget er et eksempel på. Men det krever også strukturer i den vanlige hverdag; med blant annet avsatt tid, lokale og gode rammer for å foreta slike refleksjoner og evalueringer. Med en utbredt kultur på dette, kan en tenke seg at dialogkompetansen vil smitte over til sammenhenger uten slike strukturer, for eksempel i en vanlig hverdagsprat på et elevrom. Slike strukturer kunne for eksempel være at skolen forholdsvis tidlig i skoleåret vier en hel uke avsatt til opplæring i dialog, der det i samme uke foregår ulike typer arbeid, dugnad, prosjekter eller aktiviteter som dialogene er forankret i og kan utvikles i. En tilsvarende uke kan avsettes tidlig i vårhalvåret. For å utvikle dialogen i det daglige samspillet, trengs det at refleksjoner og evalueringer blir en del av det å være i aktiviteter sammen. Refleksjonene og evalueringene kan angå alt fra praktiske gjøremål, til mer sosiale aktiviteter og samvær. Dialogene i seg selv kunne være et selvstendig tema for refleksjon med jevne mellomrom, minst en gang i måneden. Video kunne tilbys for eksempel i et eget rom der det gis enkel mulighet for videoopptak av samtaler. Dette kunne være et tilbud for de som ønsker det; ikke bare for mer møteorienterte samtaler, men også for noen som har lyst til å være sammen og snakke sammen og som ønsker å få større bevissthet om hvordan dette skjer. Erfaringene fra undersøkelsen er at tilstedeværelsen av video hemmer praten i begynnelsen, men at deltakerne glemmer videoen etter hvert når de blir engasjert i praten. Selv om bruk av video kan være nyttig i opplæring av dialogferdigheter, er ikke læringsprosesser på bakgrunn av refleksjon og tilbakemeldinger fra andre avhengige av dette hjelpemiddelet.

Disse nevnte forhold om utviklingsmuligheter for dialog i folkehøyskolen, kan også skje i form av et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til en enkelt skole. En kunne også tenke seg et større prosjekt med bruk av dialogkonferanser der mange folkehøyskoler er med og kan gi hverandre erfaringer og innspill i forhold til det å lage gode rammer for dialog og dialogutvikling i skoleslaget. Her kan det bygges på erfaringer fra tilsvarende prosjekter med

bedrifter innenfor samme næring (Gustavsen, 2002), jfr. Gustavsens begreper om produktive strukturer, nettverk, og utviklingssammenslutninger (Gustavsen, 1992 og 2004) – der det også må tas hensyn til de spesielle forhold som folkehøyskolen representerer, som tidligere nevnt. I en slik konferanse kunne det delta representanter fra administrasjon, lærere, praktisk personale, elever fra ulike skoler, i tillegg til folkehøgskolelaget sentralt.

Mine forslag til hvordan det kan skapes gode rammer for dialog i folkehøyskolen, har sprunget ut fra ideer og erfaringer jeg har gjort meg underveis i forskningsprosessen, der mine erfaringer som folkehøgskolelærer og mitt kjennskap til skoleslaget gjennom mange år, også har virket inn. Disse innspillene jeg har kommet med i forhold til å skape gode rammer for dialogutvikling, er derfor å anse som eksempler og ikke som grunnet fra datamaterialet i undersøkelsen i direkte forstand. Det kan videre være store variasjoner fra folkehøyskole til folkehøyskole, og i tråd med aksjonsforskningstilnærmingen vil det å skape gode rammer for dialog måtte ta utgangspunkt i lokale forhold ved den enkelte skole.

Oppsummering av i hvilken grad prosesser og resultater fra undersøkelsen kan overføres eller spres til andre situasjoner og kontekster

Argumentasjonen omkring hva fra undersøkelsen som kan overføres til andre situasjoner og kontekster, følger langt på vei Gustavsens konklusjoner om at prosessene som er brukt i å frambringe resultater, kan overføres til andre kontekster, mens resultater i mindre grad kan overføres. Selve tilnærmingen som er brukt i denne undersøkelsen til å studere og til å utvikle dialog, har jeg foreslått som eksempel for pedagogiske opplegg rundt dialogopplæring. Videre har jeg argumentert for at den generelle bevisstgjøringen hos deltakerne om faktorer som påvirker og utvikler dialogen, i stor grad vil kunne benyttes i andre sammenhenger. Den pedagogiske rammen for opplegget, vil altså i større grad kunne overføres enn de konkrete resultatene, ved at lærdommen da kan tilpasses de enkelte rammer og kulturer dette gjøres innenfor. Jeg har allikevel argumentert for at noen resultater også vil kunne overføres til andre folkehøyskoler; på bakgrunn av forståelsen at jo mer like kontekstene er, jo større er også mulighetene for å kunne overføre resultater. Kontekstene må derfor sammenliknes for å se om det er rimelig å foreta en slik overføring av resultater.

4.3 Teoretiske, erfaringsmessige og framoverskuende refleksjoner ut fra undersøkelsen

I denne avhandlingen har teori blitt benyttet som hjelp til å strukturere og forstå materialet fra undersøkelsen. Jeg har forsøkt å unngå en forhåndsdefinisjon av dialogbegrepet. Dette har sammenheng med at dialog ikke bare er en måte å snakke sammen på, men dialog er også en måte å forholde seg til hverandre på som forutsetning for å kunne ha språk og kommunikasjon. Uten evne til dialog, ville vi ikke hatt mulighet til å tilegne oss språk. Evne til dialog blir derfor også en forutsetning for tenkning i form av teoridannelse. Samtidig kan teorier utvikles i en dialogisk prosess, men teorier blir fort mer statiske byggverk - i en slags motsetning til det dialogiske. Å gripe noe i teori som samtidig er en forutsetning for å kunne tenke teoretisk, kan by på problemer. Samtidig er dialog en grunnleggende koordinator for livsverdenen - i det hverdagslige arbeid med å forstå hverandre og gjøre ting sammen - og kan derfor vanskelig løsrives fra denne. Å studere dialog løsrevet fra den livsverdenen der den opptrer, blir derfor lite fruktbart. Dialoger vil arte seg forskjellig i ulike livsverdener, og de må forstås ut fra den livsverdenen de opptrer i. Generell teoretisering om dialog kan selvsagt berike forståelsen av konseptet, men kan ikke tre i stedet for en praktisk-pragmatisk "grounding". Jeg har derfor tatt utgangspunkt i detaljer fra gjennomførte dialoger, fra det enkle og konkrete som viser seg i elevenes liv, framfor å konstruere idealtypiske dialogsituasjoner eller å strukturere og vurdere observasjoner etter på forhånd definerte kategorier og teorier. I tillegg ligger en forståelse av at dialog må ses som et evolusjonært konsept; som noe det er vanskelig å fokusere på uten samtidig å legge til grunn et forbedringsperspektiv. Det pragmatisk rettede designet i undersøkelsen, med tilhørende refleksjoner, har lagt opp til en slik forbedring i forhold til utvikling av dialoger.

Jeg har tatt for meg dialoger om tema knyttet til hverdagslige, fritidsaktige og personlige spørsmål som angår elever på en folkehøyskole. Med utgangspunkt i at dialog er det sentrale instrument til gjensidig forståelse i menneskenes livsverden, er disse temaene like relevante som mer alvorlige filosofiske eller politiske dialoger når det gjelder å forstå fenomenet dialog i folkehøyskolen.

Undersøkelsens fenomenologiske tilnærming har forsøkt å gripe deltakernes hverdagsdialoger i deres livsverden, samtidig som de utførte dialogene var regisserte innenfor et pragmatisk rettet design, med tanke på at dialogene kunne utvikles via refleksjon

og via det deltakerne skulle gjøre sammen. Disse to tilnærmingene har fungert side om side. Så selv om undersøkelsesoppsettet var formet innenfor en pragmatisk ramme, la jeg opp til en fenomenologisk tilnærming i forståelsen og tolkningen av datamaterialet, dvs. av de utførte dialogene, deltakernes utsagn fra intervjuene og videoavspillingene og deltakernes forståelse av dialogene. Via gruppeintervjuene og under videoavspillingene var deltakerne medskapere av kunnskap i undersøkelsen, ikke bare ved at de utførte dialoger som kunne studeres av meg som forsker, men også ved at de produserte kunnskap sammen, og de produserte kunnskap i samspill med meg, gjennom sine refleksjoner over dialogene. Man kan på en måte si at de anvendte en fenomenologisk tilnærming i studiet av seg selv og av dialogene de skapte. Som jeg har vært inne på, kan en si at også hermeneutisk og sosialkonstruksjonistisk tilnærming ble anvendt, slik at både de fortolkningsmessige aspektene ved det å forstå hvordan deltakerne oppfattet seg selv og hverandre, og de relasjonelle aspektene ved det å forstå hvordan deltakerne konstruerte mening sammen, kunne integreres i forståelsen av deltakernes dialoger. Med dette mener jeg ikke at deltakerne var seg bevisst slike vitenskapsfilosofiske betraktninger, men deres tilnærming – som jeg ved undersøkelsesopplegget stimulerte – kan allikevel forstås i lys av disse betraktningene.

En kan si det slik at undersøkelsesopplegget i stor grad stimulerte refleksjonsevne, læring og personlig utvikling hos deltakerne – spesielt i forhold til dialogkompetanse og dialogferdigheter. Så samtidig som undersøkelsesopplegget hadde et pragmatisk rettet design ved at deltakerne skulle utvikle og forbedre praksis og derved forbedre dialogene, ble læring via refleksjoner over dialogene viktigere enn først antatt. Designet hadde slike refleksjoner både i gruppeintervjuene og under videoavspillingene, noe som ga gode rammer og muligheter for utvikling av dialogene. Undersøkelsesoppsettets vektlegging av refleksjon er samtidig i tråd med det pragmatisk rettede designet, ved at refleksjon er viktig for å lære fra praksis, jfr. erfaringslærings sirkelen, se kapittel 2. Oppsettet har dermed, i tråd med intensjonen, vist seg å være nyttig ved at det har stimulert til utvikling av dialoger og dialogferdigheter som redskap til praktisk samhandling. Gruppene som gjennomførte P på en god måte, hadde en mye tydeligere evaluering av P, og de viste større grad av utvikling av dialogene. En av disse gruppene, gruppe K, var i utgangspunktet forholdsvis uklare med hensyn til mål i forhold til planlegging av det de skulle gjøre sammen. Men under evalueringen over P i D2 var dialogen mye tydeligere enn i D1, noe som det er rimelig å anta har sammenheng med godt gjennomført P. En annen gruppe, gruppe M, var forholdsvis

tydelige i forhold til planlegging og mål, og de gjennomførte P i tråd med det de hadde planlagt. Spesielt denne sistnevnte gruppen bekrefter den pragmatiske tilnærming ved at tydelighet i mål, planlegging, godt gjennomført praksis og evaluering, bidro til utvikling av dialogen.

Et mer omfattende undersøkelsesopplegg enn det jeg her har gjennomført, kunne inkludert planlegging av en ny praksis (P2) med nye oppgaver, som del av den andre dialogen (D2). I et slikt design ville D2 bedre kunne sammenliknes med D1 med tanke på utvikling og forbedring av dialogene i beslutningsprosesser. Men en slik utvidelse ville medført utfordringer med tanke på elevenes kapasitet ved siden av undervisningen og ut fra hva administrasjonen ville kunne legge til rette for.

Ved at dialog er forbundet med demokratiutvikling i folkehøyskolen, har de demokratiske aspektene ved dialog vært vektlagt i undersøkelsen. Ut fra denne bakgrunn har jeg anvendt Gustavsens kriterier for demokratisk dialog i undersøkelsesoppsettet. Disse kriteriene har vært med som en rød tråd i hele denne avhandlingen, både i valg av design og i analysetilnærming. Men det er ikke alle Gustavsens punkter for demokratisk dialog som har vært like viktige. Som nevnt innledningsvis, er dialogkriteriene konstruert for arbeidslivet, og de kan ikke nødvendigvis overføres til hverdagsdialoger i folkehøyskolen. Flere av punktene var allerede tilfredsstillende i undersøkelsesdesignet, at alle deltakerne har erfaring fra det som diskuteres, at alle skal kunne delta og det ble også lagt opp til at dialogen skulle føre til avgjørelser for felles handling. Disse punktene har jeg derfor i mindre grad viet oppmerksomhet, mens andre punkter: bl.a. at det er en flerveis diskurs og at man har plikt til å hjelpe hverandre i dialogen, har fått større plass.

Har denne undersøkelsen vist forhold som krever endring av eller tillegg til punktene til Gustavsens, i forhold til anvendelse i en folkehøyskolesammenheng? På bakgrunn av erfaringer fra undersøkelsen, vil jeg tilføye to punkter. Det ene punktet handler om fysisk tilstedeværelse, at deltakerne møter opp til aktivitetene. En viss form for forpliktelse i forhold til tilstedeværelse i dialogforløpet er viktig for å danne felles erfaringer som grunnlag for utvikling av dialogene i demokratisk retning. Det andre punktet handler om aktiv deltakelse i form av involvering og engasjement. For at dialoger skal kunne bidra til økt forståelse og handling, kreves utadvendt aktivitet. Dette gjelder spesielt med tanke på det å utvikle dialogferdigheter på individ- og gruppenivå. Dette gjelder ikke bare i form av å

hjelpe andre til å bli aktive i dialogen, slik Gustavsens punkt 4 innebærer, men også ved aktivt selv å bidra i form av å bringe meninger eller spørsmål inn i dialogen. I undersøkelsesoppsettet gjelder disse to tilleggspunktene både for dialogene, refleksjonene og for utføring av dialogens praktiske konsekvenser (P). Som nevnt har arbeidslivet et større press i forhold til resultater med hensyn til sanksjonsmuligheter, enn det som er mulig eller ønskelig i et folkehøgskolemiljø. Når dette presset er mindre, blir tilleggene jeg foreslår angående tilstedeværelse og aktiv deltakelse i dialogene og dialogens etterfølgende praksis, viktige.

I avhandlingen har jeg valgt å se på det som ”er” framfor det som ”burde være”. Der jeg har vurdert dialogene som gjøres i forhold til mine egne forventninger, har jeg gjort dette som et ledd i å tydeliggjøre det som ”er”, dvs. hvordan dialoger gjøres. I den grad det å ønske å utvikle og forbedre dialogen innebærer et ”bør”, har jeg latt vurderingene være opp til elvene/deltakerne selv. Det er mulig deres vurderinger var påvirket av idealtypiske ideer om god dialog, men ved at oppsettet har vært såpass fritt i form av lite regler og forholdsvis liten grad av struktur, er det mindre fare for at de har følt et press fra undersøkelsesoppsettet for å tilpasse seg bestemte ideer.

Ved at utgangspunktet har vært det som ”er”, er det større sannsynlighet for at resultatene i undersøkelsen sier noe om hvordan dialoger vanligvis foregår og også om hvordan de foregår ellers utenom det strukturerte undersøkelsesopplegget. Med et slikt utgangspunkt har jeg i dialogbegrepet heller ikke laget noe skille mellom ”vanlig” samtale og samtale som innebærer mangesidige konstruksjoner av mening, dvs. trenet samtale, slik noen har definert dialog (Goodall, 2000, s. 102-108). I stedet har jeg latt dialogbegrepet favne om et helt spekter fra den vanlige hverdagspraten til en mer reflektert måte å forholde seg på med større grad av utviklede dialogferdigheter, noe som jeg har kalt god dialog eller en utviklet form for dialog.

Undersøkelsesopplegget har ikke siktet mot å skape best mulig dialog ved å introdusere regler om hvordan kommunisere, slik det for eksempel gjøres innenfor sokratiske dialoggrupper (Hansen, 2002) eller retninger innenfor humanistisk psykologi, for eksempel gestaltterapi (Stevens, 1971). Ved en slik tilnærming der slike regler danner utgangspunkt for samtale, er det større fare for kontrast mellom hva som sies og hvordan det sies innenfor dialogrommet - og utenfor en slik setting. Å overkomme et slikt skille, ser jeg på som en

reell utfordring i mye arbeid i forbindelse med konflikthåndtering, meglings og fredsarbeid, i eller utenfor folkehøyskolen. Med dette mener jeg ikke at det er bortkastet eller negativt å skape idealtypiske dialogsituasjoner. Det er ikke tvil om at det å skape gode situasjoner for dialog har noe for seg, det kan bidra til å løse opp i vanskelige situasjoner; for eksempel kan en god meglings situasjon ha stor betydning for å løse opp i en konflikt. Det kan videre gi viktige pedagogiske erfaringer, lærdom som det går an å ta med seg videre til andre settinger. Men det er ikke realistisk at slike idealtypiske dialogsituasjoner preger hele livsverdenen, dvs. at de kan overføres og prege samværet elevene har med hverandre i alle arenaer. Når det handler om det å leve i en felles livsverden i et minisamfunn, slik det er på en folkehøyskole, blir det tydelig at det som foregår utenfor slike konstruerte dialogrom, blir like viktig som det som skjer innenfor. Hvis man møter hverandre med respekt, likeverdighet og lydhørhet i en setting, men at dette ikke følges opp utenom, kan det til og med virke mot sin hensikt og dermed bryte ned tillit. Å ha regler for dialog og samhandling i alle arenaer, kan til og med ende opp med at noen får en ordenspolitiroлле og passer på at andre følger reglene – noe som blir kontradiktorisk til dialog. Slikt sett er en studie av dialoger slik de foregår uten slike regler, og slik dialogene i dette undersøkelsesopplegget har blitt gjort, en mer realistisk og ”holdbar” tilnærming ved at sannsynligheten er større for at refleksjoner, lærdom og utvikling av dialogferdigheter fra ”vanlige” dialoger kan få varig virkning. Men dette er en påstand hvis holdbarhet evt. måtte undersøkes empirisk.

Dialogregler har blitt dannet ut fra erfaringer noen mennesker har gjort seg i forhold til hva som har fungert og ikke fungert med hensyn til det å skape en type konstruktive samtaler. Å introdusere slike regler bygger derfor på en antagelse om at slike erfaringer kan overføres til andre settinger og situasjoner. Dette berører derfor spørsmålet om hva som kan overføres eller generaliseres ut fra slike dialogerfaringer og hva som må tilpasses lokale forhold.

Videre kan det å introdusere dialogregler som middel til å skape mer ideelle former for dialog, ha et strategisk element i seg, noe som kan bli i mot dialogens vesen (jfr. Habermas om skillet mellom strategisk og kommunikativ handling, 1999a). Men hvis en skal unngå, i hvert fall i størst mulig grad, å bruke dialog strategisk, hvordan kan en da jobbe for å utvikle dialog? Uten å forsvinne inn i innfløkte filosofiske spørsmål, går det an å tenke seg at innsikten som skjer ved å se det som ”er”, har i seg en drivkraft mot forbedring, slik som for eksempel refleksjonene i undersøkelsesopplegget innebar innsikt og motivasjon til endring i forhold til egne dialoger. Dette gjelder både på individ- og gruppenivå. Denne drivkraften

mot endring er ikke motivert av at andre inngår som brikker for å oppnå et mål eller at noen skal styre over noen andre slik det kan være med strategisk handling. Drivkraften er av mer spontan art, der innsikten i hva som "er", kombinert med ønsket om endring og troen på at en er i stand til å endre (self-efficacy, Bandura), er viktig for å skape endring (som vist bl.a. i 'theory of planned behaviour', fra Stroebe, 2000). Dette understøtter undersøkelsesoppsettets vektlegging av det å selv erfare og bevisstgjøre ut fra deltakelse i konkrete dialoger. På denne måten skapes innsikt om forutsetninger for god dialog fra egen erfaring, framfor at slike forutsetninger presenteres som dialogregler. Men det er selvfølgelig mindre tidkrevende å introdusere dialogregler enn å gå igjennom en bevisstgjøringsprosess om forutsetninger for god dialog.

Nå skal det sies at dette undersøkelsesoppsettet ikke er helt fritt for regler og heller ikke for strategisk handling. Noe av argumentasjonen jeg retter mot konstruerte idealtypiske dialogsituasjoner, kan derfor også rettes mot dette opplegget, men i mindre grad. Oppsettet har visse forutsetninger i seg tilsvarende undervisning: Det krever oppmøte, en viss villighet til å følge instruksjonene med mer. I undersøkelsesoppsettet inngår også visse strategiske elementer ved at dialogen er ment å skulle bidra til enighet om praktisk samhandling, og til å kunne utvikle dialogens demokratiske elementer. I tillegg inngår strategi i form av planlegging og gjennomføring for å gi utdypet kunnskap og forståelse i forhold til utvikling av dialoger i folkehøyskolen. Dette blir da strategisk i den betydningen Bratt åpner for (1992) i sin kritikk og nyansering av Habermas, at det blir mer tale om grad av strategi enn at det er mulig å være helt fri for strategi.

Undersøkelsen har hatt dialog i folkehøyskolen som tema. Med hverdagsdialoger som utgangspunkt, har undersøkelsen sett på hvordan elever på en folkehøyskole har hatt dialoger sammen, og hvordan de har utviklet disse som følge av et aksjonsforskningsbasert design. Jeg har altså villet, i den grad det har vært mulig, ta utgangspunkt i de dialogene som elevene vanligvis har. Det å velge det å kjenne hverandre som dialogtema, var med tanke på å få tak i dialoger som kunne likne på hverdagsdialoger i folkehøyskolen. Dialogtemaet ble også valgt ut fra at alle kunne være aktive i dialogen, at alle hadde erfaringer fra det som ble diskutert (Gustavsens dialogkriterium 1). Via dette temaet kom deltakerne også inn på forutsetninger for det å bli kjent, knyttet til mellommenneskelig samspill og kontakt. Dette gjaldt for eksempel i forhold til det å ta den annens perspektiv (jrf. Mead, 1934), det å bli bevisst hva man mener, ønsker og har behov for, forståelse for kontekstens og

samhandlingens betydning i det å knytte kontakt (jfr. spørsmål 5 og 6 i D1) m.m. – altså: bevisstgjøring om sosialpsykologiske og sosiologiske sider ved det å kjenne hverandre og om rammene for dette. Selv om det å ha dialog sammen ikke forutsetter at man kjenner hverandre godt, er bevisstgjøringen rundt det å kjenne hverandre på mange måter tilsvarende den bevisstgjøring som er viktig i det dialogiske samspillet - ved at det også i dialogen er viktig å kunne se ting fra andres ståsted, å vite hva man vil uttrykke, i tillegg til å forstå på metanivå den konteksten en snakker innenfor m.m. På denne måten er det en link mellom temaet som deltakerne diskuterte og dialog som tema for undersøkelsen.

Deltakerne i undersøkelsen har gjennom refleksjon fått mulighet til å bli mer bevisst egen dialogstil og hvilke faktorer som er av betydning for dialogen. De har også fått bevissthet og handlingskompetanse i forhold til å utvikle dialogen. Bruk av utforskende spørsmål i gruppeintervjuene, og bruk av video, har vist seg nyttig i disse bevisstgjøringsprosessene.

Jeg har også selv gjennomgått en læringsprosess i løpet av denne forskningen, både personlig og faglig, gjennom erfaringer og utfordringer i løpet av arbeidet med undersøkelsen. Spesielt i forhold til temaet dialog/dialogutvikling vil jeg kunne anvende denne kunnskapen videre i mange sammenhenger.

All denne type lærdom om dialog og utvikling av dialogferdigheter på et personlig plan, innebærer ikke nødvendigvis at det skjer sosial utvikling og utvikling av dialog med et demokratisk siktemål for samfunnsutvikling. Rorty legger vekt på både personlig bevisstgjøring og utvikling (det Hansen, 2002, kaller dannelse, jfr. folkehøyskolens vektlegging av dette), og han legger vekt på demokratisk samfunnsutvikling (Hansen, 2002; Rorty, 1991). Bevissthet omkring hvordan dialogene gjøres i folkehøyskolehverdagen og hvordan dialogene utvikles og kan forbedres, vil, med spredning av opplegget, kunne få betydning utover enkeltpersoners/deltakernes dannelse og utvikling. Dette kan skje ut fra inspirasjon og erfaring med opplegget på skolen der undersøkelsen ble gjennomført og på skolene der forundersøkelsene ble foretatt. Videre kan forhåpentligvis denne avhandlingen bidra til at folkehøgskolemiljøet inspireres til å utforske og forbedre de praktiske og reflekterende dialogene som gjøres i skoleslaget – også i andre type settinger og i forhold til andre temaer enn de som undersøkelsen har tatt for seg. Mine forslag til hvordan dialogen kan forankres i konkrete strukturer på folkehøyskolen, kan tjene som eksempler og stimulere den enkelte skole og folkehøyskolen generelt til å skape egne strukturer, med tanke på å

legge til rette for utvikling av dialog. Undersøkelsen har tatt for seg dialogforståelse, utvikling av dialogferdigheter og bevisstgjøring omkring forutsetninger for dialog. Dette er viktig også i et videre perspektiv med dialog som bidrag i demokratiprosesser, konflikthåndtering og fredsarbeid.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II - Theory, Method and Practice*. N.Y.: Addison-Wesley.
- Aschehoug og Gyldendals Store Norske Ordbok (2005). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics, edited and translated by Emerson*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bales, R. F. (1951). *Interaction Process Analysis*. Cambridge: Addison-Wesley Press inc
- Bohm, D. (ed. by Nichol, Lee) (1996). *On dialogue*. London: Routledge.
- Bratt, C. (1992). *Strategisk Handling?* Institutt for Sosiologi, rapport nr. 26. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bråten, S., ed. (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Chambliss, D. F. & Schutt, R. K. (2003). *Making Sense of the Social World. Methods of Investigation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity*. London: Sage publications
- Dale, G. (2006). *Fra konflikt til samarbeid. Grunnbok i konfliktarbeid med ungdom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Esmark, A.; Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Sosialkonstruksjonistiske analysestrategier – en introduktion. I: A. Esmark, C. B. Laustsen, & N. Å. Andersen; red. *Sosialkonstruksjonistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Florin, M. & Göranson, B., red. (1996). *Den inre og ytre teatern. Filosofiska dialoger 1986 – 1996*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.G. (1972). *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 3. Aufl., Tübingen.
- Giddens, A. (1990). *Modernitetens konsekvenser/ The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig*, Oslo: Dreyers Forlag
- Goodall, H. L., jr (2000). *Writing the new Ethnography*. CA: Alta Mira, Walnut Creek
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: SAGE publ.
- Guneriussen, W. (1996). *Aktør, handling og struktur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and Development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life. Social science for social action: toward organizational renewal. Volume 1*. Arbetslivscentrum. Stockholm: Van Gorcum, Assen/Maastricht.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In: P. Reason & H. Bradbury, eds. *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.

- Gustavsen, B. (2002). *Mellom tekst og virkelighet: Samarbeid om utvikling mellom bedrifter og forskning. Verdiskaping 2010 – Bedriftsutvikling gjennom bred medvirkning – VS2010*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gustavsen, B. (2004). Making knowledge actionable: From theoretical centralism to distributive constructivism. In: *Concepts and Transformation. Vol 9. No 2*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gustavsen, B. & Toulmin, S. (1996). *Beyond Theory: changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Gustavsen, B.; Hansson, A. & Qvale, T. U. (2008). Action Research and the Challenge of Scope. In: P. Reason & H. Bradbury, eds. *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Second Edition. London: SAGE Publications
- Habermas, J. (1999a). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Habermas, J. (1999b). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I Habermas: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Utvalg ved Ragnvald Kalleberg, oversatt av Are Eriksen, fra Habermas (1988) *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.)
- Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspedagogikken*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Hareide, D. (2007). *Dialog som den smale sti*. Innlegg i Aftenposten, morgen, 24.01.
- Hargie, O.; Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. Third Edition. London: Routledge.
- Hem, H. E. (2003). Aksjonsforskning: forskning til nytte i møte med velferdssamfunnets hovedutfordringer. I H. Hauge & M.B. Mittelmark, red. *Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?* Bergen. Fagbokforlaget.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue, and the art of thinking together*. N.Y.: Random House.
- Jacobsen, B. (1998). *Voksenundervisning og livserfaring*. København: Christian Ejlers Forlag.

- Kompetanseprosjektet (1995). v/ Bård Pettersen m.fl. i kompetansegruppen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam. John Benjamin Mead, George Herbert (1934/1967). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lov om folkehøgskoler, §1: KD Kunnskapsdepartementet (06.12.2002).
<http://www.lovdatab.no/all/hl-20021206-072.html#map0>
- Luckmann, T. (1992). On the communicative aspect of perspectives, dialogue and communicative genres. In: Wold, A.H., ed. (1992). *The Dialogical Alternative*. (s. 219 – 234). Kristiansand: Scandinavian University Press.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006a). *Living Theory*. London: SAGE Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006b). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE Publications.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press
- Mindell, A. (1992). *The Leader as Martial Artist, An Introduction To Deep Democracy, Techniques And Strategies For Resolving Conflict + Creating Community*. Harper Collins, San Francisco: Lao Tse Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Norsk Folkehøgskolelag, historikk, publisering på internett (pr. 03.07.2006):

http://nf.folkehogskolene.net/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=52

Norsk Folkehøgskolelag, idégrunnlag, publisering på internett (pr. 03.07.2006):

http://nf.folkehogskolene.net/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=53

Nymark, S. (2000). Læring, forandring og organisation – et kritisk perspektiv. I A.

Christensen, red. *Den lærende organisations begreber og praksis. Læring. Refleksion. Ændring.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Nystrand, M. (1992). Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin.

Rommetveit, and the semiotics of written text. In: A.H. Wold, ed. *The Dialogical Alternative.* (s. 157 – 174). Kristiansand: Scandinavian University Press.

Plager, K. A. (1994). Hermeneutic Phenomenology.. A Methodology for Family Health and Health Promotion Study in Nursing. In: P. Benner, ed. *Interpretive Phenomenology. Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness.* Thousand Oaks. SAGE publications.

Pålshaugen, Ø. (2004). How to do things with words? Towards a linguistic turn in action research? In: *Concepts and Transformation. Vol 9. No 2.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Räftegård, C. (1998). *Pratet som demokratisk verktøy. Om möjligheten till en kommunikativ demokrati.* Göteborg Universitet: Gidlunds Forlag

Reason, P. (2004). Action Research and the Single Case: a response to Bjørn Gustavsen. In: *Concepts and Transformation.* 8 (3) s. 281-294. Publisering på internett sept. 2007:

<http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/CommentonGustavsen.pdf>

Reason, P. & Bradbury, H., eds. (2001). *Handbook of Action Research.* London: SAGE Publications.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In: P. Reason & H. Bradbury, eds. *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.
- Reason, P. & Bradbury, H., ed. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Second Edition. London: SAGE Publications.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rorty, Richard (1991). *Objectivity, relativism and truth, Philosophical papers*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. (1999). *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Puddle Dancer Press.
- Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. N.Y.: Addison Wesley.
- Schön, D.A (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Cambridge: Ashgate Publishing
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden. Band 1. Störungen und klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 41. Auflage. Rowohlt: Taschenbuch Verlag.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities : Constructing Life through Language*. London: Sage publications.
- Shotter, J. (2007). With What Kind of Science Should Action Research Be Contrasted? *International Journal of Action Research*. Vol. 1 & 2, p. 65 – 92.
- Shotter, J. & Gustavsen, B. (1999). *The role of "dialogue conferences" in the development of "learning regions": doing "from within" our lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Centre for advanced studies in leadership.
- Sjøberg, J. (2000a). Learning from Life and Conflict Management Training. Article as a basis for lecture at the conference “*Higher Education for Peace*”, University of

- Tromsø, Norway. Publisering på internett:
http://www.peace2.uit.no/hefp/contributions/papers/Sjoberg_Jan_10C-1-foredrag.pdf
- Sjøberg, J. (2000b). Creative Methods as Tools in Empowerment and Conflict Management Training. Design for the workshop at the conference “*Higher Education for Peace*”, University of Tromsø, Norway. Publisering på internett:
http://www.peace2.uit.no/hefp/contributions/papers/Sjoberg_Jan_10C-1-workshop.pdf
- Sjøberg, J. (2004). *Hvordan forholder meglere seg konstruktivt til stemning i meglingsprosessen?* Prosjektoppgave i studiet ”Ledelse”. Halden: Høgskolen i Østfold. (En noe omarbeidet versjon finnes på konfliktrådet sine nettsider: www.konfliktraadet.no – foreløpig kun tilgjengelig på konfliktmeglernes interne sider)
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Stevens J. O. (1971). *Awareness: Exploring, experimenting, experiencing*. Moab: Real People Press.
- Store Norske Leksikon (2006). Publisering på internett: www.snl.no
- Stroebe, W. (2000). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, J.; Marais, D. & Kaplan, A. (1997). *Action Learning for Development. Use your experience to improve your effectiveness*. Cape Town: Juta & Company Limited, in association with the community Development Resource Association.
- Torbert, W. R. (1991). *The Power of Balance. Transforming Self, Society, and Scientific Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Torbert, W. R. (2001). The Practice of Action Inquiry. In: P. Reason & H. Bradbury, eds. *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.
- Ulvestad, J. (2003). Folkeopplysning som dialog - utopi eller mulighet? : om forholdet mellom opplysning og hjelp - makt og posisjon. I H. Hauge & M.B. Mittelmark, red.

Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog? Bergen:

Fagbokforlaget.

Wadel, C. (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord:

Seek a/s.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell

Forelesning/upublisert:

Dag Ingar Jacobsen (14/10 2004), mastergradsseminar for Organisasjon og Ledelse. Halden:

Høgskolen i Østfold.